

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МУРМАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

**Материалы всероссийской научно-практической
конференции с международным участием
4-6 апреля 2011 года**

II том

**МУРМАНСК
2012**

Печатается по решению редакционно-издательского совета Мурманского государственного гуманитарного университета

Редколлегия:

И.А. Синкевич, канд. пед. наук, доцент (МГГУ) (отв. ред.);

Т.В.Тучкова, канд. филос. наук, доцент (МГГУ);

А.В. Науменко, ассистент (МГГУ);

Ю.В. Орябинская, специалист по УМР (МГГУ)

Рецензенты:

А.В. Прялухина, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой социальной работы и психологии Российского государственного социального университета (филиал в г. Мурманске);

Е.Г. Трудкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования, социально-культурной деятельности и народного художественного творчества, заместитель декана по УР Факультета художественного образования, технологии и дизайна МГГУ

Коллектив авторов

Актуальные проблемы психологии в образовании: Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием 4-6 апреля 2011 года /Отв. ред. И.А. Синкевич. - Мурманск: МГГУ, 2012. – 2 том.- 336 с.

Во втором томе сборника представлены научные статьи участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы психологии в образовании», в которых представлены основные психолого-педагогические проблемы: современной семьи; развития детей дошкольного, школьного возраста и современной молодежи; социализации личности.

Предложенные материалы могут заинтересовать специалистов в области теоретической и практической психологии, педагогики и социологии и др.

ISBN

Мурманский государственный
гуманитарный университет
(МГГУ), 2012

ВВЕДЕНИЕ

В апреле 2011 года в Мурманском государственном гуманитарном университете проходила Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные проблемы психологии в образовании», материалы которой представлены в 2 томах сборников научных статей, посвященных одной из важнейших тем современной психологии - проблемам прояснения психологических аспектов функционирования образовательного пространства.

В конференции приняли участие ведущие преподаватели высших и средних учебных заведений, практические психологи, социальные работники из разных городов России и зарубежья: г. Мурманска и Мурманской области (г. Апатиты, г. Гаджиево, г. Заполярный, г. Кировск, п. Молочный, г. Могчегорск, п. Никель, г. Североморск); г. Москвы, г. Санкт-Петербурга, г. Астрахани, г. Волгограда, г. Екатеринбурга, г. Казани, г. Нижнего Новгорода, г. Пскова, г. Пятигорска, г. Таганрога, г. Ярославля; Ямало-Ненецкого Автономного округа (г. Ноябрьск), Республики Беларусь (г. Минск), Удмуртской Республики (г. Глазов), Венгрии (г. Будапешт), Германии (г. Аугсбург).

Во втором томе представлены психолого-педагогические проблемы: современной семьи; развития детей дошкольного, школьного возраста и современной молодежи; социализации личности. Это свидетельствует о широте охвата проблематики, существующей в образовательной среде.

Представляет интерес логика выстраивания публикаций: от обозначения проблем профессионального психолого-педагогического образования до конкретизации основных направлений работы воспитателя ДОУ, учителя и психолога с детьми и учащимися. Материал статей содержательно связан с теорией и практической стороной процессов обучения, воспитания, развития детей. Глубоко и содержательно рассматриваются вопросы взаимодействия участников образовательной среды: условия, механизмы, технологии создания психологически оптимального образовательного пространства. Объектом пристального научного интереса педагогов и психологов стали проблемы современной семьи. В статьях представлены исследования по проблеме сопровождения детей, нуждающихся в психологической помощи со стороны взрослых. Об актуальности избранных тем для обсуждения говорит тот факт, что участниками научно-практической конференции по данной проблеме и авторами сборника являются теоретики и практики образования: преподаватели высшей школы, воспитатели ДОУ, психологи, учителя, аспиранты.

Предложенные материалы могут заинтересовать специалистов в области теоретической, практической психологии, педагогики, социологии и других наук.

РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

И.А. Архин

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Семья – это первый социальный институт в жизни ребенка. Именно здесь складывается его первые представления о человеческих ценностях, характере взаимоотношений между людьми, формируются нравственные качества, но не всегда семья оказывается в состоянии удовлетворить эти потребности ребенка. Это бывает и в том случае, когда в семье рождается ребенок-инвалид.

Сфера семейной политики была и есть прерогатива государства и общества, ибо является инструментом нравственно-духовного воспитания и методом морального, правового и экономического принуждения. Это подтверждается многовековой отечественной и зарубежной историей, аккумулирующей множество аспектов затрагиваемой проблемы: демографическое благополучие, сложившаяся нормативная база, социально-экономическое состояние, здравоохранение, образование и т.п. (А.И. Гаспарян, Ю.А. Гиденс, Э.Зубков, Т.С. Тимошин и др.).

Обрушившийся экономический кризис (2008 г.), затронувший все мировое пространство, в большей степени отразился на семье – микромире социума. Выход из создавшейся ситуации – реализация национального проекта России «Молодая семья». Государство обозначило главные национальные приоритеты: человек, семья, дети, т.е. – демографическое благополучие, которое в нашей стране непосредственно зависит от решения ключевых социально-экономических вопросов:

- освоение новых территорий;
- масштабное вовлечение в экономический оборот природно-сырьевых ресурсов;
- использование географических преимуществ;
- сохранение территориальной целостности Российской Федерации.

Современная семья остро нуждается в государственной поддержке. Об этом свидетельствуют международные и российские нормативно-правовые акты: Указ Президента РФ от 14.05.1996 г. № 712 «Об основных направлениях государственной семейной политики», Концепция демографической политики РФ (2007); Концепция государственной политики в отношении молодой семьи (2007); распоряжением Правительства РФ от 18.12.2006 г. № 1760-р утверждена Стратегия

государственной молодежной политики в РФ, в рамках которой реализуется проект «Молодая семья» и др.

В Мурманской области разработаны и реализуются региональные целевые программы, направленные на повышение качества жизни детей, семьи с детьми, в том числе РЦП «Развитие образования Мурманской области на 2007-2010 годы», «Улучшение демографической ситуации в Мурманской области» на 2007-2010 годы, «Молодежь Мурманска», «SOS», «Дети Кольского Заполярья» на 2007-2010 годы, «Поддержка семьи в Мурманской области».

По данным ООН, в мире насчитывается примерно 450 миллионов человек с нарушениями психического и физического развития. Это составляет 1/10 часть жителей нашей планеты (из них около 200 миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья). Более того, в нашей стране, как и во всем мире, наблюдается тенденция роста числа детей-инвалидов. В России частота детской инвалидности за последнее десятилетие увеличилась в два раза.

Ежегодно в Российской Федерации рождается около 30 тысяч детей с врожденными наследственными заболеваниями, среди них 70-75 % являются инвалидами. Инвалидность у детей означает существенное ограничение жизнедеятельности, она способствует социальной дезадаптации, которая обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками. Освоение детьми-инвалидами социального опыта, включение их в существующую систему общественных отношений требует от общества определенных дополнительных мер, средств и усилий (это могут быть специальные программы, специальные центры по реабилитации, специальные учебные заведения и т.д.). Но разработка этих мер должна основываться на знании закономерностей, задач, сущности процесса психологической и социальной реабилитации.

В последние годы заметно повысилось научное внимание к проблемам семьи, что обусловлено изменением социальной обстановки в российском обществе – падение рождаемости, рост разводов, снижение материального уровня семьи, ухудшение физического и психического состояния здоровья детей и родителей. И необходимо сказать, что появилось пристальное внимание к семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья.

Рождение ребенка с нарушениями в развитии всегда является стрессом для семьи. Проблема воспитания и развития «особого» ребенка чаще всего становится причиной глубокой и продолжительной социальной дезадаптации всей семьи. Родители оказываются в сложной ситуации: они испытывают боль, горе, чувство вины за то, что родился такой ребенок, нередко впадают в отчаяние. Семья чаще всего отдаляется от друзей,

знакомых, родственников. Часто семьи распадаются (70 %), мама одна взваливает всю тяжесть воспитания больного ребенка на свои плечи.

До недавнего времени в нашей стране умалчивалось о проблемах таких семей. Государственная политика в отношении к ребенку с отклонениями развития и семье, воспитывающей его, характеризовалась следующей тенденцией: отвержение больного члена общества как неполноценного, ненужного ни семье, ни обществу, ни государству; изоляция человека с отклонениями от семьи, общества (родителям предлагалось поместить своего ребенка в закрытые специализированные учреждения). Процессы демократизации общества, начавшиеся в России в 90-е годы, способствовали изменению общественного отношения к лицам, имеющим нарушения в развитии, и к семье, в которой они воспитываются. Российское государство приняло ряд законодательных актов, обеспечивающих инвалидам равные со здоровыми людьми права.

Изменение нормативно-правовой базы в отношении лиц с отклонениями в развитии позволяет говорить о том, что дети с ограниченными возможностями здоровья в России начинают занимать все более и более достойное положение. Но льготы и материальная поддержка семей, воспитывающих больного ребенка, остаются еще на низком уровне (В. Карвялис, В.В. Ткачев и др.). Несомненно, что семья с ребенком, имеющим ограниченные возможности, - это семья с особым психолого-педагогическим статусом. Она имеет специфические, по сравнению с семьей здоровых детей, сложные экономические, психологические, социальные и педагогические проблемы. Родители испытывают глубокие внутренние переживания, связанные с рождением ребенка с ограниченными возможностями. Состояние стресса, в котором пребывают родители, не позволяет им выбрать адекватные методы и приемы воспитания ребенка, и адаптироваться к изменениям, происходящим в семье.

Функции и структура семьи могут изменяться в зависимости от этапов ее жизнедеятельности. Основные периоды жизненного цикла семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно представить следующим образом:

- рождение ребенка: получение информации о наличии патологии, эмоциональное принятие и привыкание к данной проблеме, сообщение другим членам семьи и близким людям;
- дошкольный возраст ребенка: взаимодействие со специалистами, принятие решений о форме жизнедеятельности, организация лечения, реабилитации, обучения и воспитания ребенка;
- школьный возраст ребенка: взаимодействие со специалистами, принятие решения о форме школьного обучения, организация учебы, решение проблем взрослых и сверстников по поводу общения с ребенком;

- подростковый возраст ребенка: взаимодействие со специалистами, привыкание к хронической природе заболевания ребенка, решение проблем изоляции от сверстников, планирование будущей занятости ребенка;
- период «выпуска»: взаимодействие со специалистами, признание и привыкание к продолжающейся семейной ответственности, принятие решения о подходящем месте проживания ребенка;
- постродительский период: перестройка взаимоотношений между супругами (если ребенок «пристроен») и взаимодействие со специалистами по новому месту проживания ребенка.

Важность семьи обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и то, что приобретается в семье, он использует для дальнейшей социализации и интеграции в общество. Особенно значимое психологическое воздействие семьи на ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья, так как семья выступает главным звеном в системе воспитания, социализации, удовлетворения потребностей, обучения, профориентации.

Именно на членах семьи лежит основная доля ответственности за развитие личности ребенка с ограниченными возможностями. Анализ отдельных проблем семьи ребенка с ограниченными возможностями изложен в трудах С.Д. Забрамной, А.И. Захарова, И.Ю. Левченко, В.В. Ткачевой и др. Авторы обращают внимание на различные стороны сложных процессов взаимодействия ребенка с окружающими, восприятие этого ребенка близкими людьми и развитие ребенка с ограниченными возможностями как личности. Но детального изучения влияния особенностей семьи на психическое развитие ребенка в этих работах не проводилось. Научная база для разработки системы помощи семье, воспитывающей детей и подростков с нарушенным развитием, в условиях образовательного учреждения формировалась отечественными и зарубежными исследователями: Л.С. Выготским, А.Я. Варга, А.И. Захаровым.

Исследования последних десятилетий (С.Д. Забрамная, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Н. Исаев, Л.М. Шипицына, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий и др.) значительно расширил представление о влиянии семьи на социально-эмоциональное развитие «особого» ребенка. Тем не менее, в отечественной психолого-педагогической науке особенности функционирования семьи с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, специально не исследовались. Анализ основных педагогических и психологических работ, представленных в отечественной и зарубежной литературе, показал настоятельную потребность образовательной практики в научно обоснованных и апробированных программах адаптации семьи к заболеванию ребенка с

целью ее дальнейшего включения в развивающе-образовательный процесс (Н.Ф. Дементьева, Г.Н. Багаева, Т.А. Исаева).

Главная проблема ребенка с ограниченными возможностями здоровья заключается в его связи с миром, а ограничении мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда – и к элементарному образованию. Эта проблема является не только субъективного фактора, каковым является социальное, физическое и психическое здоровье, но и результатом социальной политики и сложившегося общественного сознания, которое санкционирует существование недоступной для инвалида социальной среды, общественного транспорта, отсутствие специальных социальных служб.

На сегодняшний день данная проблема очень актуальна, так как существует тенденция к увеличению числа детей с врожденными или приобретенными заболеваниями, особенно в раннем возрасте. И начинать нужно с ранней психологической помощи семье данного ребенка и не изолировать его от общества.

Таким образом, семья в жизни каждого человека играет очень важную роль. Особенно важно осознание семьи для ребенка, личность которого не только формируется. Для него семья – это самые близкие люди, принимающие его таким, какой он есть, независимо от социального статуса, состояния здоровья и индивидуальных особенностей. Это то место, где можно решить возникшие проблемы, найти помощь, понимание и сочувствие. Но та же семья может стать причиной формирования негативных качеств в ребенке, препятствовать его адаптации в меняющихся жизненных условиях. «Прозрение» такой семьи может быть только при условии целенаправленной и систематической психотерапевтической работы специалистов.

Литература

1. Бондаренко Г.И. Социально-эстетическая реабилитация аномальных детей //Дефектология. - № 3. – 1988.
2. Дементьева Н.Ф., Багаева Г.Н., Исаева Т.А. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями. – М.: Институт социальной работы, 1996.
3. Карвялис В. Специальное образование детей с ограниченными возможностями и подготовка педагогов-дефектологов //Дефектология. – № 1. – 1998.
4. Солодянкина О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. – М.: АРКТИ, 2007.
5. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии //Дефектология. – № 1. – 1998.

*И.Б. Балюкова,
Т.Н. Гучкова*

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С РАЗВЕДЕННЫМИ РОДИТЕЛЯМИ

Семья является важнейшим источником социального и экономического развития общества, она производит самое главное общественное богатство - человека. Самой важной функцией семьи является воспитание детей, семейное воспитание превышает по своей эмоциональности любое другое воспитание, т. к. его «проводником» является родительская любовь к детям, вызывающая ответные чувства детей к родителям. Именно в семье формируются основы характера человека, его отношения к труду, моральным и культурным ценностям. Семья была и остается важнейшей социальной средой формирования личности и основой в психологической поддержке и воспитании.

Современная семья претерпела серьёзные изменения: уменьшился её размер и количество детей, не столь значительны стали роли старшего брата и сестры, не безоговорочно влияние старшего поколения. Но самое главное то, что резко возросло количество разводов — распадается почти каждый второй брак. А ведь развод — это сильное потрясение для всех членов семьи, и в первую очередь, для детей. Семья, где родители разведены - это семья, в которой нарушена структура отношений, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции.

Как отмечает В.М. Целуйко, под разводом обычно понимается тот момент, когда супруги прекращают совместное проживание и один из них уходит из дома. Однако более точно было бы представлять развод как процесс, который начинается задолго до разрыва. Во многих случаях это довольно продолжительный период конфликта между супругами [5]. Влияние хронических конфликтов в семье на эмоциональное благополучие ребенка в предразводной ситуации анализируется в исследованиях Б.А.Титовой, Л.Т.Машковой. По их мнению, в конфликтных семьях нарушаются главные условия полноценного развития ребенка - защита, любовь и забота близких, обстановка сердечной привязанности и доброжелательности друг к другу. Дефицит безопасности, переживаемый подростком как чувство страха, тревоги и беспокойство, угнетает его активность, деформирует чувства и мысли, порождает подавленность или агрессивность как ведущие черты личного и социального поведения. При неблагоприятных условиях ситуативная эмоциональная реакция страха может превращаться в стойкую черту характера. Боязнь одного из родителей часто вызывает невротическую привязанность к другому в поисках недостающего тепла.

Все это формирует искаженный образ «Я» и низкую самооценку ребенка-подростка [4]. Н.М.Ершова отмечает, что в подростковом возрасте

развод родителей проявляется особенно остро. Когда родители разводятся, то сложившиеся негативные отношения между родителями становятся препятствием к полноценному участию отца (как правило) в воспитании детей. Для подростков семейная драма является процессом наиболее разрушительным. Только каждая пятая разведенная мать оценивает положительную роль регулярных контактов отца и детей.

М.И.Буянов считает, что ситуация развода в семье наносит большой вред психическому здоровью подростка, для которого нет и не может быть развода ни с отцом, ни с матерью [1]. Последствия развода родителей могут отрицательно сказаться на всей последующей жизни подростка. Обобщая богатый опыт семейной психотерапии детей, Э.Г.Эйдемиллер, В.Юстицкис выделяют два вида нарушений эмоционального отношения родителей к ребенку.

1. «Незрелость родительских чувств» выражается в нежелании иметь дело с ребенком, поверхностным интересе к его делам. Родители часто жалуются, насколько утомительны родительские обязанности, что они отрываются от чего-то более важного и интересного. Причиной незрелости родительских чувств могут быть, в частности, особенности семейного воспитания, например, то, что сам родитель в детстве был отвергнут своими родителями, не испытал родительского тепла.
2. «Сдвиг в установках родителей, по отношению к подростку в зависимости от пола» - такое отношение родителя к подростку обуславливается не реальными качествами подростка, а теми, которые родитель приписывает его полу - «вообще мужчинам» или «вообще женщинам». Тогда при наличии предпочтения, например, женских качеств наблюдается неосознанное неприятие подростка мужского пола, и наоборот. Это неприятие ощущается подростками и может вести к нарушениям поло-ролевой идентификации, использованию неадекватных защитных механизмов, невротических реакций [6].

Проводя собственное эмпирическое исследование особенностей эмоциональных отношений подростков с разведенными родителями, мы предполагали, что эмоциональные отношения и чувства, подростков с разведенными родителями будут характеризоваться более выраженными негативными тенденциями как в отношении к родителям, так и эмоционально-личностными проявлениями, чем у подростков, чьи родители не разведены. Для исследования были выбраны следующие психодиагностические методики: Тест «Диагностика эмоциональных отношений в семье (Лидерс А.Г., Анисимова И.В.), методика «Рисунок семьи» (КРС), Методика «Незавершенные предложения» (Saks-Sidney) [3]. Объектом исследования выступали подростки разведенных родителей и подростки, чьи родители не разведены.

Так для большинства подростков, воспитывающихся в семьях, где родители разведены, характерно выражены враждебность, эмоциональное неблагополучие, чувство неполноценности в семейной ситуации, негативное отношение ребенка к родителю, при этом нежные чувства подростки проявляют к матери, братьям и сестрам и слабые отрицательные и враждебные чувства - к отцу. Нарушение структуры семьи в результате развода родителей приводит к обесцениванию или игнорированию подростком основных семейных функций, формирует замкнутость подростка, эмоциональную дистанцию между подростком и родителем, ввергает подростка в состояние внутреннего дискомфорта. Низкая степень удовлетворенности отношениями свидетельствует о конфликтах и обеспокоенности сложившейся семейной ситуацией, что вызывает тревожность у подростка. Подростки с осторожностью и недоверием относятся не только к своим родителям, но и к окружающим их взрослым, у них возникают трудности в эмоциональных отношениях.

Здоровые эмоциональные отношения это, прежде всего гармоничная взаимосвязь между родителями и детьми благоприятно влияющая на становление личности ребенка. Нарушение гармонии эмоциональных отношений непосредственно оказывает влияние на психоэмоциональное состояние подростка и развитие личности в целом, так же приводит к негативному развитию личности подростка и возникновению сложностей у подростка в сфере эмоциональных отношений [2].

Литература

1. Буянов М.И. Ребенку нужна родительская любовь. М.: Знание, 1984. 80 С.
2. Воспитание детей в неполной семье / Общ. ред. и предисл. Н.М.Ершовой. М.: Прогресс, 1980. 134 С.
3. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учебное пособие-практикум для студентов факультета психологии высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 432 С.
4. Титов Б.Я., Машкова М.С. Современная семья и её проблемы М.: Статистика, 2005. 344 С.
5. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. М.: Владос, 2003. 272 С.
6. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов/ Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В. СПб.: Речь, 2003. 332 С.

*С.А. Кунина,
Е.А. Соловущикова*

ВЛИЯНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность. Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей - матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры, - не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

Современные ситуации в России (экономический кризис, нагнетание социальной и политической напряженности, межэтнические конфликты, растущая материальная и социальная поляризация общества и т. д.) привели к тому, что современная семья претерпевает серьезные изменения и характеризуется неустойчивостью брака (по данным З. Файнбурга среди не распавшихся браков около половины неудачные, т.е. половина не распавшихся браков принадлежит к разряду проблемных, конфликтных), падением рождаемости, что характерно для всех развитых стран; разрушением системы организованного отдыха взрослых с детьми, а, между тем, доказано, что совместный отдых обоих супругов и детей - это фактор, благотворно влияющий на крепость семейных связей.

А так же на сегодняшний день существует установка на бездетность, и эта тенденция распространяется среди супругов детородного возраста, что связано с растущими экономическими трудностями и превращает ребенка «в предмет социальной роскоши». На фоне таких изменений семейных отношений, преобладающих сейчас, появляются симптомы «скрытого сиротства», эмоциональная отчужденность детей от родителей, утрата защитных контактов между родителями и детьми. При таких условиях растет количество детских неврозов. Не излеченный в детстве невроз может исказить судьбу человека, отразиться на всей его жизни.

Отчуждение - неправильная родительская позиция, проявляющаяся в недостатке внимания и заботы о ребенке. В результате ребенок переживает дефицит защиты (протекции) перед незнакомым и пугающим внешним миром, ощущает свое одиночество и беспомощность в преодолении трудностей — в том числе даже тех, с которыми он, имея со стороны родителей поддержку, справился бы играючи.

Основная причина, приводящая к отчуждению — это равнодушие к судьбе ребенка. Равнодушные родители пытаются скрыть, замаскировать свое социально осуждаемое отношение к ребенку всевозможными показными жестами (это нередко дорогие подарки, которыми как бы откупаются от ребенка, не занимаясь его проблемами по существу), демагогическими рассуждениями об «избалованности» детей, осчастливленных реальной родительской заботой. Нередко такие рассуждения служат не только для внешней маскировки, но и являются психологической защитой от собственной совести, средством самооправдания. Но ребенку гораздо важнее самых дорогих подарков живое общение с родным взрослым человеком, готовым вникать в его детские интересы и фантазии, готовым разделять с ним его восторги и тревоги, готовым вместе с ним искренне удивляться чудесам открывающегося мира. Отчуждение характеризуется недостатком опеки и контроля, истинного интереса и внимания к делам ребенка, а в крайней форме — безнадзорностью и негативно сказывается на развитии самостоятельности, инициативности и формировании чувства долга и ответственности ребенка.

Среди проблем, к которым приводит такое воспитание - навязчивые страхи, проявляющиеся в навязчивых ритуалах или действиях, эмоциональные проблемы, например такие, как неспособность выразить свои чувства (алекситимия - переживание чувств без их выражения или идентифицировать их (параалекситимия - "чувствую, а что - не знаю"), депрессии (обычно проявляющиеся в заявлениях типа "мне скучно"), агрессивности (проблема "трудных подростков"), речевым нарушениям и нарушениям двигательных функций, девиантным (отклоняющимся от нормы) и делинквентным (правонарушительным) формам поведения, являющимися результатом "выдавливания" ребенка из семьи.

В отличие от детей, воспитанных в атмосфере доброжелательности и заботы, у ребенка, растущего в условиях отчуждения, наблюдается заторможенное развитие личностных и интеллектуальных способностей. Дети приобретают поведение либо агрессора, либо жертвы. У выходца из этой семьи наблюдается линейное мышление (белое – черное). Из-за повышенной тревожности возникает реакция группирования с себе подобными. А так как они не привыкли к вниманию со знаком «+», то ищут внимания со знаком «-».

Родители составляют первую общественную среду ребенка. Личности родителей играют существеннейшую роль в жизни каждого человека. Не случайно, что к родителям, особенно к матери, мы мысленно обращаемся в тяжелую минуту жизни. Вместе с тем чувства, окрашивающие отношения ребенка и родителей, - это особые чувства, отличные от других эмоциональных связей. Специфика чувств, возникающих между детьми и родителями, определяется главным образом тем, что забота родителей

необходима для поддержания самой жизни ребенка. А нужда в родительской любви - поистине жизненно необходимая потребность маленького человеческого существа. Любовь каждого ребенка к своим родителям беспредельна, безусловна, безгранична. Причем если в первые годы жизни любовь к родителям обеспечивает собственную жизнь и безопасность, то по мере взросления родительская любовь все больше выполняет функцию поддержания и безопасности внутреннего, эмоционального и психологического мира человека. Родительская любовь - источник и гарантия благополучия человека, поддержания телесного и душевного здоровья.

Именно поэтому первой и основной задачей родителей является создание у ребенка уверенности в том, что его любят и о нем заботятся. Никогда, ни при каких условиях у ребенка не должно возникать сомнений в родительской любви. Самая естественная и самая необходимая из всех обязанностей родителей - это относиться к ребенку в любом возрасте любовно и внимательно. Только при уверенности ребенка в родительской любви и возможно правильное формирование психического мира человека, только на основе любви можно воспитать нравственное поведение, только любовь способна научить любви.

Литература

1. Бардиан А.Н. Воспитание детей в семье. /Психол. - пед. очерки. - М., 1972. - 236с.
2. Варга Д. Дела семейные: Пер. с венг. - М.: Педагогика, 1986. - 160 с.
3. Виннескотт Д.В. Разговоры с родителями. - М., 1995. - 186 с.
4. Гурко Т.А. Трансформация института современной семьи. //Социологические исследования. 1995, №10. 10-13 с.
5. Захарова О.Д. Демографический кризис в России. //Социологические исследования. 1995, №9. 21 с.
6. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания.- М, 1981. - 216с.
7. Психология воспитания. – М.: 1995. – 132 с.
8. Корельская Н.Г. «Особенная» семья – «особенный» ребенок. - М., 2003.
9. Слепкова В.И. Психология семьи. – Минск: Харвест, 2006.

*М. С. Незамова
Е. А. Якимчук*

ПЕДАГОГИЧЕСКИ НЕСОСТОЯТЕЛЬНАЯ СЕМЬЯ КАК ОДНА ИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Одна из важных функций семьи – воспитательная. Эффективность семейного воспитания зависит от социально-экономического потенциала семьи, нравственно-психологического климата, духовно-нравственных, личностных черт каждого из членов семьи. Отношения в семье между родителями и детьми принято называть стилем семейного воспитания. От стиля семейного воспитания в значительной мере зависит психическое и в целом общее развитие ребенка. Одна из наиболее распространенных проблем современной семьи является ее педагогическая несостоятельность, когда при относительно благоприятных условиях неправильно формируются взаимоотношения с детьми, совершаются серьезные педагогические просчеты. В функционально-несостоятельных семьях, не справляющихся с воспитанием детей, можно выделить следующие неправильно сложившиеся педагогические стили:

Попустительско-снисходительный стиль, когда родители не придают значения проступкам детей, не видят в них ничего страшного, считают, что “все дети такие”, либо рассуждают так: “мы сами такие были”. Позиция круговой обороны, которую также может занимать определенная часть родителей, строя свои отношения с окружающими по принципу “наш ребенок всегда прав”. Такие родители весьма агрессивно настроены ко всем кто указывает на неправильное поведение их детей. Даже совершение подростком тяжелого преступления в данном случае не отрезвляет мам и пап. Они продолжают искать виновных на стороне. Дети из таких семей страдают особенно тяжелыми дефектами морального сознания, они лживы и жестоки, весьма трудно поддаются перевоспитанию.

Демонстративный стиль, когда родители, чаще мать, не стесняясь, всем и каждому жалуется на своего ребенка, рассказывает на каждом углу о его проступках, явно преувеличивая степень их опасности, вслух заявляет, что сын растет “бандитом” и прочее. Это приводит к утрате у ребенка стыдливости, чувства раскаяния за свои поступки, снимает внутренний контроль за своим поведением, происходит озлобление по отношению к взрослым, родителям.

Педагогическо-подозрительный стиль, при котором родители не доверяют своим детям, подвергают их к оскорбительному тотальному контролю, пытаются полностью изолировать от сверстников, друзей, стремятся абсолютно контролировать свободное время ребенка, круг его интересов, занятий, общение.

Жестко-авторитарный стиль присущ родителям, злоупотребляющим физическими наказаниями. К такому стилю отношений больше склонен отец, стремящийся по всякому поводу жестоко избить ребенка считающий, что существует лишь один эффективный воспитательный прием - физическая расправа. Дети обычно в подобных случаях растут агрессивными, жестокими, стремятся обижать слабых, маленьких, незащищенных.

Увещевательный стиль - родители проявляют по отношению к своим детям полную беспомощность, предпочитают увещевать, бесконечно уговаривать, объяснять, не применять никаких волевых воздействий и наказаний. Дети в таких семьях, что называется, “салятся на голову”.

Отстраненно-равнодушный стиль возникает в семьях, где родители, в частности мать, поглощена устройством своей личной жизни. Выйдя вторично замуж, мать не находит времени, ни душевных сил для своих детей от первого брака, равнодушна как к самим детям так и к их поступкам. Дети предоставлены самим себе, чувствуют себя лишними, стремятся меньше бывать дома, с болью воспринимают равнодушно-отстраненное отношение матери.

Воспитание по типу “кумир семьи” часто возникает по отношению к “поздним детям”, когда долгожданный ребенок наконец-то рождается у немолодых родителей или одинокой женщины. В таких случаях на ребенка готовы молиться. Все его просьбы и прихоти выполняются, формируется крайний эгоцентризм, эгоизм, первыми жертвами которого становятся сами же родители.

Непоследовательный стиль - когда у родителей не хватает выдержки, самообладания для осуществления последовательной воспитательной тактики в семье. Возникают резкие эмоциональные перепады в отношениях с детьми - от наказания, слез, ругани до умиленно-ласкательных проявлений, что приводит к потере родительского влияния на детей. Подросток становится неуправляемым, непредсказуемым, пренебрегающим мнением старших, родителей.

Подарочный стиль, когда родители не занимаются своими детьми, отделяясь от них подарками. Родители перепоручают воспитание своих детей родственникам, репетиторам, няням, лишь бы дети не мешали делать карьеру, работать.

Мы рассказали о некоторых типичных ошибках семейного воспитания. Причинами педагогической несостоятельности многих семей, по нашему мнению, являются:

- низкий образовательный, правовой и культурный уровень родителей;
- отсутствие у родителей навыков и умений для воспитания своих детей;

- незаинтересованность родителей в духовном росте ребенка, нежелание и неумение разобраться во внутреннем мире своих детей;
- конфликты в семье, отсутствие взаимопонимания у супругов при столкновении с трудностями;
- соблюдение баланса между поощрением и наказанием;
- нехватка терпения у родителей;
- нехватка средств, жилищные и материальные проблемы;
- антисоциальный способ жизнедеятельности (наркомания, тунеядство).

Некоторые причины педагогической несостоятельности родителей разрешает школа. Школа помогает родителям, став для них центром психолого-педагогического просвещения. Просвещение родителей осуществляется в различных формах: лектории, семинары, конференции, чтения, беседы, тематические родительские собрания с привлечением специалистов (психологов, медиков).

Педагогически несостоятельная семья нуждается в коррекции целей и методов воспитания, представлений о родительском авторитете. Важно, чтобы с помощью педагогов, психологов родители осознали ошибочность своего стиля воспитания. Беседы, преследующие эту цель, требуют большого такта, ибо родители, как правило, остро переживают свое педагогическое фиаско. Начинать разговор следует не с обнажения негативных проблем, а, наоборот, с выявления позитивного. Анализ и осознание родителями собственных педагогических заблуждений – это часть решения проблемы. Важно убедить родителей в необходимости более глубокого познания своего ребенка, его психологических и возрастных особенностей, характера отношений с другими детьми.

Взаимоотношения семьи и школы важны на всех этапах школьной жизни, особенно в первые годы пребывания ребенка в школе. При поступлении ребенка в школу мы вручаем вот такую памятку.

Памятка родителям:

1. Избегайте крайностей в любви к ребенку.
2. Главный закон семьи: все заботятся о каждом члене семьи и каждый заботится о своей семье.
3. Главное средство воспитания ребенка – это пример родителей, их поведение, их деятельность. Ребенок должен выполнять работу по дому для себя, для всей семьи.
4. Развитие ребенка – это развитие его самостоятельности.
5. Основа поведения ребенка - это его привычки. Следите за тем, чтобы у него сформировались добрые, хорошие привычки.
6. Для воспитания ребенка очень вредны противоречия в требованиях родителей, школы, учителей.
7. Создание в семье спокойного, доброжелательного климата.

8. Следите за здоровьем ребенка. Приучайте его заботиться о своем здоровье, о физическом развитии.
9. Семья – это дом, он нуждается в ремонте и обновлении. Не забудьте проверять, не нуждается ли ваш семейный дом в обновлении и ремонте.

Литература

1. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. - М., 2001.
2. Хаткевич О. А. Не рядом, но вместе. - М., 2007. - с. 176
3. Борисевич А.Р., Лунчик В.Н. Индивидуальный подход в обучении и воспитании. - М., 2008 . - с.128
4. Степанов Е. Н. Калейдоскоп родительских собраний. - М., 2001. - с.144.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Традиционно главным институтом воспитания является семья. Ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него людей (матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры), не любит его так сильно и не заботится о нем так бескорыстно, как его семья. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать его семья [27].

Это связано с тем, что основную информацию о мире и себе ребенок получает от родителей. К тому же родители обладают уникальной возможностью влиять на ребенка в связи с его физической, эмоциональной и социальной зависимостью от них. Семья - это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль. У тревожных матерей часто вырастают тревожные дети; честолюбивые родители нередко так подавляют своих детей, что это приводит к появлению у них комплекса неполноценности; несдержанный отец, выходящий из себя по малейшему поводу, нередко, сам того не ведая, формирует подобный же тип поведения у своих детей и т.д. [6, С.143].

Следует рассмотреть подробнее психологические проблемы таких семей как, семьи с алкогольной зависимостью, конфликтные семьи, неполные семьи. А так же рассмотреть вопрос о влиянии таких семей на дальнейшее развитие ребенка и его будущее. Первый тип семей - это семьи с алкогольной зависимостью. В семье, в которой один из ее членов зависим от алкоголя, действуют иные правила поведения, чем в обычных семьях. Жизнь в семье, злоупотребляющей алкоголем, непредсказуема. Отметим, что каких-то универсальных правил поведения в таких семьях не существует: что хорошо, а что плохо - определяется от случая к случаю. Все зависит от физического и эмоционального самочувствия родителей. Отношения между взрослыми и детьми носят весьма неопределенный характер. Они могут быть то принужденными и открытыми, то авторитарными и приказными [28, С.15].

Дети, родители которых были алкоголиками, часто сами заболевают хроническим алкоголизмом. Риск заболеть у них выше, чем у тех, чьи родители не злоупотребляют спиртными напитками. Они затрудняются в принятии любых решений, склонны ко лжи, отличаются заниженной самооценкой, слабо развитым чувством юмора, в дальнейшем у них возникают трудности в интимных отношениях. Самое главное – все они стремятся плыть по течению, подстраиваться под окружающих. Они не

управляют обстоятельствами; индивидуальность, творческое начало у них не проявляются; часто возникают сомнения, неуверенность в правильности своих поступков. Большинство из них нуждается в поддержке, одобрении, успокоении. Таким образом, дети пьющих родителей составляют генетическую группу риска по заболеваемости алкоголизмом и наркоманией [29]. Причину родительского пристрастия к алкоголю ребенок видит в себе и считает, что, если он изменится в лучшую сторону, родители перестанут пить. Дети переживают чувство социальной дискриминации, считают, что они не такие, как все, и это вносит дискомфорт в их существование.

Таким образом, алкоголизация родителей приводит не только к душевной травматизации ребенка, но и негативно сказывается на формировании его личности. Это ощущается впоследствии всю жизнь [28, С.118]. Среди явно неблагополучных семей выделяется большая группа семей с нарушениями общения. Следует разграничивать такие понятия, как «семейные конфликты» и «конфликтные семьи», так как конфликт в семье, пусть и достаточно бурный, еще не означает, что это конфликтная семья, и не всегда свидетельствует о ее неустойчивости. В становлении и развитии любой семьи возникают определенные сложности, трудности и противоречия, которые могут либо конструктивно разрешаться, либо приводить к усилению разногласий, спорам, ссорам и конфликтам. [15, С.48]

Конфликтными называются такие семьи, в которых постоянно имеются сферы, где сталкиваются интересы, желания всех или нескольких членов семьи (супругов, детей, других родственников, проживающих совместно), порождая сильные и продолжительные отрицательные эмоциональные состояния, непрекращающуюся неприязнь членов семьи друг к другу. В таких семьях часто встречается насилие (психологическое и физическое) над детьми. Очевидна опасность применения насильственных методов воспитания: они закрепляются и передаются следующему поколению. Отчасти это - сознательная попытка детей вести себя так же, как ведут себя значимые взрослые, отчасти это неосознанная имитация, которая является одним из аспектов идентификации с другим. Роль моделей родительского поведения важна не только в процессе приобретения привычек. Способ преодоления стрессовых ситуаций тоже определяется из знакомой ребенку стратегии в поведении родителей

Конфликтные семьи могут быть как шумными, скандальными, где повышенные тона, раздраженность становятся нормой взаимоотношений супругов, так и тихими, где супружеские отношения отличаются полным отчуждением, стремлением избегать всякого взаимодействия. Однако во всех случаях конфликтная семья отрицательно влияет на формирование личности ребенка и может стать причиной различных асоциальных проявлений в виде отклоняющихся форм поведения. Негативное влияние

семейной конфликтности на личность ребенка проявляется как бы в двух планах. С одной стороны, ребенок с раннего детства становится постоянным свидетелем родительских размолвок, ссор и скандалов. С другой стороны, он может стать объектом эмоциональной разрядки конфликтующих родителей, которые свои проблемы загоняют вглубь, а раздражение по поводу недовольства друг другом выплескивают на ребенка. Кроме того, ребенок может стать своеобразным орудием разрешения родительских споров, когда каждый пытается укрепить собственные позиции путем перетягивания ребенка на свою сторону [26, С.24].

Вследствие семейных конфликтов у детей развивается склонность к доносам, цинизм, они становятся недоверчивыми, замыкаются в себе. У кого-то это порождает преждевременный сексуальный интерес и преувеличенную самоуверенность. Дети страдают также от своего бессилия что-либо изменить во взаимоотношениях родителей. [7, С.68].

Последствия конфликтов отражаются не только на состоянии детской психики, но и на всей их дальнейшей жизни, ибо дети из конфликтных семей выходят в мир с глубокими внутриличностными конфликтами. Эмоциональная нестабильность семейных, супружеских и родительских отношений, отсутствие единства мнений и солидарности родителей в их педагогическом воздействии на ребенка – все это часто приводит к формированию у ребенка чувства страха, неуверенности в себе, неверия в свои силы и способности, к замкнутости и нелюдимости, уходу в себя. Это может сказаться впоследствии и на их собственных семьях, и на их собственных детях, потому что семья, в которой вырос ребенок, дает образец той семьи, которую он создает, став взрослым. Психологи отмечают, что ребенок впервые знакомится, усваивает роли отца и матери, мужа и жены, мужчины и женщины в процессе ежедневных контактов, общения с родителями, близкими людьми [28, С.24].

Еще один тип семей с психологическими проблемами – это неполные семьи. В последние годы специалисты, особенно демографы, все чаще обращают внимание на специфику положения в нашем обществе неполных семей. Они выделяют несколько основных источников формирования таких семей. Первый и наиболее массовый из них связан с распадом семьи вследствие развода супругов. Еще один источник пополнения неполных семей — внебрачная рождаемость, показатели которой в последние годы неуклонно возрастают.

Медики отмечают существенные различия в образе жизни неполной семьи по сравнению с полной семьей. Эти различия определяют основные факторы риска здоровья: статистически значима частота наличия в неполной семье вредных привычек (курение, употребление алкоголя), социально-бытовая и жилищная неустроенность, несоблюдение гигиенических норм жизни, самолечение и т.п.

В рамках воспитательной деятельности матерям не удается осуществлять полноценный контроль за детьми и влиять на их поведение. По собственным оценкам таких женщин, эффективному воспитанию мешает ряд объективных причин. Во-первых, разрушается привычная триада в семье: "отец + мать + дети"; во-вторых, мать испытывает чувство вины перед ребенком за развод; в-третьих, ребенок считает мать виновной за потерю отца. Наконец, четвертая и главная причина - чрезмерная занятость матери на работе, не позволяющая уделять детям достаточно внимания.

Преобладающее большинство социальных характеристик детей, переживающих развод, свидетельствует, к сожалению, о негативном характере его последствий на личность ребенка. Так, все без исключения практикующие психологи и специалисты, работающие с последствиями распада семьи, отмечают высокий уровень тревожности, свойственный детям развода. Развод и предшествующие ему конфликты разрушают естественную привязанность ребенка к отцу и матери. Связанные с этим переживания, мысли о несправедливости, жестокости взрослых становятся гнетущими и определяют формирование характера и поведения. У таких детей выявляются отклонения в нравственном развитии и поведении. Поскольку в семье не прекращаются скандалы, брань, не утихает ненависть друг к другу, разрушаются главное в растущем человеке – его отношение к людям. Обманувшись в близких, ребенок не верит никому [5, С.60].

Психологи обращают особое внимание на повышенную уязвимость мальчиков в неполной семье и наличие у них дополнительных причин для тревожности. Мальчики гораздо острее, чем девочки, воспринимают отсутствие в семье отца; без отцов они часто бывают задиристыми и беспокойными. В связи с отсутствием в неполной семье мужского эталона идентификации одинокая мать пытается компенсировать сыну этот недостаток изменением своей родительской роли. Однако эта смена стратегии отношений с сыном приводит к драматическим результатам; женщина не в состоянии совмещать материнскую функцию любви, терпимости и теплоты с отцовской, основанной на мужской строгости, требовательности и авторитарности. Распад семьи отрицательно влияет на отношение между родителями и детьми, особенно между матерями и сыновьями. В связи с тем, что родители сами испытывают нарушение душевного равновесия, им обычно недостает сил, чтобы помочь детям справиться с возникшими проблемами как раз в тот момент жизни, когда те особенно нуждаются в их любви и поддержке. После развода родителей мальчики нередко становятся неуправляемыми, теряют самоконтроль, проявляя одновременно завышенную тревожность. Эти характерные черты поведения особенно заметны в течение первых месяцев жизни после развода, а к двум годам после него сглаживаются. Такая же закономерность,

но с менее выраженными отрицательными симптомами наблюдается в поведении девочек после развода родителей.

Эмоциональное состояние мальчиков в неполной семье более низкое, чем девочек, и связано с ощущением личностной изоляции. Мальчики в неполной семье чаще испытывают чувство одиночества и трудности в общении, чем девочки или дети из полных семей. Специалисты отмечают более выраженные негативные последствия ситуации в неполной семье у детей развода, в отличие от детей, потерявших родителей в результате преждевременной смерти. Если последние пережили потерю родителя как следствие несчастного случая, то у переживших развод родителей уход одного из них связан с представлением о предательстве, отсутствии любви. Дети развода больше подвержены психологической деформации личности, они чаще имеют низкие самооценки, выше индекс тревожности, больше подвержены комплексам. [25, С.95].

Литература

1. Верцинская Н.Н. Трудный ребенок. – Мн.: Нар. света, 1989. – 128с.
2. Гиппенрейтр Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – Издание 3-е, исправленное и дополненное. – М.: «ЧеРо» 2002 – 240 с.: ил.
3. Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е., Вохмнина Т.В. Психокоррекция и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: изд. Центр «Академия», 1998. – 160с.
4. Дементьева И.Ф. // Негативные факторы воспитания детей в неполной семье // Социологические исследования. – 2001. – Т.11, С. 108 - 113
5. Закирова В.М. // Развод и насилие в семье – феномены семейного неблагополучия // Социологические исследования. – 2002. – Т.12, С. 131 – 133.
6. Илларионова Н.Б., Столин В.В., // Понимание в контексте детско-родительских отношений // Журнал практической психологии. – 2003. – Т.3, - С. 30-41.
7. Костицина Е.Н. // Влияние типов семейного воспитания на образ «Я» дошкольника // Психологическая наука и образование. – 2001. – Т.2, - С. 48 – 61.
8. Мицкевич П.Ф. // Проблема детско-родительских взаимодействий. Психология семьи. // Психология. – 2002. – Т.3, - С. 18-26.
9. Шабалина Л.В. // Психологические особенности семей злоупотребляющих алкоголем // Психология – 2000. – Т.2, - С. 78-86.

СОТРУДНИЧЕСТВО РОДИТЕЛЯ С ПЕДАГОГОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

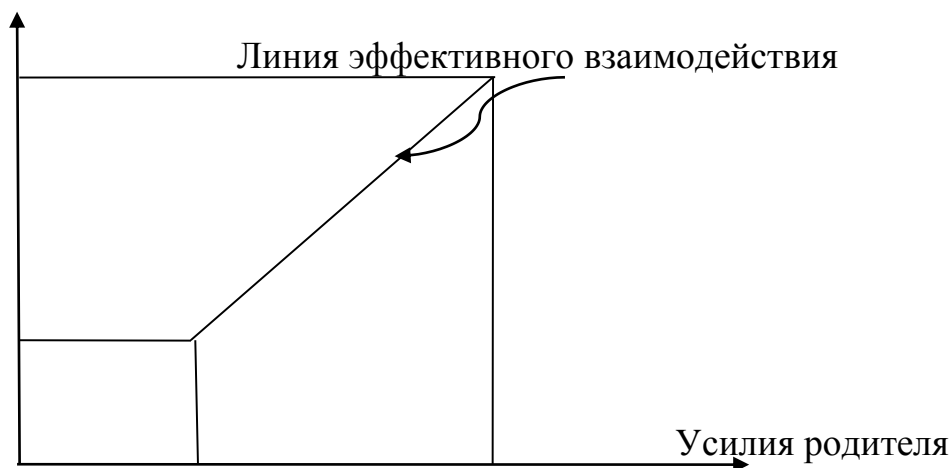
Работа с семьей - важное направление педагогического процесса образовательного учреждения, обеспечивающее рост качества воспитательно-образовательной деятельности. Детские сады и школы призваны помочь семье в воспитании, обучении и развитии детей, но эффективность воспитательной работы зависит от характера взаимодействия педагогов с родителями, их умения сотрудничать, опираться на взаимную помощь и поддержку.

В современном психологическом словаре под редакцией В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова взаимодействие определяется как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь». В таком взаимодействии все участники выступают как равноправные партнеры. Следовательно, к взаимодействию педагогов с семьей важно готовить не только педагогов, но и родителей.

Модель партнерства педагога и родителя. Родитель и воспитатель одинаково глубоко вовлечены в социальное обучение ребенка и объединяют их общие цели. Идеальные отношения между родителем и воспитателем строятся на партнерском сотрудничестве. Каждый вносит в такое партнерство необходимые составляющие:

1. Педагог обладает знаниями о принципах обучения и воспитания, учебном плане и академических потребностях ребенка, а также имеет возможность видеть, как ребенок ведет себя среди сверстников.

Усилия педагога



2. Родитель, с другой стороны, понимает особенности развития, темперамент своего ребенка, что любит и чего не любит, его эмоциональные потребности и знает, как получалось дома справляться с проблемами в поведении ребенка.

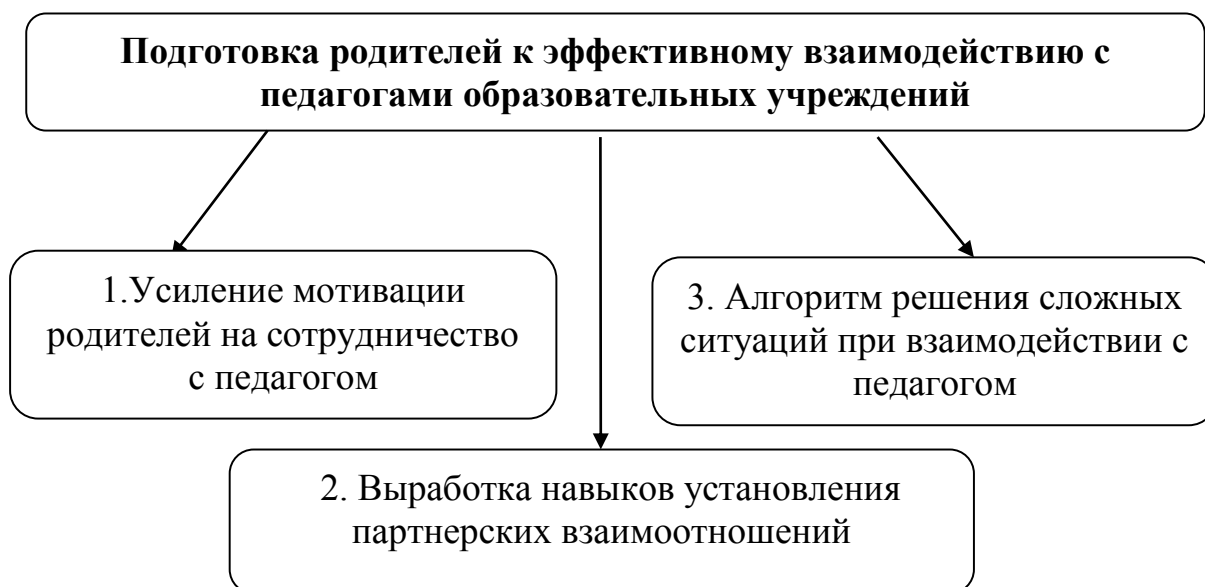
Сложнее складывается позиция приемного родителя. Среди самых распространенных трудностей, с которыми сталкивается приёмная семья: «тяжёлое поведение приемного ребёнка» и недостаток опыта взаимодействия с «уже родным», но еще «мало знакомым» ребенком.

В процессе обязательной подготовки и обучения в «Школе приемных родителей» кандидаты узнают об особенностях детей из детских домов и характере ухода за ними, о важности взаимодействия со специалистами служб сопровождения, медиками и педагогами для решения сложных ситуаций в семье.

Однако нередко бывает так, что между педагогами образовательных учреждений, куда приходят приемные дети, и родителями складываются достаточно напряженные, конфликтные взаимоотношения. Родители жалуются на то, что, прежде всего, педагоги не принимают таких детей. Появляется особая проблема: тяжелая адаптация приемных детей в новых образовательных учреждениях.

Ребенок из детского дома или дома ребенка не имеет положительной модели выстраивания отношений в семье, коллективе, несмотря на то, что вся его жизнь проходит в группе. Нередко воспитанник детского дома выполняет роли, которые не позволяют ему успешно социализироваться: «агрессор», «прилипала», «негативный лидер». У таких детей возникают проблемы в поведении, эмоциональном и умственном развитии. Это является причиной тяжелой адаптации ребенка в новом учебном заведении, возникают дополнительные сложности при обучении и воспитании как у педагогов, так и у родителей.

Замещающие родители, прошедшие специальную подготовку в «Школе приемных родителей», знают, как выстраивать отношения с ребенком в семье, но часто не могут получить поддержки и помощи со стороны педагогов образовательных учреждений. Поэтому, в процессе сопровождения замещающих семей возникла необходимость в помощи родителям выстраивать с педагогами партнерские взаимоотношения для эффективного решения возникающих проблем при обучении и воспитании ребенка.



В групповой и индивидуальной работе с замещающими родителями наиболее эффективны следующие методы:

1. Игровая терапия - разъясняет позиции педагог - родитель.
2. Дискуссия - при этой форме есть возможность высказать свое мнение, защищать его, спорить, менять и учиться взаимодействовать и слушать и слышать других.
3. Мозговой штурм - знания и опыт суммируются и происходит принятие новых решений.

I. *Усиление мотивации родителей на сотрудничество с педагогом.* На данном этапе для успешного развития ребенка необходимо осознание приоритета тесного контакта родителя с педагогом. В процессе рассмотрения позитивных результатов взаимодействия родители отмечают следующее:

1. Педагог настраивается на поиск более эффективных способов работы с ребенком.
2. Ребенок чувствует себя нужным, значимым, защищенным.
3. Создаются условия комфортного пребывания в образовательном учреждении, что является залогом психологического здоровья ребенка.
4. Единство требований школы и семьи создает условия для эффективного решения проблем ребенка.

Определяя помехи для поддержки регулярных и эффективных отношений с педагогами, родители выделяют:

1. Педагоги перегружены работой, уклоняются от общения с родителями.
2. Педагоги предъявляют претензии и не хотят помочь.

3. Родители занимают оборонительную позицию, робеют перед педагогами.
4. Родители не знают, как принять участие в учебной деятельности детей и избегают общения.
5. У родителей появляется страх и чувства вины и бессилия из-за гиперактивного или импульсивного поведения ребенка.
6. Родители работают допоздна, поэтому, нет времени для контакта с педагогами.

При обсуждении значимости партнерских взаимоотношений с педагогом, которые необходимы для нормального развития и социального благополучия ребенка, у родителей возникает потребность поиска способов преодоления помех.

II. *Выработка навыков установления партнерских взаимоотношений.* К эффективному взаимодействию с педагогами, родителей подготавливает тренинг развития коммуникативных навыков, с включением в него дискуссии об условиях развития партнерских взаимоотношений. Задачи тренинга:

1. Знакомство с педагогом, которое включает вербальные и невербальные способы установления контакта и расположения педагога к дальнейшему сотрудничеству.
2. Подбор форм поддержки регулярного общения с педагогом.
3. Актуализация своих возможностей и планирование участия в воспитательном процессе учреждения.
4. Выбор оптимального времени для взаимодействия с ребенком и обсуждения повседневных событий в его жизни вне дома, когда родители могут оказывать поддержку педагогу в глазах ребенка.

На втором этапе подготовки к взаимодействию активизируется позиция родителя как участника целостного педагогического процесса.

III. *Алгоритм решения сложных ситуаций при взаимодействии с педагогом.* Готовность родителей к сотрудничеству определяется их готовностью к открытому обсуждению проблем ребенка, стремлением определять наиболее целесообразные пути развития ребенка, направленностью на своевременное разрешение возникающих проблем.

На третьем этапе подготовки родители вырабатывают алгоритм взаимодействия с педагогом для своевременного разрешения возникающих проблем ребенка. Такая работа происходит через ролевую игру «встреча родителя с педагогом для принятия решений» и обсуждения по следующим вопросам:

1. *Получилось ли родителю и педагогу найти решение в сложной ситуации?*
2. *С чего начал разговор?*
3. *Что беспокоило родителя? Чего хотел добиться родитель?*
4. *Как высказывался?*

5. *Как проявлял интерес к реакциям педагога?*
6. *Какие предпринимал действия ранее для решения данной ситуации?*
7. *Смог ли выслушать точку зрения педагога? Как реагировал?*
8. *Получилось ли быть кратким?*
9. *Как была сформулирована общая цель и план действий?*
10. *Что было сделано хорошо? Что удалось?*
11. *Что можно было добавить, сделать лучше?*

Полученный материал закрепляется в повторных ролевых играх.

Поддержка партнерских взаимоотношений с педагогами и участие в учебе ребенка является процессом, который требует сил и времени. Для занятых родителей и перегруженных педагогов выкроить дополнительное время для сотрудничества может быть сложно. Однако ценность такого взаимодействия становится очевидной для родителей в процессе подготовки. Приходит понимание того, что партнерство сэкономит время и станет большой поддержкой и для родителя, и для педагога. Для ребенка это может оказаться решающим.

Литература

1. Берк Р., Херрон Р., Барнас Б. Настольная книга для лучших родителей на свете. Как ими стать? – С-Пб.: Прайм-Евразия, 2007.
2. Воспитательный процесс: изучение эффективности: Метод. рекомендации / Под. ред. Е.Н. Степанова - М.: ТЦ "Сфера", 2000.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М.: Просвещение, 1987.
4. Савинова Э.П., Ханасюк И.К. Программа по подготовке кандидатов (методическое пособие для специалистов) - Государственное областное образовательное учреждение «Центр психолого-медико-социального сопровождения», Мурманск.: «РиО – Мурманск», 2010.
5. Современный психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – С-Пб.: Прайм-Евразия, 2007.
6. Чуб Е.В. Взаимодействие педагогов и родителей в условиях воспитательно-образовательного пространства профессионального образования. - ГОУ ДПО "Институт повышения квалификации и переподготовки работников профессионального образования" sipk.unpo.ru/html/konferencii.files/28.htm

**РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ:
РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ 2-7 ЛЕТ**

Как хотелось бы, чтобы у всех людей, занимающихся воспитанием детей - матерей и отцов, бабушек и дедушек, педагогов и друзей, - были специальные устройства для чтения мыслей. Уж тогда они ни в коем случае не допускали бы ошибок в воспитании! И как хорошо было бы, если бы каждый ребенок рос здоровым, счастливым, безмятежным и свободным!

Педагогам часто приходится выслушивать жалобы на неблагодарных детей, которым было отдано столько сил и времени, а они не соответствуют возложенным на них надеждам и не любят родителей так, как на это рассчитывалось. На самом деле дети нам ничего не должны. Мы дали им жизнь так же, как нам дали жизнь наши родители.

Сетовать на непонимание детей, на их проблемы в наше время стало нормой. Только начните разговор о детях, и вам каждая третья мать расскажет, какие невозможные проблемы существуют у нее с детьми (плохое поведение, замкнутость ребенка и др.). Средства исправления положения все выбирают разные: от нотаций ребенку - до ремня, ужесточения режима и даже до полного равнодушия. Ни тот, ни другой, ни третий способ не являются путями решения проблемы.

Почему у родителей возникают проблемы с детьми? Мы все живем во времена перемен, и эти перемены усложняют нашу жизнь. Стремительно меняются нормы житья, в том числе - семейные нормы. Еще 15 лет назад мать-одиночка была исключительным явлением, сейчас же обнаружилось, что проблема была не в «одиночестве» матери, а только в отношении общества к этому вопросу. И, кроме того, сейчас ситуация, когда женщина воспитывает ребенка одна, стала нормой и никого не удивляет. Та же метаморфоза за последние десятилетия произошла, скажем, с гражданскими браками. Никто уже не осуждает и не смотрит косо на фактических супругов, которые не стали оформлять свои отношения. И дети из таких семей не только не испытывают каких-то неудобств при общении с «законными» сверстниками, но часто даже и не задаются вопросом, расписаны ли их родители.

Постепенно даже самым консервативным родителям становится понятно, что руководить детьми, давая им собственный эталон жизни, нельзя - дети не принимают родительских установок, так как у них уже другая жизнь и другие ценности. В результате у родителей нарушается ощущение взаимопонимания с детьми, и появляются страхи - за семью, за ребенка, за себя. Между родителями и детьми выстраивается барьер. Они не способны понять друг друга, подставить друг другу плечо - они чужие люди.

Когда родители жалуются на ребенка, у которого проблемы в поведении, - они уверены, что педагог назовет причину проблемы, посоветует,

что сделать с ребенком - и все исправится. И родители бывают очень удивлены, когда педагог объясняет, что проблема ребенка на самом деле, как в зеркале, отражает проблемы родителей. Чаще всего заикание, рассеянность, конфликтность - это всего лишь их неосознанная попытка помочь родителям! Дети вынуждены «вызывать огонь на себя» - и тем самым отвлекать родителей от их собственных проблем. Сосредоточив все свое внимание на появившихся в поведении ребенка нарушениях, родители:

1. Получают возможность меньше думать о собственных трудностях - есть проблема важнее!
2. Объединяются в борьбе с этими трудностями, а чаще всего именно этого объединения родителей ребенок и добивается!

Как же научиться общаться с этими, такими непростыми, детьми? Как люди из разных семей, поженившись, образуют семейное целое? Как сказываются напряженные отношения в семье на ребенке? Как влияет на отсутствие семейной гармонии отец, который работает и все время находится далеко? Каковы отношения детей с родителями, которые много работают? Как быть с ребенком, который целый день играет в компьютер, заменяя этим реальное общение? И, наконец, как сделать семью - семьей, как сделать, чтобы детям с родителями и родителям с детьми было комфортно, тепло и интересно?

Для того чтобы справиться с детскими проблемами, надо захотеть их исправить. Какие они, современные дети? Современные дети отличаются от предыдущих поколений больше, чем когда-либо. На них не действует тактика внушения чувства вины, к которой обычно прибегают на ранних этапах в семье и общественных учреждениях. Они почти не реагируют на принуждение, нотации, наказания, запреты и другие общепринятые методы воспитания и дисциплины, которыми пользуются педагоги и родители. На современных детей не действуют даже телесные наказания. Существует весьма немного мер, на которые они не огрызаются и с помощью которых их можно поставить на место.

На что они откликаются, так это на уважение - уважение к ним как к разумным личностям, уважение к их проблемам, уважение к их праву выбора и способностям. Они умеют принимать хорошие решения, им нужно только помочь. Они отчаянно борются за то, чтобы их способности заметили и признали как нечто значимое. Они не всегда ведут себя правильно. Среди них есть трудные дети. Но каждому из них нужно предоставить шанс получить от взрослых те советы, которые будут поощрять лучшее, что есть в этих детях. Так они смогут осознать, что им «все по плечу».

Дети ожидают от всех вокруг взаимного уважения и любви. Они ни при каких обстоятельствах не одобряют лжи, манипулирования и насилия. Дети требуют пояснений и почти никогда не довольствуются отговорками на уровне: «Потому что я так сказал». Кроме того, они лучше всего реагируют, когда к ним обращаются как к взрослым. Честность, доверие,

откровенность и искренность воспитываются простыми шагами по изменению поведения - но только если взрослые захотят начать с себя. Дети нуждаются в том, чтобы их поняли. Лучший способ узнать детей - общаться с ними! Если взрослые хотят, чтобы мечты детей сбывались, они должны уделять им больше внимания, не жалеть времени на то, чтобы понять их истинные намерения, с уважением относиться к их правам, открыто показывать детям свою любовь, позволять им учиться на естественных последствиях поступков, а не на системе наказаний и вознаграждений, использовать даже допущенные детьми ошибки как благоприятную возможность внушить им уверенность в себе. Только будучи внимательными к чувствам, переживаниям, к внутреннему миру детей, взрослые могут рассчитывать на то, что они тоже станут внимательными и отзывчивыми к их проблемам.

Если дети замечают, что в попытках взрослых заставить их сделать что-то присутствует скрытый мотив, они упорно сопротивляются и при этом чувствуют, что поступают совершенно справедливо. С их точки зрения, если взрослые не выполняют своей части работы в поддержании взаимоотношений, они имеют полное право бросить им вызов. Поэтому, если родители постоянно сталкиваются с сопротивлением со стороны детей, первым делом взрослым нужно проверить себя, своё поведение.

Родители помогают маленькому человеку в развитии его тела и воспитании культурных навыков. А вот если пытаются переделать характер... Вот тогда начинаются трудности и проблемы. Хороша идея о том, что надо не воспитывать детей, а сотрудничать с ними. Результаты такого сотрудничества превзойдут все ожидания. Если родителям действительно есть что сказать своим детям, нужно делать это легко, без напряжения и с радостью. Тогда они и усвоят это быстрее. Дети копируют нас, так пусть нам приятно будет смотреть на свои копии. Памятка родителям о воспитании детей:

1. Любите своего ребенка, и пусть он никогда не усомнится в этом.
2. Принимайте ребенка таким, какой он есть, - со всеми его достоинствами и недостатками.
3. Опирайтесь на лучшее в ребенке, верьте в его возможности.
4. Старайтесь внушать ребенку веру в себя и свои силы.
5. Стремитесь понять своего ребенка, заглянуть в его мысли и чувства, ставьте себя на его место.
6. Создайте условия для успеха ребенка, дайте ему возможность почувствовать себя сильным, умелым, удачливым.
7. Не пытайтесь реализовать в ребенке свои несбывшиеся мечты и желания.
8. Помните, что воспитывают не слова, а личный пример.
9. Не сравнивайте своего ребенка с другими детьми, особенно не ставьте их в пример. Помните, что каждый ребенок неповторим и уникален.
10. Не рассчитывайте на то, что ребенок вырастет таким, как вы хотите.

11. Помните, что ответственность за воспитание своего ребенка несете именно вы.
12. Как привить ребёнку дисциплину:
13. Когда вы отдаете распоряжения, можете формулировать их следующим образом: «Мне нужна твоя помощь. Пожалуйста, убери свою обувь от двери».
14. Сообщайте детям заранее, что они должны подготовиться к какому-то занятию (например, к обеду) через пять минут.
15. Предоставляйте детям как можно больше возможностей для выбора. Если они обычно не идут к столу обедать, скажите им, что у них есть выбор, когда им прийти: через одну минуту или через две. Если же дети предлагают альтернативу, что вполне допустимо, тогда на вопрос, могут ли они прийти обедать после того, как уберут игрушки, соглашайтесь.
16. Всякий раз объясняйте детям, почему вы хотите, чтобы то или иное дело было сделано.
17. Давайте им только одно задание на определенный период времени, чтобы они не были перегружены слишком большим количеством распоряжений.
18. Посидите с детьми и вместе обсудите, каковы будут их ответные меры на их плохое поведение. Например, скажите: «У тебя есть привычка разбрасывать вещи по дому, и я должна перешагивать через них. Что мы будем делать с этим? Может, ты сам сможешь мне решить, что будет, если ты не убережешь свои вещи?» и в дальнейшем придерживайтесь совместно достигнутого уговора.
19. Выделите стул для «тайм-аутов», куда ребенок будет отправляться в случае наказания. Вы не должны отсылать детей просто в их комнату, где полно игрушек, с которыми можно поиграть во время наказания.
20. Если ребенок расшалился, вы можете попросить его успокоиться на счет «три». Если вы досчитали до трех, а он не прекратил безобразничать, его следует наказать.
21. Постарайтесь исключить эмоции, когда призываете своего ребенка к порядку, не читайте ему нотаций и не спорьте с ним. Делайте то, что считаете нужным: «Таня, я не собираюсь спорить с тобой. Я хочу, чтобы ты сейчас подумала о своем поведении. Отправляйся сейчас же в тихое кресло». Дети должны твердо знать, что любое действие имеет последствия. Если ребенок кричит или ведет себя плохо, вы должны продлить время наказания. Когда время наказания закончится, не забудьте спросить ребенка, понял ли он, почему был наказан.
22. Вы можете завести карту со звездочками или график, где в течение определенного времени будут делаться заметки о хорошем поведении ребенка. Когда наберется достаточное количество этих

заметок, ребенок может получить дополнительное поощрение, скажем, в виде поездки куда-нибудь.

23. Не забывайте подмечать, когда ваши дети хорошо себя ведут, и хвалите их за то, что они отвечают вашим ожиданиям: «Я рада, что ты...».
24. Попросите ребенка воспроизвести ту модель поведения, которую вы от него ожидаете: «Ваня, нехорошо ходить по комнате в уличной обуви. Ты можешь показать мне, как нужно вести себя в таком случае?».
25. Не забывайте быть последовательным, даже если вы чувствуете, что вам не хватает сил претворять в жизнь ваши планы относительно дисциплины. В противном случае дети поймут, что им совершенно не требуется следовать правилам, потому что эти правила все время меняются.

Литература

1. Ильина М.Н. Развитие ребенка от первого дня жизни до шести лет.- СПб.: Дельта, 2001.
2. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей: популярное пособие для родителей и педагогов.- Ярославль: Академия развития, 1996.
3. Лютова Е. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми.- СПб: Речь, 2007.
4. Умеете ли вы общаться с вашим ребенком: семинар//Дошкольное воспитание.- 2006.-№3.
5. Калинина Р. Ребенок пошел в детский сад... К проблеме адаптации детей к условиям жизни в ДУ// Дошкольное воспитание.- 1998.- №4.
6. Лютова Е. Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми.- СПб: Речь, 2005.

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ

Гармоничное развитие дошкольника - важная государственная задача. За последние годы в нашей стране значительно увеличилось число людей, страдающих невротическими расстройствами и другими эмоциональными нарушениями. Среди них немало детей дошкольного возраста. Анализ большинства исследований показывает: в детском возрасте основная причина эмоциональных нарушений - затяжные психические травмы. Психотравмирующие ситуации непосредственно вытекают из семейных отношений и тесно связаны с тем, как взаимодействуют между собой дети и родители.

Семья играет в воспитании ребенка основную и важнейшую роль. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. В семье закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность. Исследования отечественных психологов (А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский) свидетельствуют о том, что в семье создаются наиболее благоприятные возможности для укрепления здоровья ребенка, развития его физических качеств, нравственных чувств, привычек и мотивов поведения, интеллекта, приобщения к культуре.

Значимость отношений между родителями и детьми привлекла внимание многих педагогов и психологов. Общим для всех подходов является констатация потребности ребенка в наличии и поддержании чувства безопасности и уверенности в его обеспечении со стороны взрослых. Оно проявляется в заботе взрослого и демонстрации ребенку своего положительно-эмоционального отношения к нему. Этим взрослый формирует у ребенка потребность в эмоциональном взаимодействии.

Многочисленные психологические исследования (А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский) свидетельствуют о том, что дефицит общения с окружающими взрослыми, недостаток тепла, любви, понимания близких взрослых нарушает формирование личности ребенка. Эмоциональная депривация ребенка в раннем возрасте ведет к задержке и искажениям развития не только общения, но и всей эмоционально-личностной сферы. Роль эмоционального общения в предупреждении депривационных последствий состоит в формировании и поддержании стабильного, благополучного, а точнее - эмоционально-положительного состояния детей.

Проблемы психического здоровья дошкольников и поиски путей оказания помощи до поступления их в школу привели к идее организации совместных коррекционно-развивающих занятий детей и родителей в форме

эколого-психологического тренинга. Вопрос о приобщении детей к природе актуален для экологического и эмоционально-положительного развития дошкольника. Коррекционно-развивающие занятия разработаны для детей 5-7 лет. Психокоррекционная работа, направленная на развитие эмоционально-положительных взаимоотношений детей с родителями, состоит из нескольких этапов:

I этап - изучение эмоциональных взаимоотношений в семье дошкольника. Целью этапа исследования является выявление особенностей эмоционального микроклимата в семьях дошкольников. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Определить удовлетворенность ребенка своим положением в семье.
2. Выяснить родительское отношение к ребенку.
3. Определить уровень знаний и представлений у родителей о воспитании детей.

При работе с детьми используются следующие методики:

- тест «Кинестетический рисунок семьи» (Р. Берне и С. Кауфман);
- определение позиции ребенка по отношению к семье (методика Э. Бине).

При работе с родителями используются следующие методики:

- тест «Хорошие ли вы родители?»;
- тест «Родительское отношение к детям» (А. Я. Варга, В. В. Столин).

На основании анализа диагностических данных выявляются семьи с проблемами в детско-родительских взаимоотношениях.

II этап - психологическое просвещение родителей по вопросам взаимоотношений с детьми и профилактика проблемных ситуаций. Родителям на индивидуальных консультациях по результатам диагностики сообщают о выявленных проблемах в семье и развитии ребенка. Для просвещения родителей по вопросам взаимоотношений с детьми и профилактики проблемных ситуаций проводятся родительские собрания, семинары, консультации.

III этап - привлечение родителей к совместной работе по экологическому воспитанию. Оптимальной формой для организации эффективного взаимодействия родителей с детьми являются занятия в форме эколого-психологического тренинга. Для выяснения отношения родителей к проблеме экологического воспитания проводится анкетирование. Ответы родителей помогут выявить увлечения взрослых и детей, обозначить проблемы, требующие педагогической помощи. Родителей можно привлечь к участию в конкурсах, развлечениях, КВНах, праздниках.

Общие темы разговоров, общие игры, книги, стихи, загадки и т. д. улучшают микроклимат в семье. Также для совместной работы родителей и детей по экологическому воспитанию нужно предусмотреть:

1. Содержание эмоционально-положительного общения детей с родителями в общественно-трудовых отношениях в рамках семьи.

2. Создание эколого-развивающей среды в домашних условиях.

Такая совместная работа родителей и детей помогает устранять межличностные проблемы, развивать позитивное взаимодействие.

IV этап - совместные коррекционно-развивающие занятия детей и родителей в форме эколого-психологического тренинга. Анализ результатов изучения эмоциональных взаимоотношений в семье дошкольника показывает, что в психологической коррекции нуждаются не только дети, но и их родители: им нужно помочь овладеть навыками, которые способствовали бы развитию позитивных детско-родительских отношений.

Цель занятий: развитие и коррекция детско-родительских отношений, формирование эмоционально-положительного состояния детей.

Основные задачи:

1. Установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества родителя с ребенком в процессе взаимодействия с природой.
2. Улучшение понимания родителями собственного ребенка при обучении его умениям и навыкам взаимодействия с природой.
3. Достижение способности к эмпатии, к пониманию переживаний, состояний, настроений и интересов друг друга.
4. Развитие у детей навыков общения в различных жизненных ситуациях и формирование адекватной оценочной деятельности, направленной на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей.
5. Повышение уровня самоконтроля в отношении своего эмоционального состояния в ходе общения, формирование терпимости к мнению собеседника.
6. Обучение детей правилам хорошего тона.

Основные методы:

1. Этюды.
2. Упражнения (творческого и подражательно-исполнительского характера).
3. Игры (словесные, музыкальные, творческие, дидактические).
4. Чтение художественных произведений.
5. Беседы.
6. Мини-этюды.
7. Игры-беседы.
8. Моделирование и анализ заданных ситуаций.
9. Импровизация.
10. Рассказ взрослого и рассказы детей.
11. Тематическое рисование.

Организация развивающе-коррекционных групп. Из числа семей с проблемами детско-родительских взаимоотношений, нуждающихся в психологической помощи, создаются развивающе-коррекционные группы.

Каждая группа состоит из 4 взрослых и 4 детей. Структура и содержание занятий: курс состоит из 12 занятий, которые проводятся 1 раз в неделю в форме эколого-психологического тренинга продолжительностью 30 минут. Каждое занятие включает в себя этюды, игры-беседы, упражнения и т. д. Они коротки, разнообразны, доступны детям и взрослым по содержанию.

Каждое занятие состоит из 3 частей.

1-я часть занятия - подготовительная работа начинается с установления эмоционального контакта между детьми и их родителями с помощью игр по кругу. Начало занятия является своеобразным ритуалом, где дети могут настроиться на совместную деятельность, общение. Для этого можно использовать следующие игры или игровые упражнения, направленные:

- на снятие психоэмоционального напряжения;
- закрепление умений невербального общения;
- развитие чувства близости с другими детьми и родителями.

2-я часть занятия - развитие и коррекция детско-родительских отношений, формирование эмоционально-положительного состояния детей. В этой части занятия проводятся игры, этюды, беседы, упражнения на развитие:

- отношений партнерства и сотрудничества родителя с ребенком;
- понимания родителями собственного ребенка;
- способности к эмпатии, к пониманию переживаний, состояний, настроений и интересов друг друга.

Для эмоционального сближения и взаимодействия детей и родителей на занятии предлагается выполнить какую-нибудь совместную работу, например, создать коллективный узор, сделать общий рисунок. Совместное рисование сопровождается записью звуков природы. Эта работа способствует формированию творческого воображения, помогает в развитии коммуникабельности.

3-я часть занятия - в заключительной части идет закрепление положительных эмоций от работы на занятии с помощью художественных произведений (стихотворения, песни).

После завершения всех этапов работы проводится итоговое собрание с родителями и воспитателями, где подводятся результаты работы и даются рекомендации родителям по закреплению внутрисемейного общения с детьми.

В результате проведения коррекционной работы опыт общения ребенка с родителями в системе отношений «родители - дети - природа» дает положительный результат, так как устраняет источник межличностных проблем, развивает позитивное взаимодействие, снижает число родительско-детских конфликтов, улучшает эмоциональный микроклимат

семей. Кроме того, происходят изменения в личностно-эмоциональном развитии детей: повышается самооценка и взаимооценка, снижается конфликтность; развиваются эмпатия, творческие способности, воображение, наблюдательность; формируются чувство сопереживания, сотрудничества, самоуважения, уверенности в своих силах и в себе.

Литература

1. Алябьева Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста. - М.: Сфера, 2002.
2. Балащенко Л.А. Работа с родителями по экологическому воспитанию // Ребенок в детском саду. - 2002. - №5.
3. Молодова Л.Л. Игровые экологические занятия с детьми.- Минск: Асар, 1996.
4. Панфилова М.А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры.- М.: ГНОМ и Д, 2002.
5. Работа с родителями: практические рекомендации и консультации по воспитанию детей 2-7 лет /Сост. Е.В. Шитова. - Волгоград: Учитель, 2009.
6. Умеете ли вы общаться с вашим ребенком: семинар//Дошкольное воспитание. - 2006. - №3.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ У ДЕТЕЙ ОБРАЗА Я КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩЕГО КОМПОНЕНТА ЛИЧНОСТИ

В условиях современного общества изменились приоритеты в воспитании подрастающего поколения. Родители хотят видеть своих детей успешными, состоявшимися, имеющими чувство собственного достоинства, желание и способность к творческому саморазвитию. Следуя требованиям времени, педагоги и психологи особое внимание уделяют проблеме социально-личностного развития и воспитания дошкольников.

Социально-личностное развитие многоаспектно. Оно подразумевает:

- развитие представлений ребёнка о себе: о своей внешности, эмоциях и чувствах, о духовном и физическом потенциале;
- создание условий для формирования у ребёнка положительного самоощущения, уверенности в своих возможностях, чувства собственного достоинства;
- развитие представлений ребёнка об окружающих: их внешних особенностях, чувствах, эмоциях, мировосприятии, личностном и поведенческом своеобразии;
- воспитание положительного отношения ребёнка к окружающим людям: уважения и терпимости к детям и взрослым (независимо от социального происхождения, расовой и национальной принадлежности, языка, вероисповедания, пола, возраста), к их чувству собственного достоинства, мнениям, желаниям и взглядам;
- развитие у ребёнка умения выражать свои чувства и отношения к миру в соответствии с культурными традициями общества;
- формирование у ребёнка социальных навыков и приобщение его к ценностям сотрудничества с другими людьми.

Представление о себе, образ Я, является основополагающим, стержневым компонентом личности. Ребёнок должен научиться позитивно относиться к себе, выделять в себе разнообразные качества, осознавать их на доступном для возраста уровне, уметь адекватно оценивать результаты деятельности, свои умения и свойства личности. На формирование образа Я и развитие самоуважения дошкольника, в первую очередь, оказывают влияние родители, близкие взрослые, педагоги. Поэтому взаимодействие дошкольного учреждения и семьи в данном направлении является весьма актуальным.

Впервые приходя в детский сад, малыш и его родители знакомятся с педагогами и детьми группы. В свою очередь, воспитатели стремятся больше узнать о ребёнке: как называют его в семье, что он любит и что не любит, как он спит, какие у него любимые игрушки и т.п. С этой целью

проводят как беседы с родителями, так и анкетирование на тему: «Мой ребёнок и его индивидуальные особенности».

Естественным этапом в развитии взаимодействия ДОО с семьёй является просветительская работа. Вопрос «Формирование у ребёнка образа Я» включается педагогом-психологом в консультацию о возрастных особенностях детей на групповом родительском собрании, а также оформляется в виде ширмы, памятки.

Родителям рассказывают о том, как значимые для ребёнка взрослые воздействуют на формирование его образа Я и самоуважение: через прямое или косвенное внушение (Ваня умный, способный, либо глупый, неумелый); путём формирования уровня притязаний, стандартов выполнения тех или иных действий; через контроль поведения ребёнка; путём вовлечения ребенка в такое поведение, которое может повысить или понизить его самооценку, изменить образ самого себя.

Памятка для родителей содержит рекомендации о том, как формировать у малыша точные представления о себе: предоставлять возможность проявлять себя в разных видах деятельности; описывать то, что делает ребёнок в данный момент (описательные комментарии); чаще поощрять, хвалить ребёнка, чем порицать; обосновывать оценку; создавать чувство безопасности у малыша путём создания разумных ограничений; позволять ребёнку делать выбор; обеспечивать возможность брать на себя ответственность, выполнять самостоятельно то, что может сделать без помощи взрослого; проявлять чувствительность к переживаниям малыша и отражать его чувства таким образом, чтобы ребёнок постепенно приходил к самопониманию.

Большую часть дня дошкольник проводит в детском саду, поэтому воспитатель группы придерживается тех же рекомендаций по формированию у детей представлений о себе, что и родители. Осуществляя взаимодействие с семьёй, педагоги ведут в родительском уголке рубрику, отражающую умения и достижения воспитанников: «Я умею! Я могу!», «Наши успехи». В подготовительной группе проводят также игру-упражнение «Мои успехи». В течение недели педагог ежедневно беседует с каждым ребёнком: «Расскажи, что ты сегодня сделал такого, чем бы ты мог гордиться, за что бы сам себя похвалил». Ответы детей записывают на индивидуальной карточке по дням недели и прикрепляют на шкафчик в раздевалке.

Большой интерес детей и взрослых вызывают фотостенды, позволяющие малышам осознать свои умения, предпочтения, эмоции, черты характера, свои отношения с миром: «Здравствуйте, я пришёл!», «Я и моя семья», «Как я провёл лето», «Я и моё настроение» (я грущу, я сержусь, я радуюсь), «Мир моих увлечений», «Я – мамин (папин) помощник», «Вот как в группе мы живём», а также фотографии с утренников, других мероприятий. Фотостенды оформляются совместно

воспитателями и родителями воспитанников. По словам родителей, подбор тематических фотографий всей семьёй всегда вызывает живой интерес у ребят.

Осознав себя как отдельное существо, дошкольники с увлечением изучают свою внешность, разглядывая себя на фотографиях и в зеркале. Детям нравится меняться, подражая взрослым, сказочным персонажам, животным. Чтобы разнообразить развивающую среду в группе, педагоги активно привлекают родителей к подбору материалов для экспериментирования детей со своей внешностью (костюмы, наряды, парики, туфли, сумочки, очки, бусы, др. аксессуары).

Семьи воспитанников с удовольствием участвуют в проведении Дней любимой игрушки, любимой книги. Ребёнок делает свой выбор, а мама или папа помогают ему составить рассказ о любимой игрушке (книге). Это занятие порой так увлекательно, что малыши продолжают носить любимые вещи и после проведения мероприятия. Эффективной формой взаимодействия с семьями воспитанников в формировании у детей представлений о себе и положительного самоотношения являются детско-родительские занятия. Занятия проводятся совместно инструктором по физической культуре и педагогом-психологом и строятся на основе телесного взаимодействия между детьми и родителями.

Для составления конспектов могут быть использованы: психолого-педагогическая технология эмоционального сближения взрослого и ребёнка в процессе взаимодействия на физкультурных занятиях в ДООУ «Навстречу друг другу» М.Н. Поповой, сказкотерапевтическая программа «Погружение в сказку» Н.М. Погосовой, методика организации психогимнастики в детском саду Е.А. Алябьевой. В ходе занятий, благодаря совершенствованию движений и успешному выполнению заданий, развиваются представления ребёнка о себе: «Я умею быстро бегать, играть в мяч, преодолевать препятствия; я добрый, потому что помог Белочке и Котику в пути». Родитель охраняет малыша от вероятных травм, вселяя уверенность в безопасности. Телесные контакты со значимым взрослым, помимо удовольствия, придают малышу уверенность в себе, своих силах. Отмечая успехи ребенка через поощрение и похвалу, взрослый поддерживает и развивает в нем чувство самооценности.

Семейные художественно-творческие проекты – ещё одна эффективная форма взаимодействия с семьёй. Участвуя в реализации проектов «Я и моя семья», «Птица семейного счастья», «Окна моего дома», воспитанники получают возможность выразить себя в творчестве, используя разнообразные изобразительные средства; сообщить взрослым о своих чувствах, проблемах и надеждах в рассказах о себе, Птице счастья. Создание «герба семьи» и «генеалогического древа» в проекте «Моя родословная» помогает детям осознать свой духовный и физический потенциал с позиции представителя своего рода.

Систематизировать всю информацию, способствующую развитию образа Я ребёнка, позволяет портфолио воспитанника ДОО. Начинается портфолио с титульного листа, содержащего фотографию ребёнка, его личные данные: фамилию, имя, отчество. Психологи утверждают, что имя человека ложится в основу его личности. Имя отличает ребенка от других, указывает на его пол, отражает национальную принадлежность. Каждое имя имеет своё происхождение и приписываемое народом значение. По желанию, родители могут написать и включить в портфолио ребёнка эссе об имени малыша: что оно означает, какие значимые люди, персонажи носили данное имя, какими положительными чертами характера и качествами личности они отличались. Портфолио может включать также сочинение родителей на тему «Мой ребёнок».

Основное содержание портфолио составляют творческие работы воспитанника, выполненные в группе детского сада (рисунки, аппликация, самодельные книги, сочинения); фотографии занятий, свободной деятельности, утренников, других мероприятий, в которых участвовал ребёнок (с комментариями педагога); дипломы и грамоты участника различных конкурсов. Портфолио становится всё более популярным в практике ДОО и является большой «ценностью» как для ребёнка, так и для его родителей.

Таким образом, работая в содружестве с семьёй, детский сад способен создать наиболее полные и благоприятные условия для формирования у воспитанников образа Я и уверенности в своих возможностях. Кроме того, совместная деятельность позволяет реализовать творческий потенциал не только детей, но и взрослых, а значит, развить и укрепить чувство самооценности родителей и педагогов.

Литература

1. Корепанова М.В. Формирование образа Я ребенка в системе дошкольного образования: Диссертация доктора пед. наук. – Волгоград, 2001.
2. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. – М.: Институт практической психологии, 1998.
3. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. Учебник для студентов психолого-педагогических факультетов вузов. – М.: Институт практической психологии, 1998.
4. «Ненасилие». Программа по формированию способностей к ненасильственному взаимодействию у детей дошкольного возраста. (Под ред. В.Г. Маралова). – Череповец, 1998.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СЕМЬИ

Проблема эмоционального благополучия семьи, и психического здоровья детей растущих в семье, одна из глобальных проблем человечества. К проблеме психического здоровья детей обращаются многие авторы: А.Д. Кошелева, Г.А. Широкова, Э.Г. Эйдемиллер, А.И. Захаров, Г.Т. Хоментаскас, Л.Б. Шнейдер и другие. По их мнению, на здоровье психики влияют соматические заболевания, дефекты физического развития и различные неблагоприятные средовые и стрессорные факторы. Эти факторы непосредственно воздействуют на психику и стимулируются социальными условиями, что подтверждает влияние непосредственного окружения, в том числе семьи, на здоровье ребёнка и его эмоциональное благополучие.

Родительская любовь имеет врождённые биологические компоненты, но в целом родительское отношение к ребёнку представляет собой культурно-исторический феномен, исторически изменчивое явление, которое находится под влиянием общественных норм и ценностей [5]. Накопленные на сегодняшний день исследования свидетельствуют о том, что семья является первичным и необходимым условием формирования личности ребёнка. Первые знания и понятия ребёнок получает непосредственно в семье. Естественно, что у дошкольника складываются свои собственные особенные представления обо всём, в том числе и о семейных отношениях.

Представления о семейных отношениях, безусловно, оказывают огромное влияние на развитие личности ребёнка эмоционально здоровой. В этой связи нужно отметить, что представления дошкольника о семье могут являться показателем его эмоционального благополучия.

Под эмоциональным неблагополучием понимается отрицательное самочувствие ребёнка [3]. Оно вызывается многими причинами. Главной выступает неудовлетворённость ребёнка общением со взрослыми, прежде всего с родителями. Недостаток тепла, ласки, разлад между членами семьи, отсутствие тесных эмоциональных контактов с родителями приводит к формированию у ребёнка тревожно-пессимистических личностных ожиданий. Их характеризует неуверенность малыша, чувство незащищённости, иногда страх в связи с отрицательным отношением взрослого.

Такое отношение взрослого провоцирует у ребёнка упрямство, нежелание подчиняться требованиям родителей, то есть является серьёзным “психологическим” барьером между взрослым и детьми. Тогда как тесные, насыщенные эмоциональные контакты, при которых ребёнок является объектом доброжелательного, но требовательного оценочного отношения как личность, формирует у него уверенно-оптимистические личностные ожидания.

Другой существенной причиной, вызывающей эмоциональное неблагополучие, являются индивидуальные особенности ребёнка, специфика его внутреннего мира (впечатлительность, восприимчивость, ведущие к возникновению страхов). Проявление страхов прямо зависит от жизненного опыта ребёнка, степени развития самостоятельности, воображения, эмоциональной чувствительности, склонности к беспокойству, тревожности, робости, неуверенности. Неоправданно строгая позиция взрослого и неадекватные средства воспитания приводят к перенапряжению нервной системы и создают благоприятную почву для проявления страхов.

Система детско-родительских отношений главный фактор эмоционального благополучия дошкольника. На этапе дошкольного детства развивается самосознание, формируется самооценка, происходит выстраивание иерархии мотивов и их соподчинение. И именно в этот период наиболее важным является влияние семьи на развитие личности ребёнка, влияние существующей в ней системы внутрисемейных, а также детско-родительских отношений [7].

Современная семья чувствует во множестве сфер жизнедеятельности общества. Поэтому на нее влияет множество факторов: и политические, и социально-экономические, и психологические. У современных родителей катастрофически не хватает времени из-за необходимости поиска дополнительных источников дохода, психологической перегрузки, стрессов и других патогенных факторов которые стимулируют развитие у родителей раздражительности, агрессивности, синдрома хронической усталости. Многие родители, из-за груза навалившихся на них проблем, считают возможным выплеснуть свои негативные эмоции на маленького ребёнка, который не может противостоять психологической, а часто и физической агрессии своих родных. Таким образом, дети становятся полностью зависимыми от настроения, эмоций и физического состояния родителей. Это негативно сказывается на психологическом здоровье детей, их эмоциональном благополучии.

Дж. Боулби считает, что наиболее болезненными для ребёнка являются следующие ситуации:

- когда родители не удовлетворяют потребности ребёнка в любви и полностью отвергают его;
- когда ребёнок является в семье средством разрешения конфликтов между супругами;
- когда родители используют в качестве дисциплинарной меры угрозу “разлюбить” ребёнка или уйти из семьи;
- когда родители открыто или косвенно заявляют ребёнку о том, что он является причиной их неприятностей;

- когда в окружении ребёнка отсутствует человек, способный понять переживания ребёнка [4].

Бесспорно, что родители – самые значимые для ребёнка люди. Их авторитет, в дошкольном возрасте, непререкаем и абсолютен. Вера в непогрешимость, правоту и справедливость родителей у детей непоколебима.

Ребёнок 3–4 лет не владеет защитными механизмами, не способен руководствоваться осознанными мотивами и желаниями. Именно поэтому родители должны внимательно относиться к своим словесным обращениям к нему, оценкам поступков и избегать установок, которые впоследствии могут отрицательно проявиться в поведении ребёнка, делая его жизнь стереотипной и эмоционально ограниченной.

Одним из основных условий полноценного развития дошкольника является психологическая защищённость, которая складывается из многих компонентов, но главный из них – осознание ребёнком того, что его любят. Для этого общение родителей должно быть не формальным (по необходимости), а эмоционально насыщенным и приносить радость, как детям, так и родителям.

Нужно уметь разговаривать, и слушать своего ребенка, но иногда для взрослого человека это является непосильной задачей. Важно осознавать, что в диалоге рождаются доверие и понимание. Взрослый проецирует переживания ребёнка на себя, что стимулирует воспоминания о детстве, своих собственных переживаниях. Только тогда, когда взрослый сам на мгновение становится ребёнком и смотрит на мир его глазами, создаётся ситуация глубокого принятия и переживания проблемы ребёнка, осознаётся её значимость.

Также важно чтоб родитель тоже поделился с ребенком собственными воспоминаниями, пережитыми чувствами. Ребёнку важно знать, что взрослым тоже не чужды переживания. Такие минуты откровений очень ценны для ребёнка, они учат его понимать эмоциональное состояние окружающих людей, способствует формированию умения адекватно оценивать себя, анализировать собственное поведение и настроение, побуждают заботиться о близких, помогают обрести уверенность в себе.

Принятие ребёнка взрослым, его чувств и особенностей, со всеми его проблемами и радостями, способствует формированию у него чувства собственного достоинства, способности понимать себя и окружающих, учит с уважением относиться к ним, развивает потребность в общении. Такое принятие является следствием, прежде всего искренней любви родителей и знания взрослыми личностных особенностей ребёнка.

Таким образом, на эмоциональное благополучие ребёнка оказывает воздействие ряд различных причин, а нарушения могут быть вызваны разными причинами. Так же представления ребёнка о семье и семейных

отношениях являются важнейшим показателем его эмоционального благополучия. В дошкольном учреждении очень важна работа с родителями дошкольников. Очень эффективно в данном направлении мною были использованы консультации для родителей, например такие как «Причины и следствия эмоционального неблагополучия в семье», «Детско-родительские отношения как фактор эмоционального благополучия дошкольников».

Литература

1. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Мн.: Харвест, 1999.
2. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 8000 слов и фразеологических выражений. / Российская АН; Российский фонд культуры; – 2-е изд., исправленное и дополненное. – М.: АЗЪ, 1994.
3. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001.
4. Харчев А.Г. Социология воспитания. – М.: Политиздат, 1990.
5. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. – М.: Издательство ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003.
6. Шадриков В.Д. Введение в психологию: Эмоции и чувства. – М.: Логос, 2002.
7. Широкова Г.А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста. / Г.А. Широкова – Ростов н/Д.: Феникс, 2005.

Л.Ю. Мотигуллина

В.В. Радченко

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Семья – это один из важнейших институтов социализации человека, институт психологической поддержки и воспитания его, создание определенного образа жизни и отношений. Поэтому общество заинтересованно в прочной, духовно и нравственной здоровой семье. Семья играет огромную роль, как в жизни отдельной личности, так и всего общества. Значение семьи иллюстрируется хотя бы тем фактом, что подавляющее число людей живет в семье.

В нашей стране проблемы семьи привлекают внимание специалистов, в первую очередь, в связи с задачами профилактики нервных и психических заболеваний, в связи с проблемами семейного воспитания. На сегодняшний день, важно не только выявить и обозначить основные проблемы, возникающие в современной семье, но также попытаться найти пути их решения в современных условиях развития российского общества. Выделим некоторые, на наш взгляд, основные психологические проблемы современной российской семьи и рассмотрим их в аспекте условий, при которых они сформировались, либо могут формироваться.

У каждой семейной проблемы имеется свой источник, без психолого–педагогических знаний который трудно найти. Возможно, члены семьи способны разрешать конфликты, но, как правило, в этих ситуациях всегда остается человек, чьи права были ущемлены или нарушены. Незаметно накапливаются взаимные обиды, разногласия и семья теряет свое единство. Самыми незащищенными всегда остаются дети, хотя, разумеется, родители меньше всего хотят им навредить. Выходом из такой ситуации могут быть различного рода неблагоприятия: употребление алкоголя, аморальный образ жизни, дефицит воспитания, наркомания и прочие. Как помочь тем и другим?

Практика показывает, что типов неблагоприятия только в одной семье может быть несколько, причина практически у всех одна – это педагогическая неграмотность родителей и низкий культурно-образовательный, нравственный и духовный уровень. Действительно, чем ниже уровень знаний у родителей о семейных отношениях и о своем ребенке, тем вероятнее появление проблемы, которая может стать разрушительной для членов семьи, в особенности для развивающейся личности.

Отсутствие совместных правил поведения и стремления к компромиссным решениям обычная ситуация в современной семье. Муж действует так, как он считает нужным, жена действует на свое усмотрение. Такая ситуация приводит к рассогласованию как в воспитании детей, так и

в остальных сферах жизни – финансовой, социальной и т.д. Причиной данной проблемы является, во-первых, нежелание искать совместное решение, во-вторых, отсутствие взаимопонимания.

Псевдопринципиальные решения, принимаемые тем или иным супругом приносят вред им обоим, а что хуже всего – их детям, которые видя такую несогласованность между родителями со временем утрачивают моральные ориентиры и теряют уважение к родителям. Так же в семье происходит формирование отношения ребенка к самому себе и окружающим людям. В ней происходит первичная социализация личности, осваиваются первые социальные роли, закладываются основные ценности жизни. Родители естественным образом оказывают влияние на своих детей.

Семья может являться как мощным фактором развития и эмоционально-психологической поддержки личности, так и источником психологической травмы человека и связанными с ней разнообразными личностными расстройствами: невротами, психозами, психосоматическими заболеваниями, сексуальными пerversиями и отклонениями в поведении. Часто эти расстройства оборачиваются не только душевными болезнями, но и алкоголизмом, наркоманией, нищетой и другими социальными проблемами. Важно иметь в виду, что отец и мать являются первыми и самыми убедительными образцами поведения для ребенка. Именно от неподобающего поведения родителей происходят дефекты воспитания и нравственного развития детей.

Социально-психологическая поддержка может быть необходима любой семье, хотя в разной степени. Особенно нуждаются в помощи семьи пассивные. Они имеют малый собственный потенциал для разрешения кризисных ситуаций. Различают семьи по способам реагирования на стрессовые, конфликтные ситуации и нормативные кризисы (связанные с определенными этапами семейного функционирования). В основу данной типологизации положен феномен «психологического здоровья семьи» – интегральный показатель ее функционирования, который отражает качественную сторону социально-психологических процессов семьи, показатель социальной активности ее членов во внутрисемейных отношениях, в социальной среде и профессиональной сфере, а также состояние душевного психологического благополучия семьи, обеспечивающее адекватную жизненным условиям регуляцию поведения и деятельности всех ее членов.

В научной литературе синонимами понятия «психологическое здоровье семьи» являются «психологическая атмосфера семьи», «эмоциональный климат семьи», «социально-психологический климат семьи». Следует отметить, что строгого определения этих понятий нет. Любая деформация семьи приводит к негативным последствиям. Можно выделить два типа деформации семьи: структурную и психологическую.

Структурная деформация есть не что иное как нарушение структурной целостности семьи, что в настоящее время связывается с отсутствием одного из родителей. Психологическая деформация семьи связана с нарушением системы межличностных отношений в ней, а также с принятием и реализацией в семье системы негативных ценностей, ассоциальных установок и т.п. В настоящее время все большее внимание уделяется именно фактору психологической деформации семьи.

Психологический климат семьи, взаимоотношения между супругами, их детьми зависят от характера и темперамента каждого из членов супружеского союза. Трудности супружеского счастья состоят в том, чтобы приспособиться к особенностям характера каждого. Психологический климат семьи не является чем-то неизменным, данным раз и навсегда. Его создают члены каждой семьи и от их усилий зависит, каким он будет, благоприятным или неблагоприятным. Исходной основой благоприятного климата семьи являются супружеские отношения. Семья основывается на совместимости современных людей как личностей. Совместная жизнь требует от супругов готовности к компромиссу, умения считаться с потребностями членов семьи, уступать друг другу, развивать в себе такие качества, как взаимное уважение, доверие, взаимопонимание.

Эмоционально-психологическая стабильность семьи зависит от удовлетворения потребности супругов в ласке, нежности, заботе и внимании друг к другу. Другими словами, каждый из супругов должен удовлетворять свою потребность в положительных эмоциональных чувствах. Следовательно, семья стабильна лишь в том случае, когда супружеское общение несет в себе положительный эмоциональный заряд, когда ни один из супругов не испытывает чувства отчуждения и психического одиночества. Для каждого супруга в совместной жизни должен быть достигнут какой-то минимально необходимый уровень удовлетворения потребностей, в противном случае возникает дискомфорт, формируются и закрепляются отрицательные эмоции и чувства. На базе неудовлетворенных или частично удовлетворенных потребностей может возникнуть временное или хроническое физиологическое, психическое напряжение, которое постепенно подтачивает эмоционально-психологическую стабильность брака.

Таким образом, мы рассмотрели основные проблемы, возникающие в современной семье, и пришли к выводу, что современная российская семья переживает кризис, но способствовать восстановлению престижа и стабильности семьи может и должен специалист занимающийся профилактикой семейного неблагополучия. Семья как залог стабильности общества в целом требует пристального внимания со стороны органов государственной власти и общественности, принятия большего объема мер по улучшению положения семей, все это должно осуществляться, в том числе и с помощью социальных служб. Необходимо стремиться к

развитию духовного и культурного уровня семейных отношений. Важным фактором укрепления семьи является педагогическое просвещение родителей, раскрытие не столько частных моментов семейных отношений, сколько фундаментальных основ семьи. Если нет духовного единения, то при всем умении составлять домашний бюджет, готовить пищу, шить и даже при знании психологических основ супружеских отношений семья держаться на зыбком фундаменте вещных приоритетов.

ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ВОВЛЕЧЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДУ

Последние годы характеризуются повсеместным внедрением в жизнь широких слоев населения научно-технических достижений в области информационных и коммуникационных технологий. Это явление нельзя не оценивать положительно. Одной из его составляющих выступает использование информационных ресурсов глобальных компьютерных сетей, в первую очередь сети Интернет. Сеть активно развивается, направления ее использования расширяются.

Интернет является одним из важнейших факторов трансформации образа жизни современной молодежи, которая является наиболее активным его пользователем. Под воздействием Интернета происходят изменения в ценностных ориентациях молодежи, формируются новые по своему содержанию, качеству виды досуговой деятельности, появляются новые практики, стратегии поведения.

Изучение Интернет-среды и роли влияния Интернета приобретает все более важное значение. «Интернет-среда — это не только и не столько взаимосвязанные компьютеры и компьютерные сети, но и взаимосвязанные и активно действующие в этой среде люди вместе с продуктами их активности - сообщениями, веб-страницами, записями» [2]. Среда Интернета представляет немалый интерес для всех специалистов, профессионально изучающих человека и многообразные виды его активности: философов, социологов, психологов, историков, лингвистов, культурологов, педагогов, маркетологов, политологов.

Многие исследователи поднимают в своих работах проблему влияния на человека компьютерных технологий и Интернета. Эта проблема исследуется в работах Н.А. Башкировой, Э.А. Игнатъевой, И.С. Шевченко, А.Е. Жичкиной, А.Н. Сапроновым. С возникновением новых этапов развития Интернета, ученые стали говорить о том, что молодёжь находится под влиянием глобальной сети. Интернет стал одним из каналов социализации. Как отмечают А.А. Инджигоян, И.К. Кравчук, Н.А. Головин под влиянием Интернета меняются структура досуга, привычные каналы получения информации, характер межличностных взаимодействий.

Таким образом, Интернет всё большее влияние оказывает на процесс социализации молодёжи, становится одним из ее каналов.

Проблема социализации личности требует методов воздействий, которые обеспечат нормальную адаптацию и комфортное существование человека в условиях современного общества, уменьшат противоречия между поколениями, ведь основным представителями информационного общества является молодёжь. Это, в определенной степени, связано с тем, что такое общество сформировано сравнительно недавно.

Выделяют несколько видов факторов, которые оказывают влияние на социализацию современной молодежи. А именно: макрофакторы, мезофакторы и микрофакторы.

Макрофакторы и мезофакторы могут влиять на социализацию личности как прямо, непосредственно, так и через микрофакторы. Очевидно, что информация, получаемая человеком из СМИ, влияет на процесс его социализации без всяких «посредников». Однако «значительная доля этого влияния распространяется путем его трансформации через факторы конкретного социума, через агентов социализации, с которыми индивид непосредственно взаимодействует» [3]. Понятно, что на каждом этапе социализации состав агентов меняется, но существуют и постоянные, те которые остаются с человеком на долгие годы. К ним, прежде всего, можно отнести семью (родителей, жену (мужа), детей, братьев, сестер, близких друзей).

В наше время одной из проблем волнующих общественность стала проблема двойственного влияния Интернета, в том числе и на самую многочисленную, самую активную часть ее пользователей, молодежь. Безусловно, в современных условиях невозможно (да и неправильно) изолировать молодого человека от использования сетевых ресурсов. Однако, по мнению Э.А. Игнатъевой, должны быть продуманы пути нейтрализации негативного информационного влияния компьютерных сетей. Особую роль в этом процессе должна играть семья и старшее поколение. Заинтересованное участие родителей, дающих объективную оценку поступающей информации и осуществляющих ее фильтрацию, позволит правильно сориентировать молодого человека в информационных потоках. А так как и родители и Интернет являются агентами в процессе социализации молодежи, становится интересным, как старшее поколение относится к такому явлению как Интернет, каково их мнение по поводу использования Интернета их детьми, влияет ли он на формирование личности молодого человека.

Цель исследования: изучить отношение родителей к вовлеченности в Интернет - среду современной молодежи.

На наш взгляд, существует зависимость между вовлеченностью родителей в Интернет-среду и отношением к вовлеченности в нее их детей. Родители, которые являются пользователями Интернета, более положительно относятся к использованию Интернета их детьми. Кроме того, отношение родителей к вовлеченности их детей зависит от возраста молодежи и возраста самих родителей.

Сбор первичной информации осуществлялся методом формализованного (стандартизированного) интервью. Данный метод является наиболее подходящим для проведения данного исследования. «Этот вид интервью очень удобен в случае, когда письменный опрос становится затруднительным вследствие разнородности аудитории» [4],

необходимости пояснить многие вопросы с учетом различий в образовании респондентов, особенностей физических условий проведения опроса (например, на улице, где респондент может торопиться, быть занят своими мыслям).

В данном исследовании выборочной совокупностью выступили родители, имеющие детей в возрасте от 15-20 лет. Всего было опрошено 46 человек. В том числе 18 мужчин и 28 женщин. В ходе проведения исследования использовался стихийный метод отбора респондентов. Опрос включал в себя два смысловых блока вопросов. Первый направлен на изучение особенностей использования Интернета родителями. Второй блок показывает отношение родителей к вовлеченности их детей в Интернет-среду.

В первую очередь необходимо было определить долю родителей знающих, что такое Интернет. Вся выборочная совокупность (100%) знакома с этим явлением. В ходе проведения исследования, выяснилось отношение родителей к Интернету. Таким образом, большая часть опрошенных сказали, что положительно относятся к Интернету - 89% и лишь 11% респондентов выразили негативное отношение к изучаемому явлению. Это говорит о том, что большинство опрошенных родителей имеют продуктивный опыт взаимодействия с сетью.

При этом пользователями Интернета являются 80% родителей, из них всего 4% негативно относятся к Интернету. Соответственно 20% - не являются пользователями Интернета, из них 83%, большинство, относится к Интернету негативно. Интересен и тот факт, что отрицательное отношение высказывали лишь женщины, мужчины говорили о том, что положительно оценивают такое явление как Интернет. Выявление особенностей по возрастному цензу результатов не дало, так как у большей части респондентов возраст был сравнительно одинаков (43-47 лет).

Исследование позволило выяснить цели использования родителями Интернета. Назывались следующие цели: для работы используют Интернет - 67% респондентов, 75% - для общения, для обучения - 58%, для развлечений - 25% родителей. Затем нам было интересно выяснить, каким сайтам родители отдают предпочтения. Так называемыми поисковиками сайтами, пользуются 96% родителей прибегающих к помощи Интернета, 62% - пользуются социальными сетями, 21% - федеральными сайтами, а 13% опрошенных пользуются сайтами с он-лайн, видео трансляциями. Таким образом, это подтверждает общую тенденцию популярности социальных сетей и поисковых систем.

На вопрос пользуются ли их дети Интернетом все респонденты, были едины во мнениях – у 100% родителей дети являются пользователями Интернета. Это подтверждает высказывание о том, что молодежь является активным пользователем Интернета. Следующий

вопрос дал возможность узнать мнение родителей о вовлеченности их детей в Интернет-среду. Результаты обработки данных показали, что отрицательно относятся к использованию Интернета детьми - 3% всех респондентов, положительно - 97%, большинство из которых (87%) являются пользователями Интернета. Таким образом, гипотеза, говорящая о том, что родители, которые являются пользователями Интернета, положительно относятся к использованию Интернета их детьми, нашла свое подтверждение.

Помимо этого поиск зависимости между возрастом детей и отношением родителей к их вовлеченности в Интернет-среду дал свои результаты. Так родители подростков возраста 15,16,17 лет на использование Интернета чаще, чем родители более взрослых молодых людей высказывали негативное мнение (35% - отрицательное отношение от всех мнений родителей подростков 15,16,17 лет, а в старшем возрасте - 12% от всех подростков 18,19,20 лет). Следовательно, гипотеза о том, что отношение родителей к вовлеченности их детей в Интернет-среду зависит от возраста подростков, подтвердилась.

При поиске зависимости между возрастом родителей и их отношением к использованию детьми Интернета связи выявлено не было. Так как в 3% респондентов, высказавших свое отрицательное мнение, попали как родители в возрасте 48 лет, так и родители в возрасте 35 лет. Поэтому, гипотеза о том, что отношение родителей к вовлеченности их детей в Интернет-среду зависит от их возраста, не нашла своего подтверждения. Проведенное исследование позволило выяснить субъективную точку зрения родителей по поводу того, зависим ли их ребенок от Интернета. Так процент родителей посчитавших, что их ребенок зависим от интернета, оказался равен 27%, соответственно 73% опрошиваемых сказали, что подростки не зависят от Интернета.

Вся выборочная совокупность респондентов (100%) на вопрос о влиянии Интернета на молодежь отвечали, что он оказывает влияние на подростков. Исследование дало возможность выяснить как именно, по мнению родителей, Интернет оказывает влияние на их детей. Респондентами выделялись как положительные, так и отрицательные воздействия. Среди положительных воздействий выделялись - помощь в развитии - 80%, общение - 13%, экономия времени - 13%. Негативное влияние - ухудшение здоровья - 53%, бесполезная трата времени - 13%. 17% респондентов говорили о снижении культуры, трате денежных средств - 3% и нежелательных знакомствах, как отрицательном воздействии Интернета на молодежь, 7% родителей.

Результаты обработки данных показали, что ограничивают работу подростка в Интернете 47% респондентов, 53% не контролируют этот процесс. Родители объясняют это тем, что дети уже взрослые (95% этих подростков находятся в возрастном промежутке от 17 до 20 лет), они не

нуждаются в контроле. Подростки, которых ограничивают в доступе к Интернету в большей своей массе пятнадцатилетние, шестнадцатилетние.

Таким образом, среди новых каналов социализации молодежи наибольшее значение приобретает Интернет. «Использование Интернета является одним из факторов, способствующих адаптации молодого поколения в современном обществе. Важным аспектом трансформации образа жизни сегодняшней молодежи. Под воздействием Интернета происходят изменения в ценностных ориентациях, формируются новые по своему содержанию, качеству виды досуговой деятельности, появляются новые практики, стратегии поведения. Возникают новые социальные контакты, взаимодействия с другими личностями, группами, организациями, институтами» [1].

В ходе проведенного исследования выяснилось, что Интернет, как фактор социализации в современном информационном обществе оказывает огромное влияние на молодежь, как самую активную, многочисленную, прогрессирующую часть его пользователей. Особой чертой данного исследования явилось то, что роль Интернета, воздействие его на молодое поколение рассматривалось с точки зрения отношения родителей (агента социализации молодежи) на вовлеченность их детей в Интернет-среду. Исследование подтвердило, что Интернет-среда оказывает как положительное, так и отрицательное влияние на молодежь. Влияние Интернета на молодежь с каждым днем становится все более заметным и оказывает непосредственное влияние на межличностные отношения, повседневную деятельность и процесс социализации личности.

Литература

1. Гридчин М. Проблемы влияния информационных технологий на молодежь. / М. Гридчин // Власть. – 2007 - №9
2. Игнатьева Э.А. Психологические особенности виртуального общения молодежи. / Э.А. Игнатьева // Информатика и образование. – 2007. - №12
3. Касьянов В.В. Социология. / В.В. Касьянов, В.Н. Нечипуренко, С.И. Самыгин. - Ростов-на Дону, 2000. - 226с.
4. Кравченко А.И. Социология. / А.И. Кравченко. - М.:ИНФРА-М, - 2007. - С.256.
5. Топилина Е.С. Особенности социализации молодого поколения в современной России. / Е.С. Топилина // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2006. - №3 - 140 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, чаще других сталкиваются с социальными барьерами, которые не позволяют им полноценно жить в обществе, а так же препятствуют их активному участию в развитии социума. С увеличением числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) острее встаёт вопрос о создании эффективной квалифицированной помощи данной категории семей.

Работа с семьёй, воспитывающей ребёнка с ОВЗ, обусловлена основными направлениями государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации, целью которой является обеспечение социализации детей, находящихся в особо трудных обстоятельствах, их полноценной реабилитации для успешной интеграции в обществе [4].

Работе с родителями детей с ОВЗ неслучайно уделяется достаточно большое внимание. Для таких детей, контакт которых с окружающим миром сужен, неизмеримо возрастает роль семьи. Семье принадлежат значительные возможности в решении определённых вопросов: воспитания детей, включение их в социальные и трудовые сферы, становление детей с ОВЗ как активных членов общества. Многочисленные исследования (Г.Л. Аксарина, Н.Ю. Иванова, В.Н. Касаткин, Н.Л. Коваленко, А.Г. Румянцев и др.) свидетельствуют о том, что появление в семье ребёнка с ОВЗ нарушает сложившуюся жизнедеятельность семьи: меняются психологический климат семьи, супружеские отношения.

Семья, в которой родился ребёнок с ОВЗ, находится в условиях острой психотравматической ситуации. Со временем родительский стресс может усиливаться, что связано с ростом забот о ребёнке и родительским пессимизмом относительно его будущего. Ребёнок своими биологическими особенностями предъявляет специфические требования к родителям, которые, осуществляя его связь с внешним миром, должны стать своеобразным «буфером» между ребёнком и социумом. Трудная задача изменения ожиданий и установок по отношению к больному ребёнку с одной стороны, и невозможность изменить биологический и эмоциональный статус ребёнка – с другой, приводит отвержению ребёнка родителями и их собственной невротизации [3].

С учётом того, что в последние годы количество детей с ОВЗ, посещающих МДОУ д/с № 8 увеличивается, мной было проведено исследование, в результате которого были выявлены основные проблемы, возникающие в семьях наших воспитанников:

1. *Умышленное ограничение в общении:* родители детей с ОВЗ ограничивают круг общения (как свой, так и ребёнка), избегают новых знакомств. Таким образом, социальная среда ребёнка с ОВЗ ограничивается семейным кругом, семья «закапсулирована» и это отрицательно сказывается на социализации ребёнка.
2. *Гиперопека:* часто гиперопека является единственным способом самореализации для родителей ребёнка с ОВЗ. В следствие этого, дети часто окружены излишней заботой и начинают использовать свою уязвимость, становятся ревнивы, требуют повышенного внимания.
3. Всё это *не* способствует *принятию родителями себя и своих детей такими*, какие они есть. Родители испытывают чувство уязвимости, смотрят на проблему, как на свой «крест».
4. *Отсутствие знаний и навыков*, необходимых для воспитания ребёнка не позволяют родителям создавать оптимальные (иногда и специальные) условия для ребёнка дома.

Именно помощь в решении этих проблем является приоритетным направлением в системе психолого-педагогической работы с родителями детей с ОВЗ.

Исходя из всего вышесказанного, учитывая проблемы, возникающие в семьях, где воспитываются дети с ОВЗ, была определена *общая цель* психолого-педагогической работы с родителями таких детей: повышение педагогической компетенции родителей и помощь семьям по адаптации и интеграции детей с ОВЗ в общество.

Для решения данной цели в работе поставлен *ряд задач*:

1. Обучение родителей эффективным способам взаимодействия с ребёнком;
2. Вооружение необходимыми знаниями и умениями в области педагогики и психологии развития и включение родителей в процесс сопровождения ребёнка;
3. Формирование адекватной самооценки.

Психолого-педагогическая работа с родителями детей с ОВЗ проходит поэтапно.

I этап - первичная диагностика ребёнка и его семьи. На этом этапе провожу качественный и количественный отбор информации для планирования работы с семьёй по созданию благоприятного психологического климата, оптимизации детско-родительских отношений, коррекции неадекватных поведенческих и эмоциональных реакций родителей.

II этап - более глубокое знакомство специалиста с родителями, налаживание тесного контакта. На данном этапе стараюсь заинтересовать родителей участвовать в процессе развития и воспитания ребёнка в ДОО и

семье, создать доверительное отношение к себе. Знакомлю родителей с формами работы ДООУ с семьёй.

III этап - составление плана работы педагога-психолога с родителями детей с ОВЗ.

IV этап - непосредственная работа с родителями. Деятельность строится по основным направлениям: психодиагностическая работа, коррекционно-развивающая работа, психопрофилактика, консультативная работа. Комплексный подход в работе с родителями детей с ОВЗ обеспечивается использованием различных форм, методов и приёмов по отношению к каждому из направлений:

Беседа, анкетирование, тестирование: коллективные и индивидуальные. Данная форма работы обычно применяется на первом этапе работы с родителями и направлена на изучение семьи ребёнка, её стиля жизни, уклада, воспитательных возможностей, взаимоотношений ребёнка с родителями.

Консультации: коллективные, индивидуальные, по заявке, тематические, оперативные. Данные формы работы преследуют цель информирования родителей об особенностях и этапах психологического развития ребёнка, организации предметно-развивающего пространства для ребёнка в семье, закономерностях аномального развития, формирования благоприятного психологического климата в семье.

Родительские собрания в форме: тренинга, «круглых столов», «Педагогической гостиной». В ходе таких встреч решаются многие задачи: выработка активной родительской позиции, снятие чувства вины, повышение самооценки участников, осознание важности своего поведения по отношению к поведению своих детей, обучение навыкам коммуникации и т.д.

Построенная таким образом работа помогает решить не только личностные проблемы, но и выработать определённые социальные навыки для преодоления трудностей в воспитании детей с ОВЗ. Родителям приобретают навыки решения конфликтных ситуаций с ребёнком, обучаются эффективному взаимодействию с ним, решают некоторые личностные проблемы, осознают и оптимизируют свою родительскую позицию. Кроме того, во время таких встреч как «круглый стол» или «педагогическая гостиная» родители детей с ОВЗ имеют возможность встречаться друг с другом, обмениваться опытом и оказывать друг другу поддержку, что даёт родителям ощущение того, что «они не одиноки».

Индивидуальные и групповые занятия с детьми с участием родителей. Участие в таких занятиях, стимулирует родителей, вдохновляет их. Здесь они учатся не только содержательному взаимодействию со своим ребёнком, но и осваивают новые методы и формы общения с ним. Кроме того, на занятиях родители учатся

приводить в соответствие возможности ребёнка и свои требования к нему.

Проведение совместных праздников, конкурсов, развлечений. В начале работы по данной теме мною была проведена диагностика по трём направлениям:

- оценка характера отношения родителей к ребёнку (объективность в оценках; тип родительской позиции по отношению к ребёнку; преобладающий стиль воспитания);
- характер межличностных взаимоотношений в семье
- уровень развития психолого-педагогической культуры (осведомлённость родителей о состоянии ребёнка и степени его развития; уровень владения необходимыми знаниями и умениями в области педагогики и психологии развития; приоритеты родителей в повышении педагогической грамотности)

В результате анализа полученных данных сложилась следующая картина:

- в большинстве семей, воспитывающих детей с ОВЗ, существует низкая реабилитационная культура, игнорируются реальные потребности ребёнка;
- среди типов родительской позиции преобладает гиперопека
- среди стилей воспитания преобладают авторитарный и либерально-попустительский. В некоторых семьях существует противоречивый стиль воспитания, когда отсутствуют чёткие принципы и поведение родителей диктуется сиюминутным настроением.
- анализ развития психолого-педагогической культуры выявил преобладание низкого уровня владения необходимыми знаниями и умениями в области педагогики и психологии развития

Для изменения сложившейся ситуации, в работе с семьями детей с ОВЗ я использовала разнообразные формы работы: метод групповой работы (тренинг), консультации (индивидуальные и групповые), беседы, обучающие семинары-практикумы, дискуссии.

В результате проводимой работы были выявлены существенные изменения, такие как:

- повысился уровень психолого-педагогической культуры родителей детей с ОВЗ;
- изменилось процентное соотношение семей с конструктивным типом родительской позиции;
- увеличилось количество семей, практикующих демократический стиль воспитания

Разработанный системный подход к психолого-педагогическому сопровождению таких семей, использование методов и приёмов

коррекционно-педагогического воздействия, а также создание необходимых для деятельности условий, помогают сделать процесс сопровождения не только эффективным и простым, но и интересным. Такое сотрудничество со специалистами ДООУ помогает родителям применять полученные знания и умения в работе со своими детьми дома и принять ребёнка таким, какой он есть – во всех его проявлениях.

Литература

1. Краузе М.П. Дети с нарушениями развития: психологическая помощь родителям: - М.: Академия, 2006.
2. Медико-психолого-педагогическая служба в ДООУ: Организация работы / Под ред. Е.А. Каралашвили. – М.: ТЦ Сфера, 2006.
3. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития: пособие для педагогов-психологов / Под. ред. Савиной Е.А., Максименко О.В. – М.: ВЛАДОС, 2008.
4. Солодянкина О.В. Воспитание ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в семье. – М.: АРКТИ, 2007.

КРИЗИСЫ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Психологи, консультанты по браку, продолжают настаивать на том, что все супружеские отношения обязаны быть счастливыми, забывая, что путь к гармонии лежит через преисподнюю. Благополучие, счастье в житейском смысле этого слова – это не счастье - спасение, это только благо, польза. Часто на практике мы видим разводы, разочарования, беды, враждебность и ссоры. Все эти факторы являются причинами кризисов семейных отношений. Возникает вопрос, в чем же причины этих кризисов.

Проанализировав мнения современных психологов, можно выделить следующие причины: различные желания или потребности; различные мнения или ценности; невыполненные ожидания. В результате возникают разнообразные кризисы:

1. Кризис "притирки". Развитие отношений можно поделить на несколько стадий, первая из которых - стадия влюбленности. Она всегда сопровождается идеализацией партнера и длится сравнительно недолго. Результатом стадии влюбленности является принимаемое партнерами совместное решение жить вместе. Брак может быть зарегистрирован или нет - в данном контексте это не так важно. Для нас принципиально то, что отныне мужчина и женщина начинают видеть друг друга не только в те минуты, когда захотят этого. Если раньше они назначали свидания и встречались лишь тогда, когда оба были морально и физически готовы к встрече, то теперь они будут вынуждены проводить время вместе в те минуты, когда они совершенно не настроены на флирт и общение, когда они раздражены, подавлены, расстроены, когда они болеют и устают. Помимо этого, каждый из партнеров узнает своего спутника с совершенно новых сторон: они могут столкнуться с более серьезными проблемами из-за разницы семейных и хозяйственных укладов их прежних семей, из-за разницы культуры и образования, из-за разницы целей, к которым они стремятся в жизни. Именно этот тяжелый для всех без исключения пар период я называю "притиркой". Глупо считать, что "притирку" можно избежать, зато сделать ее менее болезненной вполне возможно. Для этого партнерам необходимо в самом начале отношений выяснить цели и приоритеты друг друга, пойти на взаимные уступки, проявить совместную активность в стремлении быть вместе. "Притирка" - это, как раз, тот момент, когда люди принимают (иногда осознанно, иногда - нет) окончательное решение по вопросу: будут ли они вместе или нет. Для того, чтобы это решение было положительным им придется преодолеть огромные преграды из собственных ссор и конфликтов, им надо будет, увидев "истинные лица" друг друга, сохранить свое желание стремиться понимать и идти на компромиссы, им нужно будет начать работу над изменением себя ради близкого человека и, наконец, каждому из них

потребуется суметь по-другому взглянуть на партнера: увидеть его недостатки как особенности, а его достоинства - как повод гордиться им. Это получается далеко не у всех пар. И чаще всего именно "притирка" служит главной причиной быстрого расторжения недавно заключенных браков, особенно в молодом возрасте. Поэтому я рекомендую молодым парам пожить какое-то время вместе прежде, чем регистрировать свои отношения. В совместной жизни стадия "притирки" наступает довольно быстро - в пределах полугода-года. Если вам удастся успешно пережить "притирку", то вашу пару с уверенностью можно считать морально готовой для семейной жизни. Теперь вы - единое целое, единый организм, который все ощущения делит на двоих. Или на троих.

2. Кризис "расхождения в развитии". Это тот кризис, о котором сравнительно редко пишут в литературе по семейной психологии, однако он всегда протекает довольно остро и поиск выхода из него представляется титанической работой. Чаще всего, люди, вступившие в брак, находятся на довольно схожих уровнях развития: они имеют схожее образование, культуру, интересы, а даже если это не так, то долгое время партнеры усиленно работают над тем, чтобы эти уровни уровнять (простите за тавтологию). Но, в конце концов, наступает неизбежное расхождение. Самой распространенной причиной этого является рождение ребенка. В нашей стране чаще всего женщина уходит в продолжительный декретный отпуск, в ходе которого мужчина, как правило, занят зарабатыванием денег и продвижением по карьерной лестнице. Женщина все больше и больше приобщается к дому, в то время как мужчина неосознанно отдаляется от него. Он начинает воспринимать женщину по-другому. Она все больше видится ему матерью его детей, а не партнершей по игре в боулинг, не слушательницей рассказов о ситуации на его работе, не человека, с которым он может пофилософствовать или обсудить свои мечты. К сожалению, здесь огромную лепту вносит, ее величество, Природа, которая побуждает женщину к тому, чтобы внутренне успокоиться - ведь ее самые главные биологические цели - найти достойного мужчину и родить потомство - уже достигнуты. У мужчины все наоборот: его цели только начинают достигаться - он только начинает получать тот статус, то уважение и то развитие, о котором давно мечтал. Проходит несколько лет, и мы видим совершенно других людей, нежели они были раньше. Мужчина помимо своего чада увидел и узнал много нового, он сделал несколько шажочков по укреплению своего места под солнцем, вышел на новый ментальный уровень. Женщина же тем временем слишком сильно замкнулась в рамках четырех стен родного дома и в рамках тех обязанностей, которые возлегли на нее после рождения ребенка. В результате, мы имеем очень серьезную проблему отдаления двух людей друг от друга и заметную утрату интереса мужчины по отношению к его супруге. Это нередко приводит людей к разводу после

немалого количества счастливых прожитых вместе лет. Что же нужно делать, чтобы этого избежать? Конечно же, нужно искать компромиссы. Мужчине необходимо больший приоритет отдавать семье и ребенку, искать пути для выделения максимального количества свободного времени на общение с семьей. В свою очередь, женщине так же необходимо грамотно планировать свое время в целях поиска свободных минут. Эти минуты ей следует тратить на две вещи: на то, чтобы следить за собой, и на то, чтобы развивать себя, как личность. С первым пунктом, женщины справятся и без моей помощи. Что касается развития, то оно заключается ровно в тех же вещах, которые мы делаем для развития в юности: чтение приближенных к реальной жизни книг, газет, хождение на различные курсы и во всевозможные спортивные секции, поиск вариантов работы на дому. Важно, чтобы партнеры осознавали возможность возникновения такого кризиса семейных отношений и совместными усилиями не давали ситуации усугубляться.

3. Кризис "средних лет". Кризисная ситуация чаще всего создается мужчинами, но, правильнее будет сказать, создаются последствия, а причины создаются гораздо раньше - на ранних стадиях брака. Когда один из супругов всерьез задумывается о том, чтобы поменять свою старую семью на новую. Как уже было сказано выше, чаще такие мысли приходят в голову мужчин, прежде всего, из-за их психофизиологических особенностей. В чем же могут быть причины подобных решений? Низкое качество текущих семейных отношений, скажешь ты, и, в большинстве случаев, окажешься прав(а). Вполне возможно, что партнеры просто пустили свои отношения на самотек и загубили их своими собственными руками. Однако иногда такое случается, когда отношения людей не такие уж плохие. Но внезапно у одного из них возникает ощущение того, что его жизнь уходит, а он(а) еще столько всего не успел(а) реализовать. Люди начинают кардинально менять свою жизнь, ищут себе новые хобби, новую работу, новые романы... Обычно эти метаморфозы приходятся на период климакса - именно в этот момент организм как бы подсказывает человеку, что у него есть последний шанс вскочить на подножку уходящего поезда, если он хочет что-либо переиграть в своей жизни. Мужчина по своей природе более деструктивен по отношению к семье, поэтому и подобное поведение у него более предсказуемо. Как правило, мужчины уходят к женщинам намного младше себя, как бы подчеркивая тем самым, свое стремление начать жизнь заново. Что же можно посоветовать женщине, чтобы избежать подобных ситуаций? Во-первых, стараться выбирать мужчин, у которых есть какой-то опыт общения с противоположным полом. Именно отсутствие опыта может потом стать причиной того, что мужчина, общаясь с другими женщинами, будет приходить к мысли, что когда-то он сделал неправильный выбор. Во-вторых, ей надо стремиться не отдаляться от своего мужчины ментально, духовно, старайтесь время от

времени видеть мир его глазами, поддерживать многие его идеи и начинания. В-третьих, ей нужно понимать, что прекрасные отношения - это всегда результат огромного труда, как физического, так и психологического, и, если вы вкладываете в отношения силы, то у мужчины никогда не будет возникать мысли о том, что его семья в другом месте.

Чтобы пережить кризисы, не причиняя друг другу вреда и не разрушая семью, необходимо человеку разобраться самому в себе. Мы учимся быть открыты, мягки, любопытны, теплы в общении, отзывчивы. Тогда мы перестаем обвинять других и берем на себя ответственность за свои чувства, поступки и последствия. Путем задавания вопросов, мы участвуем в процессе взаимного узнавания. Мы начинаем лучше понимать себя и партнера и помогать партнеру лучше узнавать самого себя, также осознаем и выражаем свои чувства, чтобы благодаря ним узнавать что – то новое.

Часто возникает вопрос, как сохранить семейное счастье, что необходимо сделать, чтобы сохранить брак.

Во-первых, в браке должна быть цель. Цель – это то, что у вас впереди, то, к чему вы идете. Счастье – это идеальная цель для брака. Ведь счастье – материя вечно ускользающая, материя, которую нужно постоянно создавать. Мы в любом случае будем заниматься «деланием» собственного счастья. Есть только один способ – через другого человека. Я делаю счастливым своего партнера, партнер делает счастливым меня.

Во – вторых, нужно понимать, зачем нам нужен брак. Если мы этого не понимаем, то сил для его устройства мы в себе не найдем. Смысл брака – это не чувствовать себя одиноким. Брак – это то «место», где я не одинок. Где я не играю, а живу, где могу быть собой, и мы рады. Ты можешь ошибаться, делать глупости, терпеть неудачи...а он все равно тебя поддержит, потому что вы вместе, вы – команда, вы – любите друг друга, вы части одного целого. Ты можешь быть самим собой.

В – третьих, нужно понимать, что брак - это работа. Работа необходима для того, чтобы справляться со своим психическим аппаратом. Дело в том, что мы и наш психический аппарат – это не одно и то же. Психический аппарат - это такая ригидная штука, которая постоянно вырабатывает и воспроизводит те или иные стереотипы. Работа в браке – это, прежде всего, борьба с этими собственными привычками, чтобы не просто «быть собой» для своего партнера, но и быть для него «чистым», т. е. без примеси нашего обычного невротизма, а в нас его – горы. Мы работаем в браке, чтобы не просто «быть собой», но и «быть идеальным собой» для своего партнера – любящим, заботливым, нежным.

В – четвертых, супруги должны говорить друг с другом. И проблема не в том, что они не общаются, проблема в том, что они не говорят друг с другом правильно. Когда мы говорим с другим человеком, мы зачастую

пытаемся рассказать ему о себе так, как нам кажется правильно о себе рассказать, но не так, как на самом деле. Когда же мы начинаем рассказывать другому человеку о себе как есть, начистоту, то обычно наш собеседник просто не способен нас понять. И так происходит в семье.

Двое любящих людей всегда могут найти гармоничную форму взаимодействия друг с другом, в этом нет никаких сомнений, но для этого их должен объединять по – настоящему «общий язык». И когда они не могут договориться, дело не в том, что у них «диаметрально противоположные точки зрения» по тому или иному вопросу. Они просто неправильно разговаривают. И когда супруги понимают, что их проблемы – это лишь проблемы взаимной коммуникации, а не фактические «противоречия во взглядах на жизнь», их отношения переходят на качественно иной уровень. Теперь язык объединяет, но не разъединяет их.

В–пятых, не следует думать, что смена партнера – это способ решения проблем брака. Как правило, проблема не в партнере, а в нашей собственной неспособности выстраивать отношения. И в этом смысле смена партнера ничего не меняет. «Выбор» нужно совершать до брака. «Выбирать», оглядываясь по сторонам, сравниваясь с идеалом или представляя себе, после вступления в брак – бессмысленно и опасно. То, что мы не можем построить гармоничных отношений с человеком, который нам дорог, которому мы дороги, свидетельствует только об ошибках в строительстве этих отношений. Но когда в голову закрадывается предательская мысль, что хороший брак можно построить с другим партнером, то достаточно мотивации на изменение ситуации в существующем браке у нас просто не будет. А не будет мотивации, не будет изменений. Не будет изменений, не будет желаемого результата.

Литература

1. Вишневская М.. Кризисы семейной жизни – М., 2009.
2. Курпатов А.. Три главных вопроса. Семейное счастье. – М., 2009.
3. Пол Дж., Пол М. Как вылечить отношения – М.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2009.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Наше время - время кардинальных изменений в социальной жизни нашей страны. Семья, как и школа, - это своего рода посредник между формирующейся личностью ребенка и обществом. Принимая первоклассников, я прошу родителей заполнить анкету "Первое знакомство с семьёй" (а в последующем - провожу анкетирования на родительских собраниях). Это позволяет мне получить необходимую информацию о полных и неполных семьях в моём классе, о семьях многодетных, малообеспеченных, неблагополучных; об образовательном уровне родителей, о семейных традициях и обязанностях ребёнка по дому, об особенностях здоровья моих будущих учеников. Обработав результаты анкет, я получила возможность установления контакта, повышение воспитательного потенциала семьи, вооружения родителей необходимыми для воспитания детей психолого – педагогическими знаниями и умениями, предупреждения наиболее распространенных ошибок родителей в воспитании детей. К сожалению, в моём классе 63% семей неполных, за год обучения детей в 1 классе выявлены ещё 4 семьи, находящиеся на грани развода. Кроме того, в классе 7,4% неблагополучных семей (алкоголизм, ссоры). Дети в этих семьях плаксивы, раздражительны, агрессивны. Часто в беседе родители перекладывают свою вину на плохое влияние улицы, школы, наследственности и т. д. Но если пристально взглянуть в такие семьи, то, как правило, проблемы поведения ребенка - это соответствующая реакция на существующие между супругами разногласия.

Есть семьи, в которых супруги живут вместе и их отношения оцениваются внешне как хорошие, но на самом деле муж и жена могут просто ненавидеть друг друга. Супруги, практически разошедшиеся, продолжают жить вместе из самых различных соображений (сохранить внешнюю "порядочность" для карьеры, страх перед неизвестным будущим, долг перед детьми). В последнем случае родители из благих соображений считают, что любая полная семья для ребенка лучше, чем развод. На это особо обратили внимание психологи, которые показали, что наибольший вред детям приносит не сам развод, а ссоры между супругами, предшествующие расторжению брака. Из сказанного вовсе не следует, что если оба родителя не удовлетворены браком, то развод неизбежен. Ведь расторжение семейных связей травмирует и супругов, и детей, да и сам факт развода не снимает раздраженности, неудовлетворенности у супругов. Часто, даже наоборот: неудовлетворенность, отягощенная чувством одиночества, повышается. В таких случаях усугубляется соответствующее влияние на детей. Подвернись тут под руку ребенок - и появившееся раздражение польется на него. Психическое напряжение

проявляется то одним, то другим способом (курение, алкоголизация и т. д.), которые являются своеобразными клапанами разрядки. И самый "удобный" объект в таких случаях для выражения накопившегося негодования - это ребенок.

Недовольство одного супруга другим в течение совместной жизни, как правило, приобретает конкретные очертания. Раздражают манера речи, неопрятность, особенности телосложения и т. п. Раздражение по поводу той или иной особенности поведения остается и часто переносится на ребенка. Отец или мать просто содрогаются, когда у их ребенка обнаруживается нежелательная черта супруга и мать или отец стараются во что бы то ни стало искоренить в ребенке нелюбимые черты. Поступая так, родители сильно увеличивают риск психического "срыва" ребенка.

Бывают случаи, когда в семье создаются два враждующих лагеря - муж и жена. Это вынуждает ребенка принять чью-то сторону. Ситуация не только внешне сложна, но в первую очередь проблематична внутренне. Все эти обстоятельства могут приводить к серьезным невротическим расстройствам.

Некоторые дети, заболев, неожиданно для себя начинают чувствовать и что-то приятное, сладкое, растормаживающее. Дело в том, что ребенок вдруг окружается вниманием и заботой, напряжение во взаимоотношениях родителей куда-то исчезает - оба родителя как бы объединяются. Где достать необходимые лекарства? Эти и другие заботы на время вынуждают родителей забыть про собственные ссоры, невзгоды, все начинает крутиться вокруг ребёнка и его беды.

В дальнейшем ребенок неосознанно стремится воспроизвести приятное ощущение общности с другими членами семьи, которое он испытал, заболев. Ребёнок может приобрести болезни, в возникновении которых психологические факторы играют большую роль. Подобный психологический механизм может привести к тому, что ребенок окажется, сам того не замечая и сознательно не желая, в плену разных недугов. Он может мочиться по ночам в кровать, испытывать изнуряющие головные боли, показывать родителям полную неспособность заботиться о себе. Часто смысл всего этого - контроль семейной атмосферы и отношения родителей к нему.

Таким образом, во многих семьях время от времени трения, возникающие между супругами, способствуют появлению психологических проблем у ребенка.

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕБЕНКА В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Отношение родителей к ребенку - один из существенных факторов формирования индивидуально-личностных особенностей и поведения ребенка. В литературе описана обширная феноменология стилевых особенностей воспитания, а также их следствий - формирования индивидуальных характерологических особенностей ребенка о рамках нормального или отклоняющегося поведения (Захаров А.И., Эйдемиллер Э.Г., Липко А.Е., Варга А.Я и т.д.).

Как считают ученые, крайним вариантом нарушенного родительского поведения является материнская депривация. Последствия недостаточного общения ребенка со взрослым для его психического развития и формирования личности показаны в работах по изучению феноменов психической депривации в детском возрасте (И. Лангмейер, З. Матейчек, Д. Боулби, М, Айнсворз) [2].

Отсутствие материнской заботы возникает как естественный результат при раздельном проживании с ребенком, но, кроме того, оно часто существует в виде скрытой депривации, когда ребенок живет в семье, но мать не ухаживает за ним, грубо обращается, эмоционально отвергает, относится безразлично. Все это сказывается на ребенке в виде общих нарушений психического развития. Так, дети, воспитанные в детских учреждениях без материнской заботы и ласки, отличаются более низким интеллектуальным уровнем, эмоциональной незрелостью, расторможенностью, уплощенностью. Им свойственна также повышенная агрессивность в отношении со сверстниками, отсутствие избирательности и постоянства в эмоциональной привязанности к взрослым («прилипчивость», быстро привязываются к любому лицу, но столь же быстро отвыкают). Отдаленные последствия материнской депривации проявляются на уровне личностных искажений.

Разные стили ухода и обращения с ребенком формируют те или иные особенности его психики и поведения. Так, например, С. Броди, основывается на принятии - непринятии ребенка. Можно выделить более сложные типы родительского отношения, адресованные ребенку, более старшего возраста (7-8 лет), где важным социализирующим моментом начинает выступать параметр воспитательного контроля. Например, Л. Болдуин [2] выделил два стиля практики родительского воспитания - демократический и контролирующий.

Оказалось, что в семьях с демократическим стилем воспитания дети характеризовались умеренно выраженной способностью к лидерству, агрессивностью, стремлением контролировать других детей, но сами

дети с трудом поддавались внешнему контролю. Дети отличались также хорошим физическим развитием, социальной активностью, однако им не был присущ альтруизм, сензитивность и эмпатия. Дети родителей с контролирующим типом воспитания были послушны, внушаемы, боязливы, не слишком настойчивы в достижении собственных целей, неагрессивны. При смешанном стиле воспитания присущи внушаемость, послушание, эмоциональная чувствительность, неагрессивность, отсутствие любознательности, оригинальности мышления, бедная фантазия.

Так, другой исследователь, Д. Боумрин [2] вычленил совокупность детских черт, связанных с фактором родительского контроля:

1. Компетентные - уверенные в себе, с хорошо развитым самоконтролем, умением устанавливать контакты, независимые, зрелые, активные, социально зрелые.
2. Избегающие - с преобладанием уныло-грустного настроения, трудно устанавливающие контакты со сверстниками, избегающие новые и фрустрационные ситуации, замкнутые, недоверчивые.
3. Незрелые - неуверенные в себе, с плохим самоконтролем, с низким уровнем социального развития.

Им были выделены и четыре параметра родительского поведения, ответственных за формирование указанных детских черт: родительский контроль, родительские требования, способы общения с детьми, эмоциональная поддержка.

Поведение ребенка, его развитие зависит от соотношения этих четырех параметров, от того, какой параметр преобладает в воспитательной практике родителей. Оптимальное условие воспитания - это сочетание высокой требовательности и контроля с демократичностью и принятием. Эти черты присущи родителям компетентных детей. Они относились к детям нежно, с теплотой, пониманием, доброжелательно, контролировали детей. Хотя прислушивались к мнениям детей, уважали их независимость, но не исходили только из желаний детей, а придерживались своих правил, ясно объясняя мотивы своих требований. Родители избегающих детей больше полагались на строгость и наказание, относились к детям с меньше» теплотой, жестко их контролировали. Родители незрелых детей — снисходительные, нетребовательные, неорганизованные, неспособные к контролю в силу своей эмоциональной незрелости.

Как показывают исследования, считается установленным, что чрезмерная опека порождает инфантилизм и неспособность к самостоятельности. Излишняя требовательность - неуверенность в себе у ребенка [1]. Существуют исследования, которые отмечают влияние степени родительской гиперпротекции и доминирования на социальный

статус ребенка в группе сверстников: чем выше доминирование и гиперопека, тем более низкий статус занимает ребенок в группе.

Имеются данные о том, что родительское отношение сказывается на эмоциональном и когнитивном развитии ребенка, в частности посредством различий в речевом стиле родителей. Преобладание директивных обращений к ребенку способствует когнитивному развитию, в то время как экспрессивная речь служит укреплению привязанности между родителями и ребенком [4].

Традиционные роли отца и мужчины оставались неизменными на протяжении многих поколений. Так, психологические исследования показывают, что при сравнении детей выросших с отцами и без них обнаружено, что дети, выросшие без отцов, часто имеют пониженный уровень притязаний, повышенный уровень тревожности, у них чаще встречаются невротические симптомы. Дети «холодном» отцов чаще бывают застенчивы, тревожны, их поведение более антисоциально. Напротив, эмоциональная близость с отцом положительно отражается на ребенке. В серии исследований мальчиков, которых растили отцы, сравнивали с мальчиками, живущими с матерями, и детей из полных семей. Оказалось, что мальчики, которые жили с отцами, проявляли лучшую адаптацию в различных жизненных ситуациях по сравнению с мальчиками, воспитывающимися только матерями [5].

Влияя на индивидуально-личностные характеристики ребенка, родительское отношение может сыграть большую роль и в возникновении и течении детских невротических реакций и детского невроза. Большинство исследователей проблемы неврозов придерживаются единого мнения о влиянии нарушенных семейных взаимоотношений и отклонений в воспитании на возникновении аномалий формирования личности в детском возрасте.

Так, например, Захаров Л.И. [3] говорит о взаимосвязи между тем или иным доминирующим типом родительского отношения и личностными особенностями детей: принятие и ограничительство со стороны родителей наиболее часто приводит к зависимому поведению детей (внушаемость, несамостоятельность при одновременной достаточно хорошей социальной приспособляемости); непринятие и ограничительство - к развитию тормозимых черт личности (застенчивость, стыдливость, боязливость, социальная интроверсия и затрудненная социальная приспособляемость); непринятие и противоречивое ограничительно-разрешительное отношение родителей — к неустойчивости и импульсивности; принятие и разрешительство или непринятие и противоречивое ограничительно-разрешающее отношение — к формированию возбудимых черт в личности; непринятие с ограничительностью или разрешительностью и высокой степенью противоречивости в отношениях - к агрессивности; тот же тип

отношения, но без противоречивости - к выраженным нарушениям социальной адаптации.

Семья является главной опорой для своего собственного «малыша», она направляет, регулирует, развивает, воспитывает в комплексе все сферы, включая психологическую, эмоционально-волевую и т.д. Семья – это первый учитель и незаменимый воспитатель для младшего школьника, спутник жизни ребёнка, выстраивающая линию воспитания в соответствии со своими желаниями и интересами. Главное, что нужно это глубокое понимание родителями своей функциональной значимости в воспитании ребёнка. Семья формирует, воспитывает и развивает те качества и особенности личности в соответствии своим нуждам и потребностям. Родители определяют вектор воспитания и развития ребёнка.

Литература

1. Бодалев А.А., Столин В.В. Семьи в психологической консультации. - М.: Педагогика, 1989.
2. Бодалев А. А. Семья и формирование личности. - М. Просвещение, 1989.
3. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. - СПб, 1998.
4. Кериг П.К. Семейный контекст: удовлетворенность супружеством, родительский стиль и речевое повеление с детьми // Вопросы психологии. - 1990, № 1.
5. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. М.: Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс, 2000.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА О СЕМЬЕ И РОЛИ РОДИТЕЛЕЙ

Одна из многочисленных проблем детей детского дома – отсутствие четкого представления о семье и роли родителей в ней. Дети не представляют какую роль в семье играет мама и папа, что входит в их непосредственные обязанности и как они должны себя вести по отношению к ребенку. Так дети дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре «Дочки-матери» не могут четко сформулировать слова, которые говорят родители, их действия и поведение, так же не могут назвать и проиграть обязанности родителей. Вся игра заключается в том, что мама или папа пришел с работы и лег спать.

Конечно, психологи и воспитатели объясняют детям, и проигрывают ситуации, вот только ребенку все же трудно понять роль родителей, если он сам не живет в этом. В детском доме много воспитателей, много людей уделяющих внимание детям, но у детей нет привязанности к конкретному человеку, как это бывает у детей, растущих в семьях, среди родителей и родных. В будущем, когда ребенок вырастет и выходит во взрослую жизнь он не всегда понимает, как надо жить у него не сформированы навыки семейной и самостоятельной жизни, он привык к тому, что основную роль за его благополучие берут на себя работники детского дома.

Воспитатели объясняют ребенку, что такое семья, как надо жить, учат самостоятельности, но все это понималось бы легче, если бы ребенок жил в семье и видел каждый день поведение морально правильное родителей. Хорошо, если ребенок, выходя из детского дома, понимает что надо учиться, работать, создавать семью, ставить перед собой цели и достигать их, а если нет – то ребенок с трудом проходит процесс социализации и начало взрослой жизни, в будущем не может построить нужные отношения и создать хорошую семью.

К сожалению, очень большой процент детей детского дома не понимают роли родителей и не могут отобразить правильного поведения родителей в семье, не могут представить и понять эмоциональной связи «родитель-дитя». Очень жалко, что отказываясь от детей, лишаясь родительских прав, настоящие родители своих детей в большей части перестают интересоваться жизнью детей, обрывая тем самым последнюю ниточку, связывающую их со своей частичкой. А впоследствии кровные родители в большей части восстанавливают права честолюбия, но не привязанности и правильного воспитания ребенка. Родители не могут понять, что самым важным для детей являются именно они и семейные отношения. Начинать надо с себя, менять условия жизни и привычки, не обвиняя в этом других.

Изучая проблемы воспитанников детского дома и причины проблем, был проведено анкетирование детей детского дома в возрасте от 4-18 лет. Целью анкетирования было выяснить, где ребенку хотелось бы жить - в детском доме, в кровной или приемной семье:

- 51% детей ответили, что хотят жить с кровными родителями в кровной семье;
- 16% - хотят жить в детском доме;
- 33% - хотят жить в приемной семье.

По результатам видно, что дети, в основном, хотят жить в семье с кровными родителями. Социальные сироты, при живых родителях, лишены самого главного в их жизни - тепла родных им людей; и это тепло и привязанность они вправе получать. Вот только сами родители не в силах, ради ребенка, найти работу, перестать злоупотреблять спиртными напитками, употреблять наркотики, взяться за свою жизнь, вернуть малыша. Часто сами родители не получили в детстве должного воспитания и не представляют как воспитывать своего малыша. К сожалению даже те родители, которые восстанавливаются в правах, перестают пить, употреблять наркотики – не в силах преодолеть зависимость и устроить ребенку жизнь, в которой ему будет комфортно и хорошо. Не смотря на то, что дети не получают должного воспитания, тепла, любви родителей в семье, не видят должных отношений в семье – они все равно хотят жить с родителями, которые не могут о них заботиться.

*А. М. Карпенко,
И.С. Малышева*

ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ «ГРУППЫ РИСКА»

Данные особенности мы представим на основе опыта работы отдела мобильной уличной работы с детьми и молодежью (сокращенно ОМУРДМ) Муниципального учреждения «Комплексный Центр социального обслуживания молодежи» (сокращенно МУ КЦСОМ). Рассмотрим семьи «группы риска». В законах такие семьи обозначаются как семьи, находящиеся в социально опасном положении¹, семьи, находящиеся в трудной жизненной ситуации². В научной литературе каждый автор вкладывает в него свой смысл: наряду с понятием "неблагополучная семья" можно встретить такие, как "деструктивная семья", "дисфункциональная семья", "семьи группы риска", "негармоничная семья" и др.

Для того, чтобы не путаться в понятиях, определяющих специфику семьи, специалисты по социальной работе выделяют три типа семей: условно-адаптированные, это благополучные семьи, но у каждой семьи есть риск попасть в трудную жизненную ситуацию. Семьи "группы риска" - те, в которых несколько функций подвергаются деструкции. И неблагополучные семьи, работа с которыми затруднена в связи с большим количеством сложностей, с которыми столкнулись члены таких семей. Семейей социального риска считается семья, имеющая трудноразрешимые проблемы, ограничивающих её возможности в создании благоприятных условий для жизни и полноценного развития всех его членов.

Как правило, проблемы, с которыми сталкиваются подобные семьи, касаются социальной, правовой, материальной, медицинской, психологической, педагогической и других сторон ее жизни. При этом только один вид проблем встречается довольно редко, поскольку все они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Так, например, социальная неустроенность родителей приводит к психологическому напряжению, что в свою очередь порождает семейные конфликты, обострение не только супружеских, но и детско-родительских отношений; ограниченность или отсутствие необходимых материальных средств не позволяет удовлетворять многие насущные потребности, отрицательно сказывается на физическом и психическом здоровье взрослых и детей, а порой толкает членов семьи на аморальные и асоциальные действия и поступки.

¹ Федеральный закон РФ №120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

² Закон Мурманской области «О социальном обслуживании населения в Мурманской области».

Педагогическая некомпетентность взрослых ведет к нарушениям психического и личностного развития детей.

Таким образом, несмотря на разные варианты раскрытия понятия "неблагополучная семья", главной ее особенностью является отрицательное, разрушительное, десоциализирующее влияние на формирование личности ребенка, которое проявляется в виде разного рода ранних поведенческих отклонений. И в работе с такими семьями, как показывает опыт работы нашего отдела, наиболее эффективен комплекс мер, проводимых с учетом особенностей личности ребенка, условий его жизнедеятельности, характера взаимоотношений между родителями и детьми, направленных на обеспечение гармоничного развития личности и создания в семье нормальной социально-педагогической обстановки¹. Данные меры составляют социально-психолого-педагогическое сопровождение (далее «социальное сопровождение») несовершеннолетних и семей, в которых они проживают.

Принципы социального сопровождения:

1. *Принцип соблюдения интересов несовершеннолетнего*: так как целевая группа МУ КЦСОМ – дети и молодежь, семья берется в контексте соблюдения интересов ребенка, оптимизации детско-родительских отношений
2. *Принцип добровольности*: опыт работы показал, что если родители меняться не хотят, то все усилия педагогов рано или поздно сойдут на нет. Даже если у ребенка будут наблюдать положительные изменения в результате работы специалистов, после окончания активного периода сопровождения, дети возвращаются в привычную, не изменившуюся среду - семью и, со временем, мы наблюдаем, что все съезжает на первоначальный этап. Да и родители отмечают, что после того, как с детьми перестали заниматься, опять начались проблемы, из-за которых они попали к специалистам.
3. *Принцип принятия*: необходимо полностью отказаться от оценок ребенка и родителей, чтобы между специалистами и семьей не было «оценочного» барьера.
4. *Принцип открытости*: специалист должен придерживаться поддерживающей, принимающей позиции- это служит с одной стороны, образцом, а с другой - помогает преодолеть сопротивление и активизировать процесс изменений.
5. *Принцип комплексности*: для наибольшей эффективности необходимо осуществлять совместное взаимодействие с другими учреждениями и организациями города, работающих с данной семьей и ребенком. В большинстве своем это учреждения системы

¹ «Мобильная уличная работа с детьми и молодежью города Мурманска».- Мурманск, 2006.- 34с

профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних:

- *комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав* (наши сотрудники являются членами комиссии);
- *отделения по делам несовершеннолетних*: в случаях необходимости контроля семьи, неблагополучной обстановки или изъятия ребенка (из неблагополучной семьи) привлекается инспектор;
- *органы и учреждения социальной защиты населения*: сотрудничество с данными органами осуществляется при необходимости оформления материальной помощи семье или организации летнего отдыха детей;
- *центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей*: при необходимости помещения ребенка во временное место проживания, если дальнейшее его пребывание в семье не возможно;
- *органы опеки и попечительства*: сотрудничаем в форме обмена информацией для решения вопросов в отношении лишения родителей прав или контроля данных семей;
- *учреждения образования*: обмен информацией по вопросам детей и их родителей;
- *учреждения здравоохранения*: взаимодействие с поликлиниками города по оформлению детских справок в летние лагеря, ГУ здравоохранения «Мурманский областной наркологический диспансер» - для лечения, ГУ здравоохранения «Мурманский областной центр по борьбе со СПИД и другими инфекционными заболеваниями» - обследование и профилактика несовершеннолетних, их семей на добровольной основе.
- *уголовно-исполнительные инспекции города*: обмен информацией о несовершеннолетних, состоящих у них на учете и семьях, в которых они проживают.

Этапы социального сопровождения несовершеннолетних и семей, в которых они проживают. *1 этап*. Установление контакта с семьей: выходим непосредственно домой по адресу, приглашаем по телефону или после первой беседы в центр, знакомимся с ребенком и семьей. *2 этап*. Проведение социального расследования: проводим психологическую диагностику (АВС, Кеттел, ADOR, проективные методики), беседы с инспекторами ОДН, УИН, педагогами школ, членами семьи с целью сбора полной информации о ребенке, семье - ее проблеме, ресурсах. *3 этап*. Проведение социально-психолого-педагогического сопровождения несовершеннолетнего: в результате соц. расследования специалистами отдела (психолог, соц. педагог, начальник отдела) принимается решение о

постановке или отказе от сопровождения. При постановке разрабатывается план сопровождения, в который входят цель, этапы достижения (н-р: целью может быть оптимизация детско-родительских отношений, если главная проблема в них. Достигается путем консультаций с ребенком и родителями/родителем, участием и ребенка и родителей в групповых тренингах для детей, для родителей, применения техник мотивационного интервьюирования, гештальт похода и др.). *4 этап.* Завершение работы: установленные сроки социального сопровождения - до 3 месяцев, после чего происходит оценка достигнутых изменений. Если цель сопровождения была достигнута и наблюдаются положительные тенденции, то принимается решение о снятии с патронажа. Если же решение проблемы требует более длительного времени, сопровождение продлевается. После снятия с патронажа несовершеннолетнему и его семье могут быть оказаны услуги в рамках поддерживающего сопровождения (поддержка положительной динамики изменений у ребенка и его семьи).

В системе родительско-детских отношений родитель является ведущим звеном и от него в большей степени зависит, как складываются эти отношения, поэтому одним из важнейших моментов реабилитации является работа с родителями - формирование навыков сотрудничества с ребенком. Признание за ребенком права на собственный выбор, на собственную позицию обеспечивает понимание и лучшее взаимодействие в семье.

Цель работы с родителями - ликвидация причин неэффективного родительского отношения к детям, гармонизация отношений в семье. Важнейшими элементами работы с родителями являются: пересмотр межличностных отношений в семье, устранение авторитарного подавления или безразличного отношения к ребенку и введение системы поощрения и похвалы. Психолог осуществляет, прежде всего, консультативную помощь по запросам родителей. Как правило, запросы сходны по своей тематике (прогулы в школе, обманы детей, то, что дети «не слушаются» родителей). Отметим, что индивидуальное консультирование родителей является самым энерго- и времязатратным процессом в работе психолога. В работе с семьями детей «группы риска» встречаются традиционные формы работы и нетрадиционные. К традиционным относятся:

1. Лектории для родителей, организованный в режиме тематических выступлений на классных родительских собраниях.
2. Проведение «круглых столов» с учителями предметниками о детях «группы риска» с обязательными рекомендациями.
3. Советы по профилактике правонарушений с присутствием родителей, учащихся («группы риска»), инспектора ОДН, классного руководителя, социального педагога, психолога, директора школы.
4. Индивидуальные консультации родителей детей «группы риска» по графику.

А к нетрадиционным формам относятся:

1. Посещение на дому «трудных» семей и родителей (найти контакт с родителями в домашних условиях, проследить, чем занят ребенок после школы, как общается со своими родителями, матерью, бабушкой)
2. Домашние беседы (очень эффективны, т.к. родителям и детям в привычной, домашней обстановке даются новые позитивные способы общения, постепенно формируя продуктивные коммуникативные умения, и, как показывает опыт, помогает изменить отношение к внутреннему состоянию души). Во время работы необходимо учитывать низкий уровень образования некоторых родителей (необходимо относиться уважительно и говорить понятным им языком), страх перемен и то, что родители могут относиться к специалистам негативно, т.к. привыкли слышать в свой адрес постоянную критику и осуждение.

В рамках непосредственной работы с семьей в нашем отделе с 2010 года была запущена программа «Не Идеальный родитель». Это встречи в форме тренинга с родителями/опекунами по 1,5-2 часа в вечернее время, с периодичностью раз в месяц. Группу могут посещать один или оба родителя, а так же подростки (на совместные встречи). Общее количество участников в группе 5-11 чел. Цель программы - способствовать установлению и развитию позитивных взаимоотношений между родителями/опекунами и подростками, их детьми/опекаемыми, развитие и укрепление взаимопонимания. Задачи:

- расширение возможностей понимания своего ребенка/опекаемого;
- повышение уровня психологического и педагогического информирования родителей/опекунов;
- психолого-педагогическая поддержка родителей/опекунов, детей/опекаемых;
- улучшение рефлексии (понимания) своих взаимоотношений с ребенком.

С февраля 2010 г. по март 2011 г. было проведено 9 занятий по темам «Дочки-матери», «Про наказания», «Стиль семейного воспитания», «Поощрения в воспитании», «Про дисциплину», «Подростковый возраст», «Родительские страхи», «Конфликты». Главная трудность, при проведении данной программы – сформировать мотивацию у родителей посещать тренинги и начать меняться самим, тогда и дети изменятся.

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.И.Игнатович

ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Экологическое воспитание является одним из важнейших направлений воспитательно-образовательной деятельности дошкольного учреждения и предполагает воспитание гуманного отношения к природе, формирование системы экологических знаний и представлений, развитие эстетических чувств дошкольников, участие детей в посильной для них деятельности по уходу за растениями и животными, охране и защите природы.

Известно, что ведущей деятельностью в жизни детей дошкольного возраста является игра. В многочисленных психолого-педагогических исследованиях (З.М. Богуславской, А.К.Бондаренко, Н.А.Коротковой, Н.Я.Михайленко и др.) игра рассматривается, как феномен культуры, который обучает, развивает, воспитывает, социализирует ребенка. Игра является уникальным средством формирования духовных потребностей и раскрытия творческого потенциала личности дошкольника. В трудах великих отечественных психологов (Л.А.Венгера, Л.С.Выготского, А.В.Запорожца, А.Н.Леонтьева, Н.Н.Поддьякова, Д.Б.Эльконина и др.) раскрывается назначение игры – служить естественной школой самовоспитания, саморазвития и упражнения природных задатков ребенка.

Изучению роли игры в воспитательно-образовательном процессе детей дошкольного возраста посвящены многие исследования известных отечественных педагогов (Р.И.Жуковской, Д.В.Менджерицкой, С.Л.Новоселовой и др.). Важность использования игры в экологическом воспитании детей дошкольного возраста рассматривается в психолого-педагогических исследованиях Т.П.Богданец, Л.И.Греховой, В.А.Дрязгуновой, Т.С.Комаровой, Л.М. Маневцовой, С.Н.Николаевой, Н.А.Рыжовой, П.Г.Саморуковой, И.А.Хайдуровой и других.

Игра для ребенка является ведущим видом деятельности и основным фактором развития всех психических и познавательных процессов. Трудно переоценить вклад игры и в формирование его экологического сознания и экологической культуры. Игровая деятельность помогает детям познать природное окружение, расширить и конкретизировать знания об объектах, предметах, явлениях природы. Положительный эмоциональный фон, создаваемый игрой, имеет большое значение для экологического воспитания дошкольников.

Игры экологического содержания оказывают огромное влияние на развитие у детей гуманных чувств к миру природы. Игра пробуждает в ребенке познавательное и эмоционально-трепетное отношение к природе.

В процессе общения с природой в игровой форме у детей воспитывается эмоциональная отзывчивость, формируются умения и желание активно беречь и защищать природу, видеть живые объекты во всем многообразии их свойств и качеств, особенностей их проявлений, участвовать в создании необходимых условий для нормальной жизнедеятельности живых существ, понимать важность охраны природы, осознанно выполнять нормы поведения в природе.

Игры экологического содержания расширяют представления детей о взаимодействии человека и природы, деятельности людей в природе, взаимосвязях, существующих в природе, способствуют воспитанию эмоционально-ценностного отношения к природе, выработке навыков культуры поведения в окружающей природной среде. В процессе игровой деятельности обеспечивается возможность усвоения дошкольниками не только экологических представлений и знаний, но и формируются умения и навыки экологически целесообразной деятельности и поведения в природе. В игре ребенку предоставляется возможность проявить творчество, инициативу, самостоятельность, умение сотрудничать со сверстниками и взрослыми, видеть и адекватно оценивать результаты собственной деятельности в природе.

В процессе экологического воспитания дошкольников используются различные виды игр, способствующие углубленному переживанию детей, расширению их представлений о мире (Т.С.Комарова): 1) игры по ознакомлению с флорой и фауной; 2) игры по ознакомлению с окружающей средой (неживой природой); 3) игры по ознакомлению с деятельностью человека. Игры природоведческого и экологического содержания используются с целью уточнения, закрепления, обобщения и систематизации знаний. Такие игры помогают увидеть целостность и неповторимость отдельного организма и экосистемы в целом, осознать уникальность и неповторимость каждого объекта природы, понять, что неразумное вмешательство человека может повлечь за собой необратимые процессы в природе [7]. Игры природоведческого характера отражают в своем содержании различные элементы явлений природы, изменений в жизни растений, животных, труд людей, взаимосвязи и взаимозависимости в природе, проблемы охраны природы и здоровья.

Педагогически правильно организованная игровая деятельность позволяет добиться самого полного самовыражения детей, активности их действий, которые соглашаются с общепринятыми нормами и правилами познания окружающей природы. Исходя из возрастных особенностей детей, для каждой возрастной группы подбираются игры, обеспечивающие развитие личности каждого ребенка, элементов его экологического

сознания, а также углубляющие, уточняющие и закрепляющие знания о живой и неживой природе [7].

При проведении игр природосодержающего характера соблюдаются общедидактические принципы: научности, развивающего обучения, системности, доступности, принцип опоры на ведущую деятельность, наглядности, активности. Природоведческие игры должны быть яркими, многофункциональными, эстетическими. Их можно использовать во всех формах организации деятельности детей дошкольного возраста: на занятиях, во время экскурсий и целевых прогулок, при ознакомлении детей с трудом взрослых, при обучении их трудовой деятельности в природе, а также в экспериментальной деятельности дошкольников. Игры для обогащения экологических представлений целесообразно проводить с небольшой подгруппой детей, использовать вариативно, в зависимости от уровня сформированности экологических знаний и представлений дошкольников. Грамотное проведение игр обеспечивается четкой организацией: 1) формулирование цели, правил, содержания игры; 2) подбор дидактических материалов, пособий; 3) определение временных и пространственных параметров игры; 4) стимулирование игровой деятельности, активности детей; 5) подведение итогов игровой деятельности детей. Дошкольное детство – это период активного формирования элементов экологической культуры, осознанно-правильного отношения к явлениям, объектам живой и неживой природы, которые составляют их непосредственное окружение. Важнейшая функция в этом процессе принадлежит целенаправленно организованной игровой деятельности детей.

Литература

1. Андриенко Н.К. Игра в экологическом образовании дошкольников // Дошкольная педагогика. - 2007 - №1.
2. Богданец Т.П. Экологические игры для дошкольников // Детский сад от А до Я. - 2008. - №6.
3. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду: Пособие для воспитателя детского сада. - М.: Просвещение, 2005.
4. Грехова Л.И. В союзе с природой: Эколого-природоведческие игры и развлечения с детьми: Учебно-методическое пособие. - М.: ЦГЛ, Ставрополь: Сервисшкола, 2003.
5. Зибзеева В.А. Теория и методика экологического образования детей. Учебно-методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2009.
6. Казаручик Г.Н. Дидактические игры в экологическом образовании дошкольников // Дошкольная педагогика. - 2008. - №2.
7. Николаева С.Н. Игра и экологическое воспитание // Дошкольное воспитание. - 2004. - №12.
8. Павлова Л. Игры как средство эколого-эстетического воспитания // Дошкольное воспитание. - 2002. - №10.

*И. В. Бакунова,
А.А. Брежнева*

ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Одним из условий осуществления образовательного процесса является учет возрастных закономерностей и специфических особенностей развития детей с различными отклонениями в развитии. Особенности таких детей является их характерное психическое развитие, они не похожи на других, нормальных детей, поведение которых является для нас привычным. Существуют различные классификации детей с особыми образовательными потребностями: глухие, слепые, умственно отсталые, «трудные» дети и другие.

Действительно ли это «плохие дети», «маленькие тираны», «белые вороны», подброшенные бедным родителям зловредной судьбой? Или, может быть, они просто антиподы спокойных, тихих, приспособляемых и покладистых детей? Дети с неумемной жаждой движения. Дети, которые двигаются больше других. Может быть, их беспокойность всего лишь признак живости? В последнее время встает вопрос о так называемых трудных детях. Существует мнение, что в последние годы число их резко увеличилось. Причина этого заключается, прежде всего, во внешних факторах.

Трудные дети (по В.П. Кащенко) – дети с характерными особенностями в их жизненных проявлениях, связанных с устойчивыми отклонениями от нормы тех или иных сторон формирующейся личности, обусловленными физическими или умственными недостатками, дефектами и проявляющимися в осложненной форме поведения. У «трудных» старших дошкольников просматриваются тенденции непонимания со стороны окружающих, неудовлетворенной потребности в признании, трудностей общения, противоречивого отношения к себе и окружающим. При этом у ребенка возникают негативные эмоциональные состояния: общая психическая напряженность, эмоциональная нестабильность, эмоциональная расторможенность или заторможенность. Становление старшего дошкольника как субъекта общения зависит от взаимоотношений с воспитателем, от отношения ребенка к учебной деятельности и уровня развития его социально-коммуникативных качеств и свойств личности.

«Трудный» ребенок безуспешно пытается различными неадекватными способами добиться социального признания, а в результате оказывается отверженным. Он характеризуется постоянным чувством вины, возникающим в силу неуспешности и неадекватной

самооценки. У этих детей возникает противоречие между нереальным уровнем притязаний и недоверием к себе, своим возможностям в учении, которое распространяется и на отношение ребенка к окружающим. Нарушения в побудительном компоненте коммуникативной активности (дисгармония мотивов) связаны с социальной неразвитостью ребенка, которая и порождает его неадекватное поведение. Постоянные поведенческие реакции ребенка являются способом выхода из тупика – хронического состояния психологического дискомфорта, неразвитость, неадекватное поведение, низкая способность к социальной релаксации, обуславливают низкий статус ребенка в классе.

Процесс становления детской личности сложен и противоречив. Личность ребенка «не только дана, но и задана», подчеркивает известный отечественный психолог и педагог В.В. Зеньковский. Изменчивость – одна из важнейших черт детской личности, которая сказывается как в отдельных чертах, так и во всей личности. В.В. Зеньковский считает, «мы никогда не можем, не смеем ставить крест на ребенке, который в данный момент кажется совсем испорченным; детская душа может неожиданно и незаметно перемениться и совсем отойти от всего, что угнетало нас в нем». Психологические трудности, временные эмоциональные расстройства и нарушения поведения, которые довольно часто встречаются у большинства детей, составляют неотъемлемую часть развития ребенка.

Трудного дошкольника необходимо рассматривать через призму понятия «направление развития личности». Для осуществления коррекционной деятельности воспитателю важно научиться диагностировать направление развития личности дошкольника: правильное развитие личности; развитие личности по нисходящей линии; выпрямление личности. Следовательно, в коррекционную деятельность педагога входят два основных вида действия: анализирующее и корректирующее. В практической деятельности педагога эти два действия постоянно переплетаются. Анализ взаимоотношений ребенка с окружающим миром дополняется анализом его поступков. Созидающие приемы (проявление доброты, внимания, заботы; просьба, поощрение, доверие, организация успеха в учении, ожидание лучших результатов). Здесь представлены не все приёмы по воспитанию и помощи детям с особыми образовательными потребностями, «трудным» детям, но даже они помогут нормальному их психическому развитию в процессе обучения.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДЕТСКОГО ДОМА В ВОЗРАСТЕ 1,5-3 ЛЕТ И СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОБЛЕМ

Дети, поступающие в детский дом из кровных семей, имеют ряд трудностей, с которыми психологам и воспитателям необходимо справляться для успешной социализации ребенка. Основная проблема отставания в психологическом и физическом развитии у вновь поступивших детей детского дома, а так же, не менее важная проблема адаптации к новой социальной среде и обществу. Целью психологов и педагогов, воспитателей является активная помощь вновь поступившим детям в адаптации к новым для них условиям и преодолении задержек в развитии.

Поступая в детский дом, ребенок испытывает ряд трудностей и психологических проблем, которые добавляются к уже имеющимся сложным ситуациям развития, поэтому очень важно уделять развитию ребенка много времени и сил, чтобы помочь ему успешно адаптироваться к новой для него жизни. Если ребенок не отрабатывает и не проходит определенные стадии в своем развитии, то он может, застрять на определенном этапе формирования личности или опускаться на более раннюю стадию, что зачастую и происходит в кровных семьях с такими детьми. Все это уже сигнал к формированию неуспешности и увеличению дистанции между развитием ребенка и нормой его развития.

Задачей психологов и воспитателей является формирование и развитие полноценной личности ребенка, могущего адаптироваться в жизни и быть успешным. В процессе занятий с психологом и воспитателями дети обретают уверенность в своих силах, повышается самооценка, формируются новые знания об окружающем мире, развивается и улучшается крупная и мелкая моторика, увеличивается словарный запас, активизируется мышление, внимание, память.

Важно помочь ребенку преодолеть задержки психического, физического и умственного развития, вызванных неблагоприятной ситуацией развития в кровной семье.

Сохранить и улучшить психологическое и физическое здоровье малыша, помочь ему в адаптации к социальной среде и обществу сверстников, а так же не допустить состояния депривации.

Основная работа включает в себя:

1. Развитие крупной и мелкой моторики:

1.1 Крупная моторика – это все те движения, которые связаны с передвижением тела в пространстве (например, ходьба, бег) - формировать умение бегать, подниматься, спускаться по лестнице, прыгать, маршировать, ударять по мячу, ходить задом наперед.

1.2 Мелкая моторика - это точные и плавные движения рук, а также их координация со зрением (например, когда необходимо взять из ряда

лежащих игрушек именно ту, которую хочется) - формировать умение брать именно ту игрушку из ряда других, которую надо, рисовать вертикальную линию, строить башню, дом, резать бумагу.

2. Развитие социальных навыков:

- уметь мыть и вытирать руки;
- есть самостоятельно, и уметь пить из чашки;
- уметь самостоятельно пользоваться вилкой, ложкой;
- уметь чистить зубы с помощью взрослого;
- имитировать поведение взрослого.

3. Развитие познавательной активности, действия с предметами:

- уметь собирать пирамидки;
- уметь составлять башенки, забор;
- уметь разбирать и собирать матрешку.

4. Развитие интеллектуальной активности:

- развитие психических процессов (памяти, внимания, речи, мышления, восприятия);
- учиться выполнять простые указания и просьбы ;
- учиться говорить слова и простые фразы, строить простые предложения.

Но даже перечисленных способов развития бывает не достаточно, поскольку отсутствует самый главный двигатель, помогающий ребенку формироваться и развиваться как личность – это родители. Те люди, которые своим теплом и присутствием способствуют развитию детской психики и иммунитету, оберегают и дают уверенность в будущем.

К сожалению, этих деток родители не могут обеспечить теплом, заботой и лаской, в силу своих жизненных и личных проблем. Ребенок рожден не для того, чтобы страдать, но часто дети дублируют жизнь своих родителей и не всегда эта жизнь красочная.

Весь персонал детского дома всеми силами старается развивать, помогать, оберегать и обеспечивать детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. К сожалению, у кровных родителей зачастую меньше интереса и потенциала для воспитания своих родных детей.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ОПЫТНО–ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время концепция модернизации Российского образования одним из главных направлений определяет интеллектуальное развитие подрастающего поколения. Опираясь на требования к содержанию образования, представленные в законе РФ «Об образовании» (ст. 14), педагоги должны переориентировать содержание образовательного процесса на «обеспечение самоопределения личности, создание условий для её самореализации». Саморазвитие личности возможно лишь в деятельности, которая включает в себя не только внешнюю активность ребёнка, но и внутреннюю психологическую основу.

Одним из эффективных приёмов и методов в работе по развитию познавательной деятельности дошкольников является детское экспериментирование. Знания, почерпнутые не из книг, а добытые самостоятельно, всегда являются осознанными и более прочными (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и др.). Степень новизны характеризуется тем, что в процессе использования опытов и экспериментов была исследована и установлена тесная связь между детским экспериментированием и повышением детской познавательной активности, широким развитием интеллектуальных и творческих способностей детей.

Цель исследования: изучение влияния опытно-экспериментальной деятельности на развитие интеллектуально-творческого потенциала детей. *Объект исследования:* опытно-экспериментальная деятельность в ДОУ. *Предмет исследования:* условия организации опытно-экспериментальной деятельности с целью развития интеллектуальной сферы детей. Исследование проводилось на базе МДОУ д/с №44 г.Североморска.

В исследовании принимали участие 25 детей средней группы «Солнышко» и 20 детей младшей группы «Паровозик». За основу экспериментального изучения познавательной активности детей, выявления предпочтения к экспериментальной деятельности, использовали методику Л.Н.Прохоровой «Выбор деятельности».

Анализ результатов позволяет сделать вывод, что в начале учебного года лишь 3 ребёнка в младшей группе и всего 8 детей в средней группе отдали предпочтение исследовательской деятельности, то возникла задача в разработке и апробации системы мероприятий по опытно-экспериментальной деятельности с использованием опытов.

**Результаты исследований по методике «Выбор деятельности»
Л.Н. Прохоровой 2009 – 2010 учебный год (начало года)**

Вид деятельности	Младшая группа		Средняя группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Игровая деятельность	11	55	6	24
Изобразительная деятельность	1	5	4	16
Труд в уголке природы	2	10	2	8
Экспериментирование	3	15	8	32
Чтение книг	2	10	2	8
Конструирование	1	5	3	12

В основу проводимых мероприятий положены следующие принципы: психологической комфортности, деятельности, минимакса или посильной трудности обучения, систематичности и последовательности, научности, учета индивидуальных особенностей (детям, обладающим «исследовательской жилкой», создавать все необходимые условия для исследований), связи с жизнью и взаимосвязи с другими видами деятельности детей. Данная система дидактических принципов – является основой организации детского экспериментирования.

При проведении опытов необходимо учитывать и психологические особенности детей.

Младший дошкольный возраст 3- 4года:

- возникает наглядно-образное мышление;
- проявляется любопытство;
- задают многочисленные вопросы природоведческого характера, что свидетельствует о важных достижениях: у детей накопилась определённая сумма знаний (как известно, по не знакомой проблеме вопросов не возникает), появилось понимание того, что знания можно получить от взрослого;
- начинает формироваться произвольное внимание;
- способны устанавливать простейшие причинно-следственные связи.

Средний дошкольный возраст 4 – 5 лет:

- б. благодаря накоплению личного опыта, действия детей становятся более целенаправленные и обдуманые. Если взрослый сумел занять позицию «старшего друга», ребёнок начинает задавать вопросы «Как это сделать?»;
- появляются первые попытки работать самостоятельно;
- появляются эксперименты по выяснению отдельных явлений, например, «Почему этот камешек нагрелся сильнее?» – «Потому что он чёрного цвета» «Почему этот лёд растаял быстрее?» - «Потому что мы его положили на батарею».

- Дети способны «читать» простые схематические изображения, которые хоть и не являются развёрнутым рассказом, но уже приближаются.

При организации экспериментирования, как и всякой детской деятельности – это правильный **выбор мотива**.

В младшем дошкольном возрасте 3 главных мотива:

- сотрудничество со взрослым; (дети всегда хотят быть рядом со взрослым);
- реализация позиции «Я помощник и защитник»; (предлагать детям кому-то помочь);
- исследование окружающей действительности (дети данного возраста любопытны)

В среднем дошкольном возрасте:

- личная заинтересованность (хочу всё знать);
- познание и удовлетворение первых избирательных интересов; (впервые появляются избирательные интересы);
- сотрудничество со взрослыми постепенно перерастает в мотив сотрудничества с детьми (необходимо вовлекать детей в совместную деятельность).

Основными источниками при разработке серии опытов с неживой природой, живой природой и рукотворным миром стали публикации Л.Н.Прохоровой, Ивановой А.И., Дыбиной О.В., Николаевой С.Н., Рыжовой Н.А., Мартыновой Е.А., Шапиро А.И.

Опыты были подобраны с учётом возрастных особенностей детей. Дети были вовлечены в содержательную, активно-познавательную деятельность. Эти опыты интересны детям, прежде всего, своей направленностью на результат. Желание достичь результата, на основе имеющихся знаний и умений заставляют ребёнка устанавливать причинно-следственные связи, проявлять настойчивость, сообразительность, творческую активность, развивать любознательность.

Чтобы в работе обеспечить систему разработано перспективное и тематическое планирование для детей младшего и среднего возраста. Также составлена картотека опытов: живая, неживая природа, рукотворный мир. Опытнo-экспериментальную деятельность внесла в циклограмму прогулки и свободной не регламентированной деятельности. Оборудовала и постоянно обновляла предметно-развивающую среду, где детям представлялась свобода выбора для исследовательской деятельности.

Целенаправленная работа по опытнo-экспериментальной деятельности способствует:

- формированию у детей знаний об окружающем мире, навыков исследовательской деятельности, познавательной активности, самостоятельности
- повышению уровня овладения экспериментальной деятельностью
- повышению речевой активности детей.

Для повышения интереса детей я в своей работе использовала обучающие куклы: Зайчика – Любознайка, Бумажную Фею, Незнайку, на экологические занятия приходил Лесовичок.

За основу контрольного эксперимента была взята ранее описанная методика. Полученные в ходе контрольного эксперимента результаты можно представить в сводной таблице.

**Результаты исследований по методике «Выбор деятельности»
Л.Н. Прохоровой 2009 – 2010 учебный год (конец года)**

Вид деятельности	Младшая группа		Средняя группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Игровая деятельность	1	5	2	8
Изобразительная деятельность	1	5	2	8
Труд в уголке природы	-	-	-	-
Экспериментирование	17	85	18	72
Чтение книг	1	5	1	4
Конструирование	-	-	2	8

Таким образом, итогом всей этой целенаправленной работы можно считать, что значительно большее количество детей отдали предпочтение экспериментированию, оно стало детям интересно и занимает одно из ведущих мест, наряду с конструированием, игрой, рисованием. Но при условии, что будет вестись работа целенаправленно и в системе.

Целенаправленная работа позволила: сформировать у детей знания об окружающем мире; навыки исследовательской деятельности, познавательной активности, самостоятельности; повысить уровень овладения экспериментальной деятельностью, речевую активность, обогатить активный словарь и развить связную речь.

Дети очень любят экспериментировать, так как им присуще наглядно-действенное и наглядно образное мышление, и экспериментирование как никакой другой метод, соответствует возрастным особенностям дошкольника. Метод экспериментирования является ведущим в дошкольном детстве, а в первые три года – практически единственным способом познания мира. Поэтому

перспективу дальнейшей работы мы видим в разработке и последующей апробации в старшем дошкольном возрасте.

Литература

1. Дыбина О.В. Неизведанное рядом: Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. - М.:ТЦ Сфера, 2005.
2. Куликовская И.Э., Совгир Н.Н. Детское экспериментирование, 2003.
3. Мартынова Е.А. Организация опытно-экспериментальной деятельности детей 2-7 лет. – Волгоград: Учитель, 2010
4. Марудова Е.В. Ознакомление дошкольников с окружающим миром. Экспериментирование. – СПб: Детство-пресс, 2010.
5. Поддяков Н.Н. Сенсация: открытие новой ведущей деятельности //Педагогический вестник. -1997. - №1. – С.6.
6. Прохорова Л.Н. Организация экспериментальной деятельности дошкольников. - М.:АРКТИ, 2004.

СОЗДАНИЕ БЛАГОПРИЯТНЫХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОО

При анализе заболеваемости в адаптационный период перед нашим дошкольным учреждением встала проблема: индекс здоровья был равен «0», также как процент легкой адаптации. Это заставило пересмотреть всю работу, связанную с подготовкой детей к поступлению в детский сад, а также в адаптационный период по следующим направлениям:

1. Организация преадаптационного периода.
2. Комплектование групп раннего возраста.
3. Создание условий для комфортного пребывания малышей.
4. Организация работы с родителями в период адаптации.

Встреча родителей с детским садом начинается задолго до того момента, когда они приведут сюда своего малыша. Чтобы эти встречи дали положительные результаты, весь педагогический коллектив к ним старательно готовится. Познакомившись со списком детей своей группы, воспитатели идут с посещениями домой к каждому ребенку, что дает им возможность познакомиться поближе с малышом, его родителями, определить степень социального благополучия семьи:

- жизнеобеспечение (занятость родителей, их социальный, образовательный, материальный статус);
- организация быта (тип жилья, санитарно-гигиенические условия, условия жизни ребенка в семье);
- физическое здоровье ребенка (хронические болезни, их профилактика, гигиена);
- духовное и моральное здоровье (вредные привычки, рецидивы, психологическое благополучие);
- воспитание ребенка (стиль воспитания в семье, психологическая, психотерапевтическая, педагогическая, юридическая помощь);
- внутренние и внешние коммуникации семьи (открытость и тип семьи, характер детско-родительских взаимоотношений, отношения между супругами).

Все эти данные помогают составить социально-педагогический паспорт. Воспитатели приглашают родителей (в марте) для знакомства с ДОО на День открытых дверей во вторую половину дня, когда, обычно, дети показывают спектакли, концерты, проводятся совместные с родителями праздники, выставки детских работ, Это позволяет гостям наглядно увидеть, чем заняты ребята нашего детского сада, чему научились. Обязательно проводим экскурсию по всем образовательным блокам: в изостудию «Веселая кисточка», спортзал «Здоровячок»,

музыкальный зал «Веселушки» и т.д., и знакомим с группами, которые будут посещать будущие воспитанники.

Родителям предлагаются анкеты-знакомства, памятки. Это позволяет ближе познакомиться и выявить их трудности в воспитании малышей. Следующая встреча для родителей проводится в апреле, на которой рассказывается о системе работы дошкольного учреждения: образовательной программе, об организации жизнедеятельности детей и взрослых в пространстве детского сада, о работе специалистов, направленной на обеспечение оптимальной адаптации ребенка. Кроме ознакомительной функции эта встреча решает ряд психологических задач: создания положительного отношения к ДОО, снятие тревожности родителей за своего ребенка (родитель должен быть уверен, что его малыша здесь будет хорошо), ориентация на сотрудничество.

Собрание проводится в группе, где родители наглядно знакомятся с игровыми уголками, условиями, созданными для сна, приема пищи, с туалетной комнатой; рассказывается о режиме дня, о пище, которую дают детям этого возраста, какие проводятся занятия.

В мае родители приглашаются уже с детьми. Малышам дается возможность поиграть в группе, родителям понаблюдать за поведением детей в новых условиях и познакомиться друг с другом. Здесь же раздаются родителям приглашения на консультации по запросам, и они знакомятся с планом работы клуба «Молодая семья», где большая роль отводится работе педагога-психолога. Он проводит консультацию о возрастных психофизиологических особенностях детей раннего возраста.

В детском саду собрана видеотека занятий и праздников для детей раннего возраста. Родители могут увидеть достижения маленьких воспитанников через три месяца после поступления в дошкольное учреждение, через шесть месяцев и т.д. Родителям предлагается консультация-практикум «Хорошо у нас в саду», где они (возможно вместе с детьми) проигрывают ситуацию посещения детского сада, «репетируют» режимные моменты, а дети привыкают к воспитателю, к группе.

Немаловажное значение придается комплектованию групп, в котором участвуют педагог-психолог, старший воспитатель, старшая медсестра. Обязательно учитывается, посещал ли ребенок детский сад раньше или поступает впервые. Составление графика приема детей в группы позволяет воспитателям правильно распределить внимание, организовать воспитательное воздействие, наладить процесс адаптации поступающих малышей. Использование гибкого режима дня, который является переходным, промежуточным этапом между «домашними» условиями и четким режимом дня в группе детского сада помогает ребятам легче адаптироваться к условиям дошкольного учреждения.

В первые 2-3 недели в группе раннего возраста воспитатели используют 2 вида режима: один – обычный, второй – для подгруппы, в

которую объединяются дети с учетом индивидуальных психофизических особенностей (ослабленные, легковозбудимые и т.п.). Длительность игры-занятия в этой подгруппе сокращена до 7-8 минут, на 15 минут раньше сдвигается обед и на 30 минут удлиняется сон.

В первые 3-4 дня посещения ребенком группы воспитатели и педагог-психолог проводят диагностику готовности ребенка к поступлению в ДОО, опираясь на ответы в анкетах родителей о поведении ребенка дома после посещения детского сада, и наблюдения за ребенком в группе. Это дает возможность спрогнозировать течение адаптации.

Чтобы отследить степень тяжести адаптации, на каждого ребенка заводится адаптационный лист. Параллельно с ним заполняется диагностическая карта индивидуального развития, которая отмечается каждые три месяца, и позволяет увидеть динамику развития ребенка и спланировать индивидуальную работу с ним.

Одним из условий положительного отношения к детскому саду является развивающая среда в группах раннего возраста. На период адаптации группа выглядит особенно. Обстановку группы стараемся приблизить к домашней: малыши любят уголок «Моя семья», где можно посидеть на «бабушкином» диване, а уж проверить, что спрятано в «бабушкином» сундучке – это большое удовольствие. Здесь же журнальный столик, на котором стоит настоящий телефон и фоторамочка. Если ребенок заскучал, воспитатель предлагает «позвонить» маме, вставляет в рамочку ее фотографию. Здесь «живут» игрушки, принесенные из дома.

Малыши с переходом на другой режим быстро устают, поэтому любят полежать на полу. Для этого в группах сшиты матрасики и множество подушечек – «присыпалочек». Сюда из «бабушкиного» сундучка можно принести салфетки, простынки, расстелить, улечься и укрыться этими же пеленочками. Некоторые дети стараются уединиться, спрятаться. Для этого в группе имеются «Домик-палатка», «Зонтик-пряталка», которые постоянно меняются.

Во время привыкания малыша к детскому саду большая роль отводится музыке, которая помогает отвлечь ребенка, развеселить, снять психоэмоциональное напряжение. Для этой цели в каждой группе имеются магнитофоны и наборы кассет с плясовыми мелодиями, с песнями из детских мультфильмов, колыбельными, маршами. Переключить внимание ребенка, снять напряжение помогают игры с водой и песком. Специально оборудованный стол с набором ведерок, формочек, совочков – любимое место для игр у малышей.

Самым трудным в период адаптации является утренний прием, когда мама уходит, а малыш остается. Чтобы отвлечь ребенка от этого «страшного» для него момента, воспитатель использует дидактическую «юбку-завлекалку», где в каждом кармане ребенка ожидает сюрприз. С

этой целью также созданы в группах игровые центры, где собраны яркие необычные игрушки, привлекающие внимание детей. В группах много игрушек, которые можно кусать. Сделаны они из мягких материалов: пластмассы, резины, очень яркие, хорошо обрабатываются. Присутствует в группах большое количество звучащих и механических игрушек.

Приобретая такие игрушки, обязательно просим предъявить сертификат качества на материал, из которого они изготовлены. Немаловажное значение в период адаптации имеет координация работы специалистов: старшего воспитателя, педагога-психолога, медиков. На данном этапе ими создается банк данных. Медики изучают медицинские карты, определяют возможные причины отнесения ребенка к группе риска. Старший воспитатель, работая с анкетами родителей, анализируя социально-педагогический паспорт, определяет социальный статус семьи и планирует работу «Клуба молодой семьи». Педагог-психолог осуществляет психологическую поддержку детей и родителей, диагностику психофизического развития ребенка. Все это дает нам возможность составить план работы на адаптационный период.

Регулярно проводятся мини-совещания воспитателей групп раннего возраста с участием специалистов. Здесь психолог проводит анализ результатов анкетирования и диагностики, отмечаются успехи малышей, обсуждаются проблемы, возникшие в период адаптации, идет корректировка плана работы. Также обсуждается выбор педагогического подхода к детям, приемов и методов педагогического воздействия, проведения режимных процессов и занятий.

Педагог-психолог проводит непосредственную работу с детьми, у которых наблюдается тяжелая степень адаптации, разрабатывает рекомендации педагогам для работы с такими воспитанниками. Также психологом проводятся семинарские занятия с воспитателями: «Оптимизация процесса адаптации детей в ДОУ»; «Ознакомление педагогов с социально-психологическими проблемами, возникающими в период адаптации»; «Обучение педагогов мерам профилактики дезадаптации у детей».

Важным моментом стало проведение на базе дошкольного учреждения семинара «Создание психологических условий для детей раннего возраста в период адаптации», на котором выступила Юлия Александровна Афонькина, профессор кафедры психологии МОИПКРО с сообщением «Психолого-педагогическая оценка развития детей раннего возраста». Это помогает педагогам в осуществлении индивидуального подхода к каждому ребенку в период адаптации.

Представление о том, что адаптация малыша к новым условиям дошкольного учреждения требует специальных знаний, еще не укоренилось в сознании значительной части современных родителей. Большинству свойственно думать, что этот процесс пройдет на

интуитивном уровне. Наша задача – вооружить их знаниями: педагогическими, психологическими, медицинскими.

Совместная работа педагогического коллектива и родителей по подготовке детей к посещению детского сада способствует расширению их знаний о поддержке ребенка в адаптационный период. Важно, чтобы в первые дни пребывания ребенка в группе воспитатель установил контакт с родителями, помог снять тревогу за малыша; информировал о протекании адаптационного периода.

С этой целью для родителей проводится семинар-практикум «Психоземotionalное состояние детей в адаптационный период». Он состоит из двух блоков: теоретического «Особенности эмоционального состояния детей, поступающих в ДООУ» и практического, куда входят:

- результаты анкетирования на тему «Как привыкает Ваш малыш к детскому саду»;
- рекомендации по профилактике дезадаптации;
- обучение эффективным приемам взаимодействия взрослых и детей.

В период адаптации воспитатели и педагог-психолог ведут наблюдение за поведением детей и родителей в ситуации утреннего приема в группу – «ритуал прощания», в ситуации вечерней встречи с родителями. На данные моменты старший воспитатель разрабатывает карты-наблюдения. Это позволяет спланировать темы бесед и консультаций с родителями на ближайший период. Родителям предлагается вести дневник развития ребенка с целью дальнейшей коррекции воспитания и обучения.

Много лет подряд в ДООУ выпускается газета для родителей «Звездочка». В период с сентября по октябрь она посвящена помощи родителям и детям в период адаптации. Об этом рассказывает психолог, а воспитатели дают рекомендации как в условиях семьи организовать с ребенком игры: словесные, на развитие мелкой моторики, подвижные, дидактические. Работают клуб «Молодая семья», библиотека для родителей, индивидуальные беседы и консультации.

Искусство воспитания ребенка не в следовании правилам применения схем воспитания, а в умении и способности установить контакт и доверительные отношения. Проведение такой работы дало определенные результаты: увеличился индекс здоровья с 0% до 28%, а также процент легкой адаптации до 57%.

Адаптация – это процесс вхождения ребенка в новую среду и приспособление к ее условиям. И от того, как пройдет этот процесс у малыша, будет зависеть дальнейшее пребывание ребенка в детском саду.

**ПРОФИЛАКТИКА ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО
ВОЗРАСТА В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КОНСУЛЬТАТИВНОГО ПУНКТА ДОУ**

Уже с рождения ребенок является существом социальным, поскольку постоянно находится со взрослым. В раннем возрасте социализация ребенка происходит через овладение им средствами общения. Этот процесс происходит путем активного включения ребенка в социальные ситуации, при стимулировании положительных эмоций от общения (в первую очередь – с близкими людьми, а через них – и с другими детьми и взрослыми). От этого во многом зависит адаптивный потенциал ребенка и особенности протекания процесса его адаптации при включении в новые социальные отношения (например, при поступлении в детский сад).

В отечественной психологии особо подчеркивается роль личности как субъекта процесса адаптации. А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов определяют адаптацию как «процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [3]. М.Р. Битянова отмечает, что это двусоставное понятие – это и процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, и интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции (адекватное восприятие окружающей действительности, себя и адекватная система отношений и общения с окружающими) [1].

Для маленького ребенка процесс адаптации может быть довольно сложной задачей. Именно в этот момент, когда ребенок начинает посещать детский сад, проблема социализации проявляется наиболее ярко, т.к. меняются условия жизни ребенка, появляются новые люди, с которыми ему приходится общаться. Поведение малыша в этот период явно показывает все успехи и пробелы в освоении им социального опыта, главным образом опыта общения с людьми.

Трудность для ребенка заключается в том, что ему не только нужно привыкнуть к новым правилам поведения в группе (которые, опять же диктуются взрослыми), но найти в себе силы выработать новые формы поведения. Преодоление этой трудности в итоге приведет к адаптации к детскому саду. Если этого не произойдет, то возникнут различные проявления дезадаптации вплоть до невротических реакций. Как уже отмечалось, во многом адаптационный ресурс ребенка зависит от условий включения ребенка в социальные ситуации, что определяется психолого-педагогической компетентностью родителей и обстановкой в семье.

Многим семьям нелегко справиться с воспитанием ребенка, привить ему необходимые навыки, создать адекватные условия для его

социального, личностного и интеллектуального развития. Ребенок из такой семьи, когда приходит в детский сад, испытывает эмоциональный дискомфорт, его адаптация протекает трудно. К сожалению, количество таких детей с каждым годом не уменьшается, и это не перестает быть одной из первых проблем в работе воспитателя группы раннего развития.

В связи с этими положениями становится очевидным, что необходимо искать новые подходы в решении профилактики дезадаптации еще до поступления ребенка в детский сад. Таким решением становится создание консультативного пункта при ДООУ.

Целью консультативного пункта является психолого-педагогическая поддержка семьи, имеющей ребенка раннего возраста (с 1,5 до 3 лет). В задачи деятельности консультативного пункта входит повышение уровня психолого-педагогических знаний родителей по проблемам воспитания и развития детей раннего возраста; создание условий для развития детей раннего возраста через оптимизацию детско-родительских отношений; создание условий для развития адаптационных возможностей детей, профилактики дезадаптации при поступлении ребенка в детский сад. Данная цель и задачи реализуется в следующих формах работы: консультирование родителей (индивидуальное и групповое), совместные игровые занятия детей, их родителей и специалистов консультативного пункта, индивидуальная диагностика детей для выявления уровня развития (осуществляется по запросу родителей).

В состав консультативного пункта входят старший воспитатель, педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатель и музыкальный руководитель. Консультативный пункт нацелен на работу с семьей, имеющей детей раннего возраста, не посещающих детский сад. Это две группы семей:

- семья с детьми, которые пойдут в детский сад, на базе которого организован консультативный пункт. Работа с этой группой детей особенно важна для ДООУ, т.к. позволяет осуществить комплекс мероприятий, способствующих снижению дезадаптации детей при поступлении в детский сад;
- все другие семьи с детьми раннего возраста, в том числе неорганизованные или посещающие детский сад. Психолого-педагогическая помощь семьям данной группы оказывается в форме индивидуальных консультаций по запросу.

В целом основная часть работы консультативного пункта – это работа с первой группой семей. В отличие от второй группы, для которых консультативный пункт работает по запросу и осуществляет консультирование в течение всего учебного года, помощь для второй группы семей оказывается поэтапно и в более разнообразных формах.

Этапы работы консультативного пункта с семьями, дети которых пойдут в детский сад, являющийся базой консультативного пункта:

1. Март. На данном этапе происходит определение контингента будущих воспитанников ДООУ, проводится общеродительское собрание. На данном собрании дается информация (в виде презентации) о ДООУ в общем и с детьми раннего возраста в частности, о работе консультативного пункта, также проводится анкетирование с целью определения первичного родительского запроса, раздаются рекомендации-памятки по подготовке ребенка к детскому саду и адаптации. В данном собрании участвуют заведующая ДООУ и специалисты консультативного пункта.

По результатам анкетирования определяется запрос на деятельность консультативного пункта: консультации специалистов, совместные игровые занятия с детьми. По запросам родители приглашаются на индивидуальные консультации, заключается договор о сотрудничестве консультативного пункта и родителей. Как показывает практика, 70% родителей нуждаются в получении индивидуальной консультации педагога-психолога, 67% - логопеда, 54% - старшего воспитателя.

2. Конец марта – май. На данном этапе реализуется групповая работа с родителями и детьми. Работа с родителями необходима в двух направлениях – повышение психолого-педагогической грамотности родителей и адаптация родителей к ДООУ. Последнее направление особенно актуально, т.к. для семьи поступление ребенка в детский сад – своеобразный кризис. Как пишут Н.И. Олиферович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф.Велента, родители впервые осознают тот факт, что «ребенок принадлежит не только им, но и более широкой социальной системе, которая также может оказывать на него влияние» [2].

Проводятся групповые семинары-практикумы для родителей по вопросам развития и воспитания детей. При этом остается индивидуальное консультирование и диагностика по запросу. Также проводятся совместные игровые занятия с детьми. Необходимость посещения таких занятий отмечают 83% родителей. Родители понимают важность этих занятий как с точки зрения социальной адаптации ребенка, так и с развивающей точки зрения. Занятия проводятся раз в неделю длительностью не более 1 часа. В группу включаются не более десяти пар родитель-ребенок. Цель совместных игровых занятий с детьми – повышение воспитательного потенциала родителей, развитие адаптационных возможностей детей. В этих занятиях используются сенсорные игры, адаптационные игры, речевые, предметно-манипулятивные, двигательные, музыкальные, социальные и сюжетные игры. Комплекс игр позволяет создать такое игровое взаимодействие родителей с детьми, которое обеспечивает развитие интереса к играм и игрушкам, развитие игровых навыков, а также укрепление детско-родительских отношений. В процессе игровой деятельности стимулируется психическое развитие, идет профилактика проблем в развитии и повышение запаса адаптационных возможностей у детей.

Особую роль играет организация предметно-развивающей среды. Занятия проводятся в музыкальном или спортивном зале с использованием игровых пособий и игрушек из групп раннего возраста. При создании предметно-развивающей среды учитываются антропометрические, физиологические и психологические особенности детей раннего возраста. Для организации игровых занятий задействуются воспитатель, педагог-психолог и учитель-логопед. Важной особенностью занятий является то, что родители через специалистов осваивают наиболее оптимальные для развития способностей детей приемы.

3. Первая неделя июня. Заключительный этап работы в рамках консультативного пункта. Проводится групповое занятие (круглый стол) для родителей «Собираемся в детский сад!», на котором обсуждаются дальнейшие перспективы адаптации ребенка, ожидания родителей, даются рекомендации по развитию ребенка в летний период и т.д. После того, как ребенок начал систематически посещать ДОО, ему и его семье продолжается оказываться психолого-педагогическая помощь, но уже не в рамках консультативного пункта, а в рамках деятельности ДОО (осуществляется сопровождение процесса адаптации детей).

Опыт работы показывает, что семьи, дети которых пойдут в детский сад, являющийся базой консультативного пункта, высоко мотивированы в сотрудничестве с ДОО и активно участвуют в деятельности консультативного пункта. Родители отмечают, что становятся более компетентными в вопросах воспитания и развития своего ребенка. В результате повышения воспитательного потенциала родителей их дети легче осваивают социальный мир и при поступлении в детский сад имеют значительно меньше адаптационных проблем. При анализе результатов адаптации детей к условиям ДОО выявляется, что у детей, прошедших через все ступени работы консультативного пункта, дезадаптивные проявления отсутствуют (адаптация в основном легкой степени). Таким образом, консультативный пункт успешно реализует задачу по профилактике дезадаптации при поступлении ребенка в детский сад.

Литература

1. Битянова, М. Р. Социальная психология / М. Р. Битянова. – СПб.: Питер, 2008. – С. 342.
2. Олиферович, Н.И., Зинкевич-Куземкина, Т.А., Велента, Т.Ф. Психология семейных кризисов / Н.И. Олиферович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб., 2006. – С. 58-59.
3. Реан, А. А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А. Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.:Прайм-Евроникс, 2008. – С. 17.

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИГР С НЕСТАНДАРТНЫМ ДИДАКТИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ

Прогресс в науке и технике, а также процессы распространения информации в мире происходили раньше менее стремительно, чем сегодня. Сегодня окружающий мир переполнен условными знаками и символами. Однако умение использовать информацию определяется развитостью логических приёмов мышления и, в ещё большей мере, степенью их оформленности в систему.

Главной целью системы образования является подготовка подрастающего поколения к активной жизни в условиях постоянно меняющегося социума. И, т.к. развитие современного общества носит динамический характер, то и ключевой задачей образовательного процесса является передача детям таких знаний и воспитание таких качеств, которые позволили бы им успешно адаптироваться к подобным изменениям. Поиск эффективных дидактических средств развития логического мышления дошкольников является неотъемлемой частью данной задачи.

Математика по праву в решении этой проблемы занимает ведущее место (Е.Б. Давидович, В.Г. Зак, А.В. Белошистая, М.И. Моро и др.). Она оттачивает ум ребенка, развивает гибкость мышления, учит логике. Математическое развитие не сводится к тому, чтобы научить дошкольника считать, измерять и решать арифметические задачи. Главное - создать условия для самостоятельного поиска детьми решения задач, не предлагать при этом никаких готовых способов, образцов решения. Помочь ребенку овладеть такими мыслительными умениями, как абстрагирование, анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, кодирование и декодирование. Такие умения позволят легко осваивать новое, развить самостоятельность и активность мышления, сформировать элементарные навыки алгоритмической культуры мышления.

Дошкольное воспитание строится на личностно-ориентированной модели, основанной на бережном и чутком отношении к ребенку и его развитию. Следовательно, обучение должно носить индивидуально – дифференцированный характер. В настоящее время чаще стали использовать нестандартный дидактический материал: счетные палочки, геометрические конструкторы, логические блоки Дьенеша.

Широко известные всем счетные палочки оказываются не только счетным материалом. С их помощью можно в доступной пониманию ребенка форме познакомить его с началами геометрии, с понятием «симметрия»; развивать пространственное воображение. Головоломки со счетными палочками воспитывают интерес к математике, желание

проявлять умственное напряжение, сосредотачивать внимание на проблеме, а так же развивают логику мыслей, рассуждений и действий.

Геометрические конструкторы или игры-головоломки на выкладывание изображений из геометрических деталей - это «Головоломка Пифагора», «Вьетнамская игра», «Монгольская игра», «Колумбово яйцо», «Волшебный круг». Такое разнообразие конструкторов, разная степень их сложности позволяет учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, их склонности, возможности, уровень подготовки. Способ действия в играх прост, однако требует умственной и двигательной активности, самостоятельности и заключается в постоянном преобразовании, изменении пространственного расположения частей набора геометрических фигур. Предложенные игры осваивают с детьми последовательно. По мере накопления умений в процессе одной игры можно переходить к следующей, добиваясь положительных результатов и в ней.

Воспитывающие и обучающие их значение многогранно. Они развивают пространственные представления, воображение, конструктивное мышление, комбинаторные способности, сообразительность, смекалку, находчивость, целенаправленность в решении задач. Логические блоки Дьенеша позволяют формировать в комплексе все важные для математического развития мыслительные умения на протяжении всего дошкольного обучения. Работа с блоками Дьенеша поможет ребенку:

- перейти от наглядно – образного к наглядно – схематическому мышлению, а затем и к словесно – логическому мышлению;
- научиться оперировать несколькими свойствами предметов одновременно;
- научиться моделировать разные множества с заданными свойствами;
- понять сложные логические отношения между множествами.

Всю работу с нестандартными дидактическими средствами можно разделить на 2 этапа: образный и операционный, который включает в себя подготовительные упражнения и задания - проблемы.

На первом этапе дети играют с палочками, блоками, фигурами, строя различные изображения, которые подсказывает им собственное воображение или схема, рисунок. Можно использовать следующую систему игр и игровых упражнений:

1. Составление простых изображений из разнообразных цветных мозаик.
2. Игра «Составь фигуру» (геометрическую). В этой игре используются разные геометрические фигуры 2 – 3 размеров, по несколько фигур одного вида и размера. Дети составляют из имеющихся фигур те же

фигуры только другого размера. Например, составь прямоугольник из квадратов, а затем из прямоугольников.

3. Игра «Составь картинку». В этой игре используются одинаковые по размеру геометрические фигуры. Дети составляют картинку, орнамент, узор только из одинаковых треугольников или квадратов и т.д.

Весь процесс обучения дошкольников с помощью нестандартного дидактического материала идет через игру и игровые упражнения. Именно в игре развивается способность ребёнка создавать обобщенные типичные образы, мысленно преобразовывать их, поскольку, анализируя игровую ситуацию, дошкольник должен прибегнуть к логике, оперируя образными моделями. Игры позволяют организовать сложный процесс освоения знаний в интересной для ребёнка форме, придавая умственной деятельности увлекательный, занимательный характер. Именно поэтому в процессе игры ребёнок может решить даже те задачи, которые в других условиях кажутся невыполнимыми.

Игры могут непосредственно включаться в занятие. Или проходить в свободное от занятий время индивидуально или с небольшой подгруппой детей. Игровые упражнения нужно проводить систематически, индивидуальные упражнения чередовать с коллективными. В обучении дошкольников нестандартная задача, целенаправленно и к месту использованная, выступает в роли проблемной. Здесь налицо поиск хода решения выдвижением гипотезы, проверкой ее, опровержением неправильного направления поиска, нахождением способов доказательства верного решения. Но прежде чем научить детей решать логические задачи необходимо проводить с ними подготовительные упражнения. Это могут быть задания на выкладывание различных геометрических фигур из счетных палочек. Обязательно с ребенком нужно проводить анализ построенных фигур по следующему плану:

- сравните и скажите, чем отличаются и чем похожи фигуры;
- докажите, что фигура составлена правильно.

Знакомство детей с геометрическими конструкторами проходит по следующему плану: название игры; рассматривание набора фигур; упражнения в различении и правильном назывании геометрических фигур, входящих в комплект; группировка фигур по форме и размеру; составление из нескольких фигур новой. Важно, чтобы дети запомнили правило: при составлении силуэтных изображений используется целиком весь комплект, детали при этом плотно присоединяются друг к другу.

Подготовительные упражнения с логическими блоками Дьенеша помогают детям усвоить все свойства блоков. Это могут быть такие задания как:

- найди такие же фигуры, как эта по цвету (форме, размеру, толщине);

- найди не такие фигуры, как эта, по цвету (форме, размеру, толщине);
- найди все синие фигуры (треугольные, маленькие, тонкие...).

После подготовительных упражнений детям предлагаются задачи – проблемы или задачи – головоломки.

Задачи – головоломки со счетными палочками объединяют в 3 группы:

1. Составление заданной фигуры из определенного количества палочек.
2. Изменение заданной фигуры путем удаления определенного количества палочек.
3. Преобразование заданной фигуры путем перекладывания определенного количества палочек.

Процесс решения задач второй и третьей группы гораздо более сложный, нежели первой группы. Нужно запомнить и осмыслить характер преобразования и результат, и постоянно в ходе поисков решения соотносить результат с предполагаемыми или уже осуществленными изменениями. Необходим зрительный и мыслительный анализ задачи, умение представлять возможные изменения фигуры. Обучение должно быть направлено на формирование у детей умения обдумывать ходы мысленно, полностью или частично решать задачу в уме, ограничивать практические пробы.

Игровая деятельность детей с геометрическими конструкторами предполагает постепенное усложнение используемых образцов: от расчлененного образца к нерасчлененному, а затем к образцу в виде рисунка. Составляя силуэты по расчлененному образцу, ребенок просто копирует его, но, тем не менее, усваивает способы соединения элементов, учится сочетать их по размеру, соотношению сторон, что способствует развитию глазомера и комбинаторных способностей. Переходя затем к нерасчлененному образцу, ребенок высказывает предположения о размещении каждой фигуры, учится практически проверять свои гипотезы, что обеспечивает осознанность действий и поиска. Приобретенные умения позволяют ребенку постепенно переходить к составлению силуэтов по рисунку или собственному замыслу. Все игры и игровые упражнения с *логическими блоками Дьенеша* можно делаться на 4 группы:

- развитие умения выявлять и абстрагировать свойства;
- развитие умения сравнивать предметы по их свойствам;
- развитие действий классификации и обобщения;
- развитие способности к логическим действиям и операциям;

Каждую игру можно проводить в 3 вариантах различной степени сложности:

- развитие у детей умение оперировать одним свойством, т.е. выявлять, абстрагировать одно свойство, классифицировать и обобщать предметы на его основе;

- развитие у детей умение оперировать двумя свойствами;
- развитие у детей умение оперировать тремя свойствами.

Чаще всего игры с блоками выполняются детьми сидя за столом. Для поднятия интереса детей проведение ряда игр целесообразно проводить в спортзале, используя обручи, шнуры и знаки, что гораздо привлекательнее для детей. Для того чтобы научить детей самостоятельно анализировать задачи, искать пути решения, догадываться, педагог использует различные методические приемы: игровые ситуации, словесные отчеты детей, напоминания, пояснения и др. В процессе выполнения заданий в младшем и среднем возрасте вводится игровая мотивация, в старшем возрасте - соревновательный элемент (кто быстрее составит, найдет, положит). Детям даются инструкция (целостная – для старших, расчлененная – для малышей), пояснения, разъяснения, указания о необходимости поискового подхода к решению задачи. Используется система наводящих вопросов, словесные отчеты детей о выполнении задания. Обязателен контроль над выполнением заданий и оценка, подтверждение правильности или ошибочности хода.

Таким образом, особое место в процессе развития логического мышления отводится математике. Это обосновано тем, что ни одна другая наука не даёт возможность глубокого и осмысленного перехода от наглядно- действенного к образному, а, затем, и к логическому мышлению. Кроме того, математические знания предполагают изучение в чистом виде процессов анализа и синтеза через классификацию, группирование, сравнение, что даёт ребёнку возможность самому выводить новые знания из уже известных, или вновь узнаваемых во всех существующих направлениях науки.

Литература

1. Лелявина Н.О., Финкельштейн Б.Б. Давайте вместе поиграем: Методические советы по использованию дидактических игр с блоками Дьенеша и логическими фигурами. - СПб: ООО Корвет, 2002
2. Математика до школы: Пособие для воспитателей детских садов и родителей. В 2 ч. / Авторы – сост. Смоленцева А.А., Пустовойт О.В., Михайлова З.А., Непомнящая Р.Л. – СПб: Детство-Пресс, 2006.
3. Математика от трех до семи: Учебно-методическое пособие для воспитателей детских садов / Автор - сост. З.А. Михайлова, Э.Н. Иоффе. - СПб: Детство-Пресс, 2010.
4. Михайлова З.А Игровые задачи для дошкольников. – СПб: Детство-Пресс, 2008.
5. Носова Е.А., Непомнящая Р.Л. Логика и математика для дошкольников. – СПб: Детство-Пресс, 2000.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И ПАМЯТИ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ И УСТРАНЕНИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ

В последнее время контингент общеобразовательных школ претерпел значительные изменения. С каждым годом в начальных классах увеличивается количество детей с различными видами дисграфии. Дисграфия - это частичное специфическое нарушение процесса письма. Дисграфические ошибки - это специфические ошибки письма, не связанные с применением грамматических правил родного языка. Одна из форм дисграфии, часто встречающаяся у школьников, оптическая дисграфия. Она проявляется в неправильном написании букв.

Р.И.Лалаева, И.Н.Садовникова, М.Е.Хватцев и другие среди механизмов оптических нарушений письменной речи выделяют недоразвитие зрительного гнозиса, оптико-пространственного восприятия и представлений, зрительно-моторной координации, недостаточную сформированность зрительной памяти. Исходя из того, что речевая патология носит комплексный характер (овладение речью и дальнейшее её формирование находятся в тесной зависимости от психического развития ребёнка), профилактические и коррекционные мероприятия должны быть направлены на все компоненты речевой системы и психической сферы. Работа по предупреждению и устранению оптических нарушений письменной речи у младших школьников проводится в следующих направлениях:

1. Развитие зрительного восприятия и узнавания предметов.
2. Развитие зрительного анализа и синтеза.
3. Уточнение и расширение объема зрительной памяти.
4. Развитие зрительно-моторных координаций.
5. Формирование пространственного восприятия и представлений.

С целью развития зрительного гнозиса рекомендуются такие упражнения и игры:

1. Назвать предметы по контурам, перечеркнутые изображения.
2. «Прятки». Выделить контурные изображения, наложенные друг на друга.
3. «Ошибки художника». Определить, что неправильно нарисовал художник.
4. Распределить предметы по величине, учитывая реальные размеры.
5. Выкладывание геометрического ряда с чередованием цвета, величины, формы, расположения фигур.
6. «Геометрическое лото». У детей карты с контурами геометрических фигур. Ведущий показывает предметные картинки. Дети определяют,

на какую фигуру похож предмет. Картинка кладется на карту с похожей геометрической фигурой.

7. «Лужайки». Детям предлагаются фоны - «лужайки» разного цвета и картинки с изображением предметов разного цвета. Надо положить картинку на свою «лужайку».

В процессе работы по развитию зрительного гнозиса следует давать задания на узнавание букв (буквенный гнозис):

1. Назвать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями, наложенные друг на друга (сначала предъявляются буквы, хорошо знакомые ребенку).
2. На фоне контурных изображений предметов или геометрических фигур найти буквы.
3. Дописать букву, добавив недостающий элемент.
4. Работа с текстом. Найти в тексте и подчеркнуть названную букву, другую - обвести в кружок, третью - зачеркнуть.
5. Реконструирование букв: добавляя и уменьшая количество элементов, изменяя пространственное расположение элементов.

С целью развития зрительной памяти предлагаются следующие игры:

1. «Запомни и найди». Надо запомнить 4-5 картинок (буквы, цифры, фигуры), а затем выбрать их среди других (8-10).
2. «Пары картинок». На столе пары картинок, расположенные попарно в два ряда и связанные друг с другом по смыслу (возможны любые взаимосвязи предметов). Предложить ребёнку внимательно рассмотреть их и постараться запомнить как можно больше картинок из нижнего ряда. Через 1-2 минуты убрать картинки нижнего ряда, оставив нетронутым верхний ряд. Попросить ребёнка, чтобы он, глядя на оставшиеся картинки, назвал те, которые убраны.
3. «Запомни узор». Нарисовать простой узор. Дать ребёнку рассмотреть его за 1-2 минуты, а потом нарисовать такой же.

Данные ниже упражнения и задания используются для развития зрительно-моторной координации:

1. «Трудные виражи». Необходимо нарисовать дорожки разной формы, в одном конце каждой машину, а в другом - дом. Сказать ребенку: «Ты водитель и тебе надо провести свою машину к дому». Ребенок должен карандашом, не отрывая руки, «проехать» по изгибам дорожек. Условие: нельзя отрывать карандаш от бумаги и вылезать за пределы дорожки. В дальнейшем, можно сужать дорожки или менять ритм их изгибов.
2. «Нарисуй как можно больше фигур». Рисовать внутри большой фигуры, постепенно уменьшающиеся фигуры, а вокруг маленькой – постепенно увеличивающиеся. При рисовании нельзя касаться стенок предыдущей фигуры.

3. Заштриховать рисунок согласно образцу. Предлагается таблица с контурами геометрических фигур и образец - три фигуры, каждая из которых заштрихована по-разному: одна - очень сильно, с большим нажимом карандаша, у другой - штриховка средней силы и третья - заштрихована слегка.

По развитию пространственных представлений рекомендуются такие виды заданий и игры:

1. Графическое воспроизведение: карточку со стрелкой расположить по словесной инструкции, используя термины - вправо, влево, вверх, вниз.
2. Рисование узоров, фигур по клеточкам (по образцу, под диктовку).
3. «Кто внимательнее?». Детям раздаются карты, разделённые на 16 клеток (4x4), в которых изображены различные предметы. Надо выполнить задания и ответить на вопросы: Найти сумку. Что находится над ней? Что находится справа от свёклы? Найти дом. Где находится яблоко от дома? Что находится под яблоком? И т.д.
4. «Как расположены геометрические фигуры?». Даны 4 картинка с одинаковыми геометрическими фигурами, но расположенными по-разному. Задание: найти картинку, на которой треугольник справа от квадрата и под кругом; квадрат слева от круга и над овалом; рассказать, как расположены фигуры на других картинках.
5. «Дополнить рисунок». Дать ребёнку лист бумаги, на котором нарисован домик. Предлагается нарисовать справа и сверху от домика - солнце, слева от домика - забор, справа внизу - озеро. Перед забором - цветы, над цветами - бабочку и т.д.

Таким образом, в процессе работы по предупреждению и устранению оптических нарушений письменной речи у младших школьников внимание учителя-логопеда направлено, прежде всего, на развитие речи, а также на развитие познавательной сферы: внимания, восприятия, памяти, что является необходимой базой для успешного обучения школьников в старших классах.

Литература

1. Афанасьева Л.В., Гордеюк Т.Н. Особенности образовательного процесса в классах коррекции: технологии, уроки развития. - Волгоград: Учитель, 2011.
2. Лалаева Р.И. Логопедическая помощь в коррекционных классах. - Москва, «Владос», 1999.
3. Поваляева М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Качество образования. - Ростов-на-Дону «Феникс», 2006.
4. Чего на свете не бывает? Занимательные игры для детей от 3 до 6 лет. - / Под ред. О.М.Дьяченко, Е.Л.Агаевой. - Москва «Просвещение», 1991.

ГИПЕРКИНЕТИЧЕСКИЙ СИНДРОМ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ребенок, если он здоров и выспался, - активное, подвижное существо. Мир постоянно дарит ему яркие новые впечатления, и надо успеть все это многообразие увидеть и потрогать. Отсюда - особый ритм восприятия, быстрота и живость реакций. Детям вообще свойственно особенное чувство времени: они каждый день переживают столько событий, сколько взрослому хватит на целый месяц.

Но у некоторых детей двигательная активность и скорость переключения внимания достигают такой выраженности, что мешают развитию, нарушают общение и обучение. Самые разные нарушения психической деятельности могут иметь «фасад» в виде беспокойства и излишней активности. Те состояния, в которых чрезмерная активность ребенка является главным признаком неблагополучия, выделяются особым образом. Они получили название гиперактивности с дефицитом внимания, также их называют гиперкинетическим или гипердинамическим синдромом. А таких детей называют гиперативными или «шустриками». Что же это за нарушение?

«Активный» - от латинского «*activus*» - деятельный, действенный.

«Гипер» - от греческого «*Hyper*» - над, сверху - указывает на превышение нормы. *Гиперактивность* - чрезмерная активность, слабый контроль побуждений. Проявляется несвойственными для нормального, соответствующего возрасту, развития ребенка невнимательностью, отвлекаемостью и импульсивностью.

Большинство исследователей выделяют три блока проявления гиперактивности (Шевченко Ю.С., Заваденко Н.Н.): дефицит внимания, повышенная двигательная активность, импульсивность. Проявления «гиперкинетического синдрома» можно разделить на две группы:

1. Первичные нарушения:

- сочетание чрезмерной активности в поведении, трудной управляемости и явно выраженной невнимательностью;
- недостаток терпения при выполнении заданий, требующих умственных усилий;
- тенденция к неожиданной и быстрой смене деятельности без доведения, начатого до конца;
- хаотичная, недостаточно контролируемая двигательная активность;
- раннее проявление (отклонения проявляются в первые пять лет жизни).

2. Вторичные нарушения:

- импульсивность, агрессивность;

- нарушение правил;
- снижение познавательных способностей;
- трудности во взаимоотношениях со сверстниками;
- заторможенность в развитии двигательных навыков и речи;
- демонстративное, асоциальное поведение;
- чувство страха, тревога, негативизм;
- низкая самооценка.

Также у таких детей проявляются поведенческие особенности:

- беспокойство (69,7 % детей);
- невротические проявления (69,7 %);
- нарушения сна (46,3 %);
- нарушение аппетита (35,9 %);
- ики;
- навязчивые движения.

Гиперактивность проявляется с первых дней жизни: повышенный мышечный тонус, чувствительность к раздражителям, капризы, возбудимость и т.д. Пики проявления синдрома: в 1-2 года, в 3 года, в 6 - 7 лет. Синдрому более подвержены мальчики. Это обусловлено более высокой уязвимостью плода мужского пола к вредным воздействиям во время беременности и родов.

Этиология и патогенез (причины и механизмы развития) синдрома дефицита внимания окончательно не выяснены, несмотря на большое количество исследований. В настоящее время выделяют *три основных блока причин возникновения гиперактивности*:

- 1) генетические факторы (57 %);
- 2) повреждения ЦНС плода во время беременности и родов (84 %);
- 3) психосоциальные воздействия (63 %).

Точная *диагностика* этого состояния не так проста т.к. всем детям свойственна высокая двигательная активность, а внимание у детей становится относительно устойчивым лишь к 4 - 5 годам. Следует иметь в виду, что данный синдром часто встречается в рамках задержки психического развития, что не диагностируется как самостоятельная патология. Для постановки диагноза необходимо прослеживание симптомов синдрома на протяжении не менее 6 месяцев. Симптомы должны проявиться до 7 лет и сопровождаться психологической дезадаптацией. Поставить диагноз может только врач.

Диагностика гиперактивности должна базироваться на сборе анамнеза путем опроса родителей и анкетирования педагогов. Наблюдение и диагностика проводятся по трем основным направлениям: дефицит внимания; гиперактивность; импульсивность.

Для постановки диагноза необходимо наличие следующих симптомов:

1. Шести или более из перечисленных симптомов невнимательности и гиперактивности, которые проявляются на протяжении 6 и более месяцев и выражены настолько, что свидетельствуют о недостаточной адаптации и несоответствии нормальным возрастным характеристикам.
2. Трех или более из перечисленных признаков импульсивности.
3. Симптомы возникают в возрасте ребенка до 7 лет.
5. Проблемы, обусловленные симптомами, возникают в двух или более видах окружающей обстановке (дома и в детском саду).
6. Имеются убедительные сведения о клинически значимых нарушениях в социальных контактах или обучении.

Представим симптомы дефицита внимания:

1. Ребенок часто не способен удерживать внимание на деталях; из-за небрежности, легкомыслия допускает ошибки в обучающих заданиях и других видах деятельности.
2. Ребенок нуждается в тихой спокойной обстановке, не способен к работе и к возможности сконцентрировать внимание.
3. Складывается впечатление, что ребенок не слышит обращенную к нему речь.
4. Ребенок не заканчивает то, что начал.
5. Испытывает сложности в организации самостоятельной деятельности.
6. Ребенок избегает, выражает недовольство, сопротивляется выполнению заданий, требующих длительного сохранения умственного напряжения.
7. Часто теряет вещи.
8. Легко отвлекается на посторонние стимулы.
9. Часто переспрашивает.

Симптомы гиперактивности:

1. Часто наблюдаются беспокойные движения кистей и стоп; сидя на стуле вертится, крутится.
2. Может встать с места в тех ситуациях, когда нужно оставаться на месте.
3. Проявляет бесцельную двигательную активность: бегает, лезет на мебель.
4. Все делает с шумом.
5. Чрезмерно болтлив.
6. Ребенок все время что-то делает.
7. Чаше бегает, чем ходит.

Симптомы импульсивности:

1. Часто отвечает на вопросы, не задумываясь, не дослушав их до конца.
2. С трудом дожидается своей очереди в различных ситуациях.

3. Выкрикивает на занятиях, мешает другим.
4. Ребенок чрезвычайно возбудим.
5. Задевает других детей.

Охарактеризуем направления психологического сопровождения гиперактивных детей в условиях ДОУ. Синдром гиперактивности - патология, требующая своевременной диагностики и комплексной коррекции: медицинской, психологической, педагогической. Психологическое сопровождение заключается в комплексном воздействии на ребенка разных специалистов: врача, психолога, педагогов и конечно родителей. Все вместе они создают индивидуальную коррекционную программу помощи гиперактивному ребенку.

Врач, наблюдающий за ребенком, устанавливает диагноз, разъясняет родителям причины возникновения гиперактивности, назначает необходимое медикаментозное (препараты: снижающие двигательную активность; позволяющие быть более внимательным; помогающие лучше воспринимать и перерабатывать информацию) и не медикаментозное лечение (траволечение, массаж, ванны с солями, ароматерапия).

Психолог, также проводит с родителями разъяснительную работу, объясняя, что необычность поведения их ребенка - не результат дурного характера или неподходящего темперамента, не упрямство, а специфическая особенность психики, обусловленная определенными нарушениями деятельности нервной системы ребенка. Проводит психологическую коррекцию эмоциональной сферы и поведения ребенка по трем направлениям: развитие дефицитарных функций (внимания, контроля поведения, двигательный контроль); отработка конкретных навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками; работа с гневом.

Педагог осуществляет процесс обучения ребенка, учитывая его индивидуальные особенности развития и поведения, семейную обстановку. Родители, обеспечивают общий эмоционально - нейтральный фон развития и обучения ребенка. Отслеживают эффективность проводимого лечения.

Рекомендации родителям гиперактивных детей. Выделяют 4 группы рекомендаций:

Первая группа - изменение поведения взрослого и его отношения к ребенку:

- помните, что поступки детей не всегда умышленны;
- проявляйте достаточно твердости и последовательности в воспитании, избегайте чрезмерной мягкости и завышенных требований к ребенку;
- сдерживайте свои бурные реакции, когда вы недовольны поведением ребенка;

- избегайте категоричных слов и выражений, жестких оценок, упреков, угроз;
- избегайте слов «нет» и «нельзя»;
- говорите спокойным голосом;
- стройте взаимоотношения с ребенком на взаимопонимании и доверии;
- выслушивайте до конца то, что хотел сказать ребенок;
- не связывайте негативную форму поведения ребенка с его личностью, постоянно внушайте ему, что вы его любите;
- все старания ребенка надо сразу поощрять;

Вторая группа - изменение психологического микроклимата в семье:

- уделяйте ребенку каждый день достаточно внимания;
- проводите досуг всей семьей;
- не допускайте ссор в присутствии ребенка;

Третья группа - организация режима дня и окружающей среды;

- постарайтесь выделить для ребенка « собственную территорию » для игр и занятий;
- организация жизни должна действовать успокаивающе, меньше раздражителей;
- определите для ребенка круг обязанностей и следите за его выполнением;
- установите твердый распорядок дня для всех членов семьи;
- показывайте ребенку, как нужно работать не отвлекаясь;
- избегайте больших скоплений людей и шумных игр;
- помните, что переутомление ведет к снижению самоконтроля и нарастанию гиперактивности;
- друзей желательно иметь не много и не гиперактивных;
- для выработки усидчивости, приучайте ребенка играть в тихие игры;
- помните, ребенок может делать только одно посильное ему задание, инструкции должны быть четкими и короткими;

Четвертая группа - особая поведенческая программа. Необходимо следовать определенной системе поощрений и наказаний, она должна быть обширной и гибкой. Можно использовать знаковую или балльную систему, вести дневник самоконтроля.

Рекомендации воспитателям:

1. Изменение окружения:

- изучите нейропсихологические особенности детей;
- работу с гиперактивными детьми стройте индивидуально, всегда держите его перед глазами;
- включайте физминутку в каждое занятие;

- разрешайте гиперактивному ребенку вставать каждые 20 минут;
- направляйте его двигательную энергию в полезное русло: раздать карандаши, принести книгу и т.д.;
- предоставьте ребенку возможность быстро обращаться к вам за помощью.

2. Создание положительной мотивации на успех:

- введите знаковую систему оценки;
- хвалите ребенка за малейшие достижения;
- избегайте завышенных или заниженных требований;
- используйте элементы игры и соревнования;
- давайте задания соответствующие возможностям ребенка;
- большие задания разбивайте на последовательные части, контролируйте выполнение каждой из них;
- создавайте ситуации, в которых ребенок может показать себя экспертом;
- игнорируйте негативные поступки и поощряйте позитивные;
- стройте процесс обучения на позитивных эмоциях;
- помните, с ребенком легче договориться, чем сломить его.

3. Коррекция негативных форм поведения:

- регулируйте взаимоотношения со сверстниками;
- обучайте социальным нормам и навыкам общения;
- применяйте позитивный физический контакт (возьмите ребенка за руку, погладьте по голове, прижмите к себе).

4. Регулирование ожиданий - объясняйте родителям и окружающим, что положительные изменения наступят, не так быстро, а улучшение состояния ребенка зависит не только от специального лечения и коррекции, но и от спокойного последовательного отношения к ребенку.

При соблюдении необходимых условий и учете индивидуальных особенностей гиперактивных детей, деятельность с ними будет более эффективна, а их поведение более адекватно.

АГРЕССИВНОСТЬ – ОДНА ИЗ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В наше время агрессивным называют человека, стремящегося морально и физически подавить других людей, добиться своих целей средствами насилия, а порой и просто проявляющего насилие по отношению к окружающим.

Агрессивное поведение нередко приносит ощутимые результаты, т.е. человеку удается силой отстоять свои интересы и заставить других подчиниться, но в долговременном плане это тупиковый путь. Агрессивный человек, в конце концов, оказывается одиноким, окруженным страхом, недоверием и неприязнью. Никто не хочет, чтобы его ребенок рос беспомощным и зависимым, но излишняя жестокость поведения, склонность к враждебным, насильственным действиям весьма настораживают. Конечно, ребенок должен уметь за себя постоять, но не хотелось бы, чтобы в жизнь он вошел, привычно приняв боевую стойку.

К сожалению, на мой взгляд, в последнее время агрессивных детей становится больше. По моим наблюдениям ребята все чаще не умеют отстаивать свои интересы, в споре не способны находить адекватные аргументы, поэтому кричат, отнимают спорную вещь, ругаются, хитрят, плачут. Такие дети не умеют проигрывать, а если это случается, злятся, обижаются, отказываются от игры, при этом неудачи надолго выбивают их из колеи. Педагогам известно, чтобы лучше узнать ребенка, нужно понаблюдать за его игрой. В игре ребенок воспроизводит те отношения, в которых, он живет, в игре раскрываются страхи и мечты ребенка. Многие дети охотно принимают на себя роли явно отрицательных персонажей.

С одной стороны - это связано с тем, что многие отрицательные герои мультфильмов (особенно западных) более успешны, могущественны и поэтому более привлекательны для ребенка. Они очень активны, с ними происходит много интересного, они всегда находятся в гуще событий. Даже профессиональные актеры признают, что злодеев играть интереснее. С другой стороны, для многих детей роль отрицательного персонажа в игре – это возможность попробовать побыть плохим, злым, агрессивным и тем самым избежать подобного поведения в жизни. Но если ребенок всегда предпочитает роли злодеев, а его поведение в игре почти ничем не отличается от поведения в реальной жизни, это не может не насторожить.

Конечно, огромную роль на формирование детских предпочтений, формирующих взаимоотношения дошкольников со сверстниками, играет телевидение, журналы, компьютерные игры. Современным родителям очень сложно выдержать соперничество со средствами массовой информации, оказывая воздействие на социальное развитие своих детей. В телепередачах, которые являются для ребенка мощным источником

информации, физическое насилие показывают особенно часто. Агрессия телевизионных и компьютерных героев часто награждается, а положительные персонажи бывают так же агрессивны, как и преступники. Психологи считают, что телевизионное насилие особенно усиливает вероятность агрессивных реакций у тех, кто и так склонен к агрессии.

Не надо пытаться полностью оградить ребенка от отрицательных переживаний. В повседневной жизни избежать гнева, обид или столкновения с жестокостью невозможно. Важно научить детей противостоять агрессором, не уподобляясь им. Однако если родители любят смотреть фильмы ужасов и боевики – ребенок тоже их полюбит. Часто, приходя в д/сад, ребенок с порога начинает рассказывать сюжет фильма, который он посмотрел накануне. Из сбивчивого рассказа понимаешь, что данный боевик явно не рекомендован для семейного просмотра ни по содержанию, ни по времени, в которое он шел. Увлеченные родители, к сожалению, порой совершенно не задумываются, что такие фильмы травмируют психику и сознание ребенка.

Один мальчик рассказывал мне, как он с папой, сидя у компьютера, развлекался игрой, где зарабатывались баллы в виде денег за каждого убитого солдата. Хочется верить, что это не типичный случай для большинства родителей, но не ошибусь, если скажу, что для некоторых (особенно пап) увлечение жестокими зрелищами в присутствии детей стало нормой. К сожалению, часто родители не считаются с возрастными особенностями и нравственными потребностями ребенка, забывают, что жизненные устои формируются и закладываются в семье. Только личным примером, развивая у ребенка сочувствие, сопереживание, стремление помогать тем, кто слабее, можно противостоять волне агрессии, захлестывающей детей с экранов телевизоров и мониторов компьютеров.

Есть и другая проблема семейного воспитания. Если в семье, особенно со стороны матери, ребенку недостает любви, заботы, внимания, т.е. нет эмоционального контакта, то он будет пробовать различные способы, чтобы компенсировать это. На хорошие поступки такие родители обычно не реагируют, принимая их как должное, а вот на агрессивные поступки ребенка, которые нарушают их собственное состояние или каким-то образом затрагивают мнение окружающих о них, реагируют быстро и эмоционально. Ребенок может быть наказан, ему может быть обидно и больно, но он привлек к себе внимание взрослых (причем ребенок это не осознает) и постепенно родители сами закрепляют негативное поведение детей. Кроме того, дети, во время наказания тоже переживают гнев (и по отношению к родителям, и по отношению к себе), который приводит к ответной агрессии. Не видя ласки, сочувствия, сопереживания к себе, дети из таких семей не обучаются этим чувствам, что способствует формированию агрессивной личности.

Таким образом, совершенно очевидно, что для профилактики детской агрессивности очень важно культивировать в семье атмосферу теплоты, заботы и поддержки. Чувство защищенности и уверенности в родительской любви способствует более успешному развитию ребенка. Необходимо быть последовательным в своих действиях к детям. Наибольшую агрессию проявляют те дети, которые не знают, какую реакцию родителей вызовет их поведение на этот раз. Требования к детям, должны быть разумны, а на их выполнении надо настаивать, ясно давая детям понять, чего от него ждут. Важно помочь ребенку научиться владеть собой, развивать у него чувство контроля. Дети должны знать о возможных последствиях своих поступков и о том, как их действия могут быть восприняты окружающими. К тому же у них всегда должна быть возможность обсудить спорные вопросы с родителями и объяснить им причины своих поступков - это способствует развитию чувства ответственности за свое поведение.

Ребенок имеет право выражать свои отрицательные эмоции, но делать это не с помощью визга или тумаков, а словами. Надо сразу дать понять ребенку, что агрессивное поведение никогда не приносит выгоды. Ни в коем случае не обзывайте ребенка глупым, тупым и т.д. – он будет так же вести себя с другими детьми. Чем будет больше агрессии с вашей стороны, тем больше враждебности зародится в душе ребенка. Родители могут научиться управлять поведением своих агрессивных детей, для этого следует: обращать особое внимание на игры ребят, быть готовым выслушивать ребенка, следить за тем, какой пример вы подаете ребенку. Если он судит других людей, награждает их «ярлыками», возможно, он повторяет ваши слова.

Характерно, что дети из тех семей, где царят ровные, доброжелательные отношения, где родители способны учитывать происходящие в ребенке перемены и здраво реагировать на них, как правило, не склонны к агрессии. Так что, какой бы объяснительной гипотезе мы не отдали предпочтение, вывод достаточно ясен. Агрессивность – это болезнь не ребенка, а той среды, в которой он формируется и растет. Верно сказано: «Нам не дано улучшить ту семью, в которой мы выросли, но нам по силам улучшить ту семью, в которой растут наши дети. Любой педагогический совет может быть лишь комментарием к этому девизу.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

В последние десятилетия серьёзную тревогу общественности вызывает значительный рост детской преступности, асоциального поведения, агрессивности, жестокости детей и подростков. Природа такого поведения, на наш взгляд, родом из дошкольного детства.

Нам, специалистам ДОУ, хорошо знаком старший дошкольный возраст. Он известен детским психологам, как никакой другой. Он хорошо изучен с точки зрения критериев познавательной готовности к обучению в школе, есть немало исследований и аффективно-волевой сферы. Но хорошо известно и другое: 5 – 7 лет – это возраст возникновения личностных расстройств. Уже в детском саду часто можно встретить детей с ярко выраженными проявлениями агрессии: они постоянно дерутся, толкаются, ссорятся, бурно реагируют на различные ситуации, связанные, например, с совместными играми и общением со сверстниками. Агрессивный ребёнок держится вызывающе, неусидчив, не признаёт за собой вины, требует подчинения окружающих.

Нам известно, что агрессивное поведение – это одно из самых распространённых нарушений среди детей дошкольного возраста. Воспитателям детского сада приходится нелегко с такими детьми: они не знают, как поступить с агрессивным ребёнком. Как показывает опыт психолого-педагогической работы, жалобы на проявление детской агрессивности одно из наиболее распространённых явлений у родителей и воспитателей.

Прежде чем приступить к исследованию, нами были рассмотрены теоретические проблемы и современные тенденции данной проблемы. Особое внимание мы обратили на классификацию видов агрессии: физическая агрессия, косвенная, вербальная, а также такие проявления агрессии, как раздражительность и негативизм. Нас заинтересовали современные отечественные исследования в этой области, в том числе С.Кривцовой и Н.Дятко. Авторы впервые предлагают практический подход к решению проблемы детской агрессивности, предварительно определив тип мотива поведения. Специалисты выделяют такие типы мотивов, как: привлечение внимания, власть и месть.

Кроме этого, современные практические психологи большую роль отводят установлению причин агрессивного поведения детей. Основные и самые важные, на наш взгляд, это причины семейного и личного характера.

В нашей работе по коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста мы разработали технологию

профилактики и коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО.

Технология состоит из нескольких этапов:

- констатирующий этап (обращение воспитателя группы к педагогу-психологу, наблюдение за поведением ребёнка, описание поведения ребёнка, определение вида агрессии, причин и мотивов нарушения дисциплины по результатам диагностики),
- диагностический этап (определение вида агрессии в поведении ребёнка, определение мотива нарушения поведения ребёнка старшего дошкольного возраста, определение причин нарушения поведения ребёнка старшего дошкольного возраста, ведение дневника наблюдения за поведением ребёнка),
- формирующий этап (коррекционная работа с детьми по снижению уровня агрессии, профилактическая работа с воспитателями и родителями).

Констатирующий этап включает в себя следующее: операции выявления, оценки, ранжирования проблемы, выяснения причин ее обусловивших.

Первым сигналом для проведения такой работы послужили обращения воспитателей подготовительной группы к педагогу-психологу по поводу агрессивного поведения мальчиков: Вани (6л) и Алёши (6,5л). Для выявления наличия агрессивности в поведении детей был проведён ряд диагностических обследований.

Первое – наблюдение. Для этого был разработан дневник индивидуального наблюдения за ребёнком. Воспитатели и педагог-психолог наблюдали за детьми в различных видах деятельности и фиксировали в дневнике все проявления агрессии в поведении каждого мальчика. Так из наблюдений за Ваней установлено: мальчик не реагирует на просьбы взрослых, провоцирует сверстников на конфликт, отвлекается во время занятия. Из наблюдений за Алёшей установлено: ребёнок редко улыбается, толкает детей, не занимается со всеми, не реагирует на просьбы воспитателей. С помощью специально созданной схемы наблюдения за поведением мальчиков в ходе соревновательной игры было проанализировано поведение каждого ребёнка в ситуации проигрыша. Вследствие чего было установлено, что в поведении мальчиков преобладает открыто выраженная агрессия.

Вторым методом диагностики было определение мотива и причины нарушения поведения мальчиков. Для этого была составлена характеристика мотива нарушения поведения ребёнка (с опорой на исследования С.Кривцовой и Н.Дятко), разработан диагностический лист по определению мотива нарушения поведения ребёнка и составлена диагностическая таблица по определению причин агрессивных черт в поведении детей. Результаты обследования были следующие: у Вани

мотив нарушения поведения властолюбивый (провоцирует взрослого, толкает детей, мешает вести занятие), у Алёши мстительный (в речи использует ругательства, бурно реагирует на критику).

Следующие методы диагностики были анкетирование и беседы с воспитателями и родителями детей, рисуночная методика «Несуществующее животное», которая тоже показала наличие высокого уровня агрессии в поведении детей.

На втором формирующем этапе были проведены следующие мероприятия: 1) составлен и реализован план-программа коррекционных занятий для детей, который включает в себя такие формы работы, как: игры и занятия, направленные на снижение уровня тревожности и уровня агрессии, на обучение приемам снятия эмоционального и мышечного напряжения; 2) планы работы с воспитателями и родителями по профилактике и коррекции агрессивного поведения у детей; 3) разработан информационно-практический материал для воспитателей и родителей в виде памяток. Вся работа носила разъяснительный, убеждающий и профилактический характер.

На последнем контрольно-аналитическом этапе проводилось повторное исследование по выявлению уровня агрессивности в поведении мальчиков по аналогичной технологической схеме.

На данном этапе можно достаточно хорошо проследить динамику проявления агрессии мальчиками.

Динамика агрессивности у дошкольников в ходе коррекционно-профилактической работы:

№ п/п	вид агрессии	количество проявлений 25.10.09	количество проявлений 25.12.09
1	физическая агрессия	7	3
2	вербальная агрессия	10	5
3	косвенная агрессия	10	4
4	раздражительность	6	2
5	негативизм	6	1

Результаты исследования показывают, что построение деятельности с учетом технологического подхода дает возможность четко определить цель коррекционно – профилактической работы, которая определит поэтапное решение проблемы. Конечно, нельзя говорить о том, что агрессия полностью отсутствует в поведении детей, но говорить о том, что случаи её проявления стали гораздо реже, можно с уверенностью. Причина такой динамики – технологический подход к коррекционно-профилактической работе, разработанный в ходе психолого-педагогического исследования.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ РАБОТОСПОСОБНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР: ПРОФИЛАКТИКА УТОМЛЕНИЯ

Детский сад - первое звено и самое ответственное в умственном развитии ребенка. Результаты педагогических и психологических исследований последних лет показывает, что возможности умственной работоспособности неразрывно связаны с тренированностью различных функциональных систем, увеличением сопротивляемости к утомлению.

У детей с ОНР отмечается более быстрое наступление утомления, снижение работоспособности, чем у сверстников без речевой патологии. Особенностью развития этих детей является физиологическая незрелость коры головного мозга, что отрицательно сказывается на физическом и психическом состоянии. Детям с ОНР, наряду с общей соматической ослабленностью и замедлением развития локомоторных функций присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. Отставание в развитии двигательной сферы характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Дети с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, они нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Отмечается недостаточная координация пальцев, кистей рук, нарушение мелкой моторики.

Вследствие вышеперечисленного у детей с ОНР отмечается более быстрое наступление утомления, снижение работоспособности, чем у сверстников без речевой патологии. «Утомление – особое состояние центральной нервной системы, характеризующееся снижением работоспособности вследствие длительного выполнения различных видов деятельности» [6,с.347]. Утомление может развиваться при любом виде деятельности. Различают умственное и физическое утомление. «Умственное утомление – состояние организма, возникающее в результате длительной высшей нервной деятельности без отдыха» [6,с.344].

Вследствие чего нарушается нормальное взаимодействие процессов возбуждения и торможения в коре больших полушарий головного мозга. Умственное утомление характеризуется снижением продуктивности умственного труда, снижением внимания, трудностью сосредоточения, замедленностью мышления. Физическое утомление может сказываться снижением мышечной силы, замедлением движений, уменьшением их амплитуды, падением интенсивности работы, нарушением точности, согласованности, ритмичности, координации движений. Скорость

наступления утомления зависит от интенсивности работы, с увеличением интенсивности работы утомление наступает быстрее. Имеет значение вид работы.

При статической работе, характеризующейся непрерывностью напряжения мышц, утомление наступает быстрее. Работоспособность – это способность человека развить максимум энергии и, экономно расходуя её, достичь поставленной цели при качественном выполнении умственной или физической работы. Это обеспечивается оптимальным состоянием различных физиологических систем организма при их синхронной, скоординированной деятельности. Работоспособность также подразделяют на умственную и физическую. Умственная и физическая работоспособность тесно связана с возрастом детей, соматическими показателями, развитием высших психических функций.

На сохранение высокого уровня работоспособности дошкольников и её благоприятную динамику оказывают влияние различные факторы: состояние здоровья, наличие или отсутствие хронических заболеваний, иммунитет – степень сопротивляемости организма воздействию неблагоприятных факторов внешней среды, физическое и психическое развитие ребёнка.

Вся работа в ДОУ должна быть направлена на сохранение психического и физического здоровья детей. К мерам профилактики утомления у детей дошкольного возраста можно отнести: сбалансированный режим дня, чередование видов деятельности, их многообразие, ежедневную физкультуру, пребывание на свежем воздухе, достаточную двигательную активность. При планировании занятий необходимо учитывать:

- недельную динамику работоспособности: понедельник – адаптация; вторник, среда – наиболее устойчивый и высокий уровень работоспособности; с четверга – спад работоспособности;
- дневную динамику работоспособности: высокая физиологическая активность систем организма отмечается в утренние часы (с 8 до 11); снижение активности в предобеденное, обеденное время; восстановление работоспособности в период от 16 до 18 часов (при правильном отдыхе) и вновь её значительное падение;
- фазы работоспособности детей на занятии: включение, оптимальная работоспособность, снижение работоспособности;
- продолжительность активного внимания детей, которое зависит от возраста: 3 – 4 года – 10 минут, 4 – 5 лет – 15 минут, 6 – 7 лет – 25 минут.

Для профилактики утомления и сохранения работоспособности у детей с ОНР на занятиях необходимо:

- создать эмоциональный настрой, поддерживать интерес;

- учитывать то, что умеренные эмоции являются фактором организующим, а сильные – дезорганизующим; поддерживать такой уровень эмоционального напряжения, при котором деятельность детей эффективна;
- использовать различные игровые ситуации, художественное слово, элементы театрализации, музыкальное сопровождение;
- включать элементы психогимнастики, упражнения для релаксации;
- проводить игры и упражнения для развития общей и мелкой моторики, координации речи с движением; самомассаж (с использованием массажёров); упражнения для развития физиологического дыхания; артикуляционные упражнения, упражнения для профилактики зрительного утомления (с использованием специальных пособий, зрительных ориентиров); упражнения для развития параметров внимания, памяти, воображения.

Литература

1. Волготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышления и речь. – М.: Издательство А.Н. РСФСР, 1956.
2. Валитова И.Е. психология развитие ребёнка дошкольного возраста. Минск 1997.
3. Волкова Л.С. Хрестоматия по логопедии "Нарушение детской речи и их устремление в учебно-воспитательные процессы. – М. - 1997.
4. Гвоздев А.Н. Вопросы улучшения детской речи - М. -1961.
5. Гвоздев А.Н. От первых слов до первых классов. – Саратов. - 1981 Гербова В.В. Занятие по развитию речи старшей группе детского сада. – М. - 1984.
6. Дмитриева Е.Е. Об особенностях общения с взрослыми детьми с ЗПР // Дефектология. - 1988. - №1.
7. Жинкин Н.Н. Мышление и речь. М., Изд. АПН РСФСР. – 1963.
8. Кольцова М.И. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка. М., Педагогика.

*И.Ю. Голубева,
Н.П. Кислая,
О.Ю. Усанова*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДООУ ПО ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Вступая в общественную жизнь, ребёнок становится членом множества самых различных групп, формальных и неформальных, членом различных коллективов. Это означает, что он должен усваивать групповые нормы, требования, правила, так как любая организованная группа характеризуется групповым поведением, групповыми интересами, целями и задачами. Задачи социализации и воспитания заключаются в том, чтобы выработать навыки и способности общей коллективной деятельности с тем, чтобы ребёнок мог достаточно эффективно адаптироваться к жизнедеятельности различных групп.

В результате исследований особенностей социализации старших дошкольников с нарушениями речи было отмечено, что социальные проблемы данной категории детей имеют системный характер и обусловлены степенью тяжести речевого нарушения и уровнем индивидуально-личностного развития, которые в свою очередь отражаются на активности детей в доминирующих видах деятельности. Многие из них не имеют сложного речевого дефекта, и, следовательно, не подлежат зачислению в речевую группу.

Выходом из такой ситуации является открытие логопедического пункта в ДООУ, принцип работы, которого – оказание комплексной психолого-педагогической помощи детям, имеющим речевые нарушения. Основой преемственности специалистов является активизация развития детей в различных сферах деятельности. Задача логопедической работы сводится к социальной адаптации и интеграции ребёнка в среду нормально развивающихся сверстников. Деятельность психолога охватывает комплексное психологическое сопровождение детей в образовательном процессе. Тесная взаимосвязь специалистов реализуется при совместном планировании работы, при правильном четком распределении задач каждого участника коррекционно-образовательного процесса, при осуществлении преемственности в работе.

Целью сотрудничества учителя-логопеда и педагога-психолога является создание модели взаимодействия в процессе коррекционно-развивающей работы, стимулирующей речевое, познавательное и личностное развитие ребёнка. Основная идея – сотрудничество взрослого с ребёнком и формирование межличностных отношений детей.

Развитие навыков общения носит комплексный характер, поскольку воздействие на личность ребёнка включает несколько взаимосвязанных

блоков – педагогическая коррекция и психологическая коррекция. Базу для обеспечения коммуникации создаёт логопед - формирует средства общения, закрепляет экспрессивно-мимические движения, мимику, вокализацию, затем предметно-действенные, и наконец – слоги, слова, предложения, фразы.

Психолог формирует коммуникативные навыки, чувство самооценки, позитивной установки на самого себя и других как нечто особенное и в то же время способность обнаружить сходство, общность группы, умение своевременно распознавать и блокировать агрессивные и аффективные состояния детей, с которыми вступает в контакт. Для развития речи, навыков общения и совместной деятельности специалистами ДОО разработана коррекционно-развивающая программа по формированию навыков общения и совместной деятельности. «Страна понимания», для детей логопатов старшего дошкольного возраста. Цель реализации программы - развитие эффективного взаимодействия детей друг с другом.

Основные задачи: формирование социального доверия; формирование коммуникативных навыков, формирование способности видеть и понимать другого. Фактически реализация программы позволяет создать пространство для проявления активности детей, удовлетворения их актуальных потребностей. При этом гибкость содержания сочетается со стабильностью во времени, месте проведения и структуры занятий, что создаёт психологическую защищённость. Вокруг ребёнка создаётся единое коррекционно-образовательное пространство. Психолог и логопед имеют возможность осуществлять помощь, как каждому ребёнку, так и группе детей: отслеживают процесс развития; занимаются коррекционной и развивающей работой с детьми. Программа психолого-педагогического сопровождения детей – логопатов позволяет повысить уровень социальной адаптации детей данной категории.

Литература

1. Логопедия / Под ред. Л.Волковой. - М.ВЛАДОС, 2004.
2. Калягин В.А. Овчинникова Т.С. Психология лиц с нарушениями речи. - СПб.: КАРО, 2007.
3. Котова Е.В. В мире друзей: Программа эмоционального – личностного развития детей. - М.:ТЦ Сфера, 2007.
4. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция.-М. Владос, 2005
5. Селиверстев В.И. Речевые игры с детьми. - М.: ВЛАДОС., 1994.
6. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. - М.: Генезис, 2005.

*И.А. Галай,
Н.А. Трифонова*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОЗИТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время внимание многих психологов во всем мире привлечено к проблемам развития ребёнка. Этот интерес далеко не случаен, так как обнаруживается, что дошкольный период жизни является периодом наиболее интенсивного и нравственного развития, когда закладывается фундамент физического, психического и нравственного здоровья. От того, в каких условиях оно будет протекать, во многом зависит будущее ребенка. При этом множественные факторы, влияющие на социализацию личности, также закладываются и формируются именно в дошкольный период развития ребенка. В воспитании и развитии психологически здорового дошкольника важны все факторы воздействия на ребенка – как семейное воспитание, так и воспитание в условиях дошкольного учреждения.

В соответствии с Законом "Об образовании" и Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении одной из основных задач, стоящих перед детским садом, является "взаимодействие с семьёй для обеспечения полноценного развития ребёнка".

Поэтому необходим активный курс на создание единого пространства развития ребёнка, как в ДООУ, так и в семье. Для обеспечения благоприятных условий жизни и воспитания ребёнка, формирования основ полноценной, гармонической личности необходимо укрепление и развитие тесной связи и взаимодействия всех специалистов детского сада и семьи. Без тесного сотрудничества психолога с педагогами ДООУ и семьёй ребенка также невозможно говорить о системе сопровождения дошкольников.

Наш опыт показал: организация психологического сопровождения — трудоемкий и долгий процесс, но именно психологическое сопровождение дошкольников является оптимальной перспективой развития дошкольного образования.

Итак, сопровождение — это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия. Рассмотрим более подробно взаимодействие специалистов ДООУ и семьи ребенка в целях позитивного воспитания дошкольника.

Опыт работы специалистов МДОУ № 4 г. Заполярного показал, что в помощи по вопросам психологического благополучия нуждаются не только и не столько дети, но и их родители. И в первую очередь им нужно овладеть навыками, которые способствовали бы развитию позитивных

детско-родительских отношений. Это определило поиск новых подходов и методов в работе с семьёй.

Педагогом-психологом и инструктором по физической культуре МДОУ были организованы детско-родительские группы, в которых родители проводили время вместе со своим ребенком, играли с ним, находясь на территории его интересов. Работа в группе, подчинение и взрослых и детей единым требованиям, единым правилам игры дали ребенку возможность почувствовать свою значимость, а родителю - сойти с позиции всегда правильного и недостижимого, побыть в роли ребенка.

Работа в детско-родительской группе - мощное средство психологического воздействия на участников, систему их отношений. При работе в детско-родительской группе специалистами МДОУ активно использовались принципы и методы позитивного воспитания, в рамках встреч проводились также консультации и вечера для родителей, беседы, упражнения на совместное творчество детей и родителей, были проведены информационно-аналитические срезы, которые позволили нам говорить об эффективности проведенных мероприятий.

Задачами организации детско-родительских групп стали:

1. Формирование навыков позитивного взаимодействия детей и родителей.
2. Развитие навыков эмпатического принятия партнёра через кинестетическое взаимодействие.
3. Раскрытие психологических и эмоциональных особенностей детей и родителей, через совместное детско-родительское творчество.
4. Способствование установлению и развитию отношений партнёрства и сотрудничества родителя с ребёнком.

В содержание работы включены следующие *методы*, эффективные как для взрослого, так и ребёнка:

1. Метод игровой терапии.
2. Метод продуктивной деятельности.
3. Музыкалотерапия.
4. Домашние задания.

Каждое занятие строилось по принципам позитивного воспитания дошкольников, а также включало в себя проработку родителями проблемных ситуаций, с помощью методов позитивного воспитания.

Специалистами МДОУ было организовано и проведено 10 встреч, направленных на формирование навыков позитивного взаимодействия родителей и детей.

При проведении детско-родительских встреч специалисты МДОУ столкнулись с проблемой: большинство родителей понимают, что те методы, которыми воспитывали их самих, уже устарели, и готовы что-то менять, но не знают, как и что делать.

Воспитание детей является этапом в семейной жизни, который проходит в определенном семейном контексте, когда складываются семейные связи между членами семьи. В воспитании детей существует сильный «социальный» компонент.

Позитивное воспитание детей родителями может быть определено как содействие развитию позитивных отношений между родителями и детьми и как оптимизация потенциала развития ребенка.

Мы считаем, что проблемы детей начинаются дома и могут быть решены там же. Чтобы не отставать от перемен, происходящих в обществе, родителям нужно изменить свой подход к воспитанию. В прошлом цель воспитания состояла в том, чтобы привить детям послушание. Позитивное воспитание направлено на то, чтобы вырастить волевого ребенка, но при этом склонного к сотрудничеству. Чтобы добиться сотрудничества, нет нужды ломать его волю.

Позитивное воспитание стремится к созданию уверенных в себе лидеров, способных творить свою судьбу самостоятельно, а не просто следовать по стопам тех, кто идет впереди. Уверенные в себе дети отчетливо осознают, кто они есть и чего хотят добиться. У всех детей уже есть всё необходимое для роста и развития. Наш долг всячески способствовать этому процессу.

После проведения детско-родительских встреч и консультирования родителей по вопросам воспитания, нами были отмечены следующие положительные результаты. Дети стали легче уживаться и ладить с окружающими. У них возникает меньше трудностей с поведением, нормализуется эмоциональное состояние. Детям становится легче говорить о том, что их беспокоит или пугает.

У родителей улучшаются отношения с детьми. Они начинают больше верить в свои силы, приобретают положительный настрой, становятся последовательнее и спокойнее со своими детьми. Снижается уровень напряженности, подавленности и вспыльчивости, что сокращает риск жестокого обращения с детьми. Родители учатся находить равновесие между своими семейными и профессиональными обязанностями. Даже сокращается количество конфликтов между самими родителями.

Родителям, внушающим уважение своим детям, легче воздействовать на них в нужном направлении, поощряя желательное поведение и сокращая проявления нежелательного. Для этого необходимо, чтобы родители в свою очередь признавали, что и они совершают ошибки, беря на себя ответственность за них и за сложившиеся с ребенком отношения (вместо того чтобы пытаться переложить ответственность на него). Новые формы работы постоянно завоевывают все новое пространство на практике, и положительные результаты наглядно показывают эффективность психологического сопровождения и поддержки семьи по вопросам позитивного воспитания дошкольников.

Литература

1. Большой психологический словарь/Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко, - СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. - 672 с.
2. Джон Грэй: Дети с небес. Искусство позитивного воспитания. – М.: София, 2007. – 384 с.
3. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 80 с.
4. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье: Дошкольный и школьный возраст. - М.: Питер, 2006. – 286 с.

ПЕРСПЕКТИВА ПРИМЕНЕНИЯ ИДЕЙ О ПЕРСОНАЛЬНОМ ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ СТИЛЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На современном этапе развития дошкольного образования в России постулируется гуманный тезис о важности и значимости индивидуального подхода к детям. Не случайно вопросы дошкольного образования вошли во все стратегические программы развития России, и сфера дошкольного образования признана как сфера наиболее результативных инвестиций [5].

Анализ документов о перспективах развития отечественного образования даёт основание считать, что «развитие дошкольного образования, как в традиционной, так и в нетрадиционной форме, станет одной из главных задач государства на 2011-2015 годы». При этом подчёркивается долговременность осуществления в нашей стране приоритетного проекта «Образование». Особый акцент будет сделан на развитии дошкольного образования, предоставлении услуг всем желающим в различных формах, а не только собственно в учреждениях дошкольного образования, а также **обязательная для всех детей 6-летнего возраста дошкольная подготовка** [2].

О дошкольном образовании как обязательном этапе преемственного обучения и воспитания в современном обществе ведётся весьма активная дискуссия в профессиональном сообществе. Предметом внимания является выравнивание стартовых возможностей детей из разных социальных слоев и достижение ими необходимого и достаточного уровня подготовки к школе. При этом фактор обязательности не отменяет вариативности подходов к решению важных проблем дошкольной подготовки, которая не должна нарушать психологическое равновесие детей. Специалисты отмечают, что «обучение должно войти в мир ребёнка через ворота детской игры. Недопустимо при подготовке переносить традиционные формы школьного обучения в дошкольное детство» [2].

Таким образом, одной из приоритетных задач дошкольного образования является помощь детям в наиболее глубоком освоении возможностей, которые заложены в их ведущем виде деятельности. Важным условием развития детей дошкольного возраста является учёт личностных качеств и индивидуальный подход к детям.

Следует заметить, что в системе дошкольного образования в России в настоящее время работают более 43 тысяч учреждений, которые посещают более 5 миллионов детей в возрасте до 7 лет. Очевидно, весьма остро стоит проблема сохранения индивидуальности, неповторимости каждого ребёнка. Тем более что на это ориентируют требования Президентской Программы «Наша новая школа». Значительная часть поставленных в ней задач связаны с выявлением и развитием

индивидуального потенциала и способностей личности каждого обучающегося. Исходя из актуальности этих задач, ниже речь пойдёт о возможности учёта и реализации в работе с детьми дошкольного возраста и подготовительной к школе группе идей о персональном познавательном стиле.

В связи с модернизацией образования появилась необходимость в выделении совершенно новых понятий. И для дальнейшего рассмотрения проблемы обучения детей, прежде всего, нужно определиться в терминологии. Для нас важно выяснить суть введённых в научный оборот понятий **«дошкольный возраст»**, **«дошкольник»**.

Как свидетельствует анализ имеющихся публикаций, впервые понятие «дошкольное образование» прозвучало в конце 2004 года, когда министр образования и науки А.А. Фурсенко представлял Концепцию модернизации российского образования [7]. Непонятный большей части населения термин породил путаницу: некоторые восприняли дошкольное образование как нулевой класс, кто-то посчитал, что министр говорил о дошкольном воспитании. Раскрывая сущность дошкольного образования и пути его реализации в России, И.М. Реморенко отмечает, что оно в основном осуществляется в детских дошкольных учреждениях. Вместе с тем в последнее время получили распространение так называемые группы подготовки к школе – группы кратковременного пребывания, работающие при школах или учреждениях дополнительного образования [11]. Особо подчёркивается, что дети должны учиться по специализированным дошкольным программам, а не искусственно внесённым школьным, которые могут нанести вред, так как в силу своей специфики они игнорируют особенности дошкольного возраста, который является самоценным периодом развития человека. Стоит помнить, что существуют сензитивные периоды для формирования определенного вида деятельности, и натаскивание ребёнка в лучшем случае не даст положительного эффекта, а в худшем может нанести вред физическому и психологическому здоровью ребёнка.

По мнению специалистов (М.А. Васильева, Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова и др.), особую проблему в работе с детьми составляет искажённое представление значительной части учителей о дошкольной поре как периоде, главным образом, натаскивания к школе. Это представление нуждается в коррекции, тем более что для этого имеются как фундаментальные разработки отечественных учёных, так и практический опыт реализации положений науки, получивший признание во всём мире, а также нормативно-правовая база, учитывающая результаты психолого-педагогических исследований.

В решении вопросов дошкольного детства важно исходить из идей классиков психологии. В частности, не утратило значения положение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития (ЗБР). Важно учитывать, что ЗБР

представляет собой область, ограниченную с двух сторон: с одной стороны граница проходит там, где ребенок способен успешно действовать самостоятельно, с другой – где он не способен успешно действовать даже в сотрудничестве со взрослым [3, С. 17-18]. Поэтому для успешного развития ребёнка в деятельности необходимо проводить работу именно в этих границах. Как известно, развитие ребенка происходит в проблемной ситуации, т.е. когда ребёнок не может сделать самостоятельно то, что надлежит сделать. Развитие здесь выступает как процесс перехода от совместного выполнения трудных, но доступных ребёнку заданий, к самостоятельному (без помощи взрослого). Таким образом, не имеет смысла давать ребенку больше, чем он способен понять даже в сотрудничестве со взрослым, потому что это не приведет к обучающему и соответственно развивающему эффекту, и вся работа педагога может оказаться бесполезной.

Не утратили своей актуальности результаты исследований и такого отечественного психолога, как А.В. Запорожец. В частности, его учение об «амплификации» применительно к психическому развитию ребенка. Амплификация, по мнению А.В. Запорожца, – это широкое развёртывание и максимальное обогащение содержания специфически детских форм игровой практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослым с целью формирования психических свойств и качеств, для возникновения которых наиболее благоприятные предпосылки создаются в раннем детстве [8]. Амплификация противопоставляется искусственной акселерации, выражающейся в форсированном обучении, сокращении детства, преждевременном превращении младенца в дошкольника, дошкольника в школьника и т.д.

Таким образом, учёный критиковал тенденцию к искусственному «подстёгиванию» умственного развития и преждевременному включению ребёнка в сложные формы учебной деятельности. Можно сказать, что амплификации – это обогащение развития ребёнка за счёт оптимального использования специфически детских видов деятельности. К дошкольному периоду необходимо относиться с заботой и вниманием, оберегая детей от «зашколивания», давая возможность каждому ребёнку развиваться в соответствии со своим индивидуальным стилем и темпом.

В настоящее время специалисты отмечают существование в сфере дошкольного образования ряда значительных проблем. Обобщая имеющиеся исследования, среди них можно выделить:

- унифицированный режим, жёсткая регламентация жизни детей и деятельности педагогов массового детского сада. В таких условиях ребёнок не имеет права выбора деятельности;
- современные программы дошкольного обучения подразумевают раннюю интеллектуализацию детей, что не всегда благотворно сказывается на состоянии их здоровья;

- отсутствие эффективных средств и систем сопровождения ребёнка в воспитательно-образовательном процессе создаёт ряд проблем, порождающих девиантное поведение детей, угасание детского интереса к процессу образования, несогласованность действий семьи и учреждения, конфликтность между взрослыми и детьми и т.п.;
- при подготовке дошкольников к школьному обучению внимание родителей и воспитателей обращено на знаниевую подготовку, на формирование определённых навыков учебных действий. Это приводит к повсеместному «зашколиванию» в работе с дошкольниками, что негативно сказывается как на физическом, так и на психическом самочувствии детей;
- отсутствует согласованность программ дошкольных учреждений и школ. Сегодня происходит фактический перенос программы 1-го класса в дошкольное учреждение;
- наблюдается непонимание и неприятие школьными педагогами игровых и непосредственных форм поведения, которые ещё являются преобладающими у детей 6-7 лет [7].

В целях преодоления отмеченных выше и иных проблем исследователи предлагают изменить общие подходы к организации дошкольного образования [4, 9]. Помимо решения организационных задач, представляется значимым вопрос о понимании сущности предшкольного возраста. Проведённый анализ литературы по проблеме позволяет определить **предшкольный возраст** как особый самоценный период детства, который подготавливает ребенка к психологическим и физическим нагрузкам в школе с учётом индивидуального темпа его развития. Введение предшкольного образования направлено на преодоление тех проблем и противоречий современного дошкольного образования, которые были отмечены выше.

Следует заметить, что наряду с нововведённым понятием «предшкольный возраст» существует давно устоявшееся – «подготовительная к школе группа ДОУ». В чем же различия? Первое, что обращает на себя внимание, это то, что предшкольная подготовка может осуществляться не только в ДОУ, но и в школе, причем на равных правах. Второе отличие состоит в том, что в скором будущем предшкольная подготовка будет обязательной в отличие от подготовительной к школе группы ДОУ. Данные понятия, конечно же, имеют и существенные сходства. Например, возраст детей, по сути, совпадает и в обоих определениях акцентируется ориентированность на ведущую деятельность каждого ребенка с наличием специализированных программ, отличных от школьных. Можно предположить, что в ближайшее время понятие предшкольный возраст, как более широкое и подкреплённое современными образовательными тенденциями, просто поглотит

предыдущее более частное понятие подготовительной к школе группы ДОУ.

Выяснив сущность понятий «предшкольный возраст», «предшкольник», обратимся к другому важному для нас термину «**познавательный стиль**». Он уже давно привлекает внимание специалистов, среди которых следует выделить таких исследователей, как Дж. Брунер, Л.М. Веккер, Б.М. Величковский, А.А. Плигин, М.А. Холодная и др. В данной работе познавательный стиль вслед за М.А. Холодной определяется как «индивидуально-своеобразный способ изучения реальности» [10, С. 20]. Существует иерархия данных стилей: стили кодирования информации; стили переработки информации (когнитивные стили); стили постановки и решения проблем (стили мышления или интеллектуальные стили); эпистемологические стили (стили познавательного отношения к миру). В процессе интеллектуального развития за счёт интеграции механизмов разных уровней стилевого поведения формируется **персональный познавательный стиль**.

Анализ имеющихся в науке подходов (М.И. Башмаков, М.А. Холодная и др.) убеждает в необходимости различать понятия «познавательный стиль» и «стиль учения». «**Стиль учения** – это проявление персонального познавательного стиля ученика на данном уровне его сформированности в конкретной учебной ситуации» [1].

Данное понятие в отечественной психологии рассматривается как многомерное психическое явление, которое нестабильно во времени. Безусловно, когда ребёнок приходит в школу, у него уже есть персональный стиль учения на определённом уровне его сформированности. Но вследствие специально организованной работы есть возможность расширить богатство стилевого репертуара и тем самым сформировать гармонично интеллектуально развитого обучающегося.

Наше исследование строится на предположении, что реализация идей персонального познавательного стиля наиболее перспективна именно в период предшкольного возраста. При этом опора делается на учёт ведущего вида деятельности, а не на искусственное форсирование развития за счёт школьных программ. Способ организации работы с детьми, который учитывает персональный познавательный стиль каждого ребёнка предшкольного возраста, соответственно, способствует выявлению индивидуального потенциала и способностей каждой личности обучающегося. Именно создание благоприятных стартовых возможностей в области развития и обучения для всех детей, является логичным итогом такой работы.

Литература

1. Богданова Е.А., Черник В.Э. О психологических условиях реализации идей «Нашей новой школы» [Текст] // Учёные записки МГПУ. Психологические науки: Сборник научных статей / Под ред. И.А.

- Синкевич, А.А. Сергеевой. - Том I. – Мурманск: МГПУ, 2010. – Вып. 10. – С. 90-96. .
2. Дошкольное образование станет одним из главных приоритетов в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rian.ru/edu-preschool/20101025/289080754.html>
 3. Зарецкий В.К. Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» [Текст] / В. К. Зарецкий // Вопросы психологии – 2008. – №6. – С. 13-25.
 2. Кондаков А.М. Концепции развития дошкольного образования и необходимость их корректировки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://do.isiorao.ru/news/index.php?news=2254>
 3. Конференция ЮНЕСКО в Москве: итоги [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rian.ru/society/20100929/280563056.html>
 4. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст]/ Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 304 с.
 5. Сарычева Н.Н. Предшкольное образование: актуальность и проблемы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ipc.edusite.ru/p24aa1.html>
 6. Степанов С.С. Против поспешности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200200713>
 7. Федина Н.В. Место и статус дошкольного образования в системе непрерывного образования России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://do.isiorao.ru/news/index.php?news=2256>
 8. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума [Текст]. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
 9. Что такое предшкольное образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gazeta.ru/education/2005/03/24_a_258362.shtml

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

(исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № 1-16-51003 а/С)

Развитие словаря ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи. С помощью речи, слов ребенок обозначает лишь то, что доступно его пониманию. В связи с этим в словаре ребенка рано появляются слова конкретного значения, позднее — слова обобщающего характера.

Усваиваемые детьми слова делятся на две категории: пассивный словарь (слова, которые ребенок понимает, связывает с определенными представлениями, но не употребляет) и активный словарь (слова, которые ребенок не только понимает, но активно, сознательно при всяком подходящем случае употребляет в речи). Развитие лексики в онтогенезе обусловлено так же развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того, как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми (А.М.Бородич, Ю.С.Ляховская, В.И.Яшина, Е.М.Струнина, О.С.Ушакова, Л.А.Колунова и др.).

В настоящее время в психологической и психолингвистической литературе подчеркивается, что предпосылки развития речи определяются двумя процессами. Одним из этих процессов является неречевая предметная деятельность самого ребенка, т.е. расширение связей с окружающим миром через конкретное, чувственное восприятие мира.

Вторым важнейшим фактором развития речи, в том числе и обогащение словаря, выступает речевая деятельность взрослых и их общение с ребенком (А.Г.Арушанова, В.В.Гербова, Т.И.Гризик, М.И.Лисина и др.). Первоначально общение взрослых с ребенком носит односторонний и эмоциональный характер, вызывает желание ребенка вступить в контакт и выразить свои потребности. Затем общение взрослых переходит на приобщение ребенка к знаковой системе языка с помощью звуковой символики. Ребенок подключается к речевой деятельности сознательно, приобщается к общению с помощью языка. Такое «подключение» происходит, прежде всего, через простейшие формы речи, с использованием понятных слов, связанных с определенной, конкретной ситуацией.

В связи с этим развитие лексики во многом определяется и социальной средой, в которой воспитывается ребенок. Возрастные нормы

словарного запаса детей одного и того же возраста значительно колеблются в зависимости от социально-культурного уровня семьи, так как словарь усваивается ребенком в процессе общения.

Вопросу развития лексики ребенка посвящено большое количество исследований, в которых данный процесс освещается в различных аспектах: психофизиологическом, психологическом, лингвистическом. Ранний этап формирования речи, в том числе и овладения словом, многосторонне рассматривается в работах таких авторов, как М. М. Кольцова, Е. Н. Винарская, Н. И. Жинкин, Г. Л. Розенгарт - Пупко, Д. Б. Эльконин и др.

В конце первого и начале второго года жизни ребенка постепенно все большую силу начинает приобретать словесный раздражитель. На начальной стадии реакция на любой словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса (поворот фиксации взгляда). В дальнейшем на основе ориентировочного рефлекса формируется так называемый рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. У ребенка развивается подражательность, многократное повторение нового слова. В этот период развития в речи ребенка появляются первые нерасчлененные слова, так называемые лепетные слова, представляющие собой фрагмент услышанного ребенком слова, состоящие в основном из ударных слогов (молоко — «моко»). Этот этап развития детской речи большинство исследователей называют стадией «слово – предложение». В таком слове-предложении не происходит сочетания слов по грамматическим правилам данного языка, звуко сочетания не имеют грамматически оформленного характера. Слово не обладает еще грамматическим значением.

Слова-представления на этом этапе выражают либо повеление (на, дай), либо указание (там), либо называют предмет (киса) или действие (бай). В дальнейшем, в возрасте от 1,5 до 2 лет, у ребенка происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации (Катя бай, Катя ляля). В этот период у ребенка начинает быстро расти запас слов, который к концу второго года жизни составляет около 300 слов различных частей речи.

Развитие слова у ребенка происходит как в направлении предметной соотнесенности слова, так и в направлении развития значения. Первоначально новое слово возникает у ребенка как непосредственная связь между конкретным словом и соответствующим ему предметом. Первая стадия развития детских слов протекает по типу условных рефлексов. Воспринимая новое слово (условный раздражитель), ребенок связывает его с предметом, а в дальнейшем и воспроизводит его.

В возрасте от 1,5 до 2 лет ребенок переходит от пассивного приобретения слов от окружающих его людей к активному расширению своего словаря в период использования вопросов типа «что это?», «как это

называется?». Таким образом, сначала ребенок получает знаки от окружающих его людей, а затем осознает их, открывает функции знаков. В процессе онтогенеза значение слова не остается неизменным, оно развивается (Л. С. Выготский). В процессе формирования лексики происходит и уточнение значения слова. В начале значение слова полисеманлично, его значение аморфно, расплывчато. Слово может иметь несколько значений. Одно и то же слово может обозначать и предмет, и признак, и действие с предметом. Слово сопровождается определенной интонацией, жестами, которые уточняют его значение. Параллельно с уточнением значения слова происходит и развитие структуры значения слова.

На значение слова оказывает влияние и связь с другими словами. Слово приобретает различные оттенки значения в зависимости от контекста. Так, в предложениях: Он перешел улицу; Он перешел границу; Он перешел всякие границы; Он перешел на второй курс — слово «перешел» приобретает различные оттенки значения в зависимости от контекста. Слово приобретает различное значение и в зависимости от интонации.

Исследования показывают, что ребенок, прежде всего, овладевает денотативным компонентом значения слова, т. е. устанавливает связь между конкретным предметом (денотатом) и его обозначением. Понятийный, концептуальный компонент значения слова усваивается ребенком позднее по мере развития операций анализа, синтеза; сравнения, обобщения. Объясняя значение слова «стол» ребенок сначала говорит: «На нем едят». Позднее он по-другому объясняет слово «стол»: «Это вид мебели», т. е. соотносит это слово с более общим понятием, определяет это слово на основе связей между словами в языковой системе.

Постепенно ребенок овладевает и контекстуальным значением слова. Так, ребенок дошкольного возраста с большим трудом овладевает переносным значением слова, афоризмами. По мнению А. Р. Лурии, на раннем этапе развития речи на предметную отнесенность слова оказывают влияние ситуация, жест, мимика, интонация, слово имеет диффузное, расширенное значение. В этот период предметная отнесенность слова может легко потерять свою конкретную предметную отнесенность и приобретает расплывчатое значение (Е. С. Кубрякова, А.А. Рогожникова, Г.Л. Розенгарт-Пупко). Например, словом «мишка» ребенок может назвать и плюшевую перчатку, так как по внешнему виду она напоминает мишку. Развитие связи между языковыми знаками и действительностью является центральным процессом при формировании речевой деятельности в онтогенезе.

На начальном этапе овладения знаками языка имя предмета является как бы частью или свойством самого предмета. На этом этапе значение слова является способом закрепления в сознании ребенка представления о

данном предмете. На первых стадиях знакомства со словом ребенок еще не может усвоить слово в его «взрослом» значении. Отмечается при этом феномен неполного овладения значением слова, так как первоначально, ребенок понимает слово как название конкретного предмета, а не как название класса предметов.

В процессе развития значения слова, в основном у детей от 1 до 2,5 года отмечается перенесение названия одного предмета на ряд других, ассоциативно связанных с исходным предметом. Ребенок вычленяет признак знакомого ему предмета и распространяет его название на другой предмет, обладающий тем же признаком. Ребенок использует слово для названия целого ряда предметов, которые имеют один или несколько общих признаков, а также общее функциональное назначение предметов.

При этом обращает на себя внимание то, что ребенок объединяет одним словом признаки, которые являются психологически более значимыми для него на данном этапе психического развития. По мере развития словаря «растяжение» значения слова постепенно сужается, так как при общении со взрослыми дети усваивают новые слова, уточняя их значения и корректируя употребление старых. Изменение значения слова, таким образом, отражает развитие представлений ребенка об окружающем мире, тесно связано с когнитивным развитием ребенка.

Л.С. Выготский подчеркивал, что в процессе развития ребенка слово изменяет, свою смысловую структуру, обогащается системой связей и становится обобщением более высокого типа. При этом значение слова развивается в двух аспектах; смысловом и системном. Смысловое развитие значения слова заключается в том, что в процессе развития ребенка изменяется отнесенность слова к предмету, системе категорий, в которую включается данный предмет. Системное развитие значения слова связано с тем, что меняется система психических процессов, которая стоит за данным словом. Для маленького ребенка ведущую роль в системном значении слова играет аффективный смысл, для ребенка дошкольного и младшего школьного возраста — наглядный опыт, память, которая воспроизводит определенную ситуацию. Для взрослого же человека ведущую роль играет система логических связей включение слова в иерархию понятий.

По мнению Л.С. Выготского, развитие значения слова представляет собой развитие понятий. Процесс образования понятий начинается с раннего детства, с момента знакомства со словом. Однако только в подростковом возрасте созревают психические предпосылки, которые создают основу образования понятий. Л.С. Выготский выделил несколько этапов развития понятийного обобщения ребенка. Формирование структуры понятий начинается «синкретических» образов, аморфных и приблизительных, а далее проходит этап потенциальных понятий

(псевдопонятий). Значение слова, таким образом, развивается от конкретного к абстрактному, обобщенному.

Л.П. Федоренко также выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу. Нулевой степенью обобщения являются собственные имена и названия единичного предмета. В возрасте от 1 года до 2 лет дети усваивают слова, соотнося их только с конкретным предметом. Названия предметов, таким образом, являются для них такими же именами собственными, как и имена людей.

К концу второго года жизни ребенок усваивает слова первой степени обобщения, т. е. начинает понимать обобщающее значение наименований однородных предметов, действий, качеств — имен нарицательных.

В возрасте 3 лет дети начинают усваивать слова второй степени обобщения, обозначающие родовые понятия (игрушки, посуда, одежда), передающие обобщенно названия предметов, признаков, действий в форме имени существительного (полет, плавание, чернота, краснота).

Примерно к 5—6 годам дети усваивают слова, обозначающие родовые понятия, т. е. слова третьей степени обобщения (растения: деревья, травы, цветы; движение: бег, плавание, полет; цвет: белый, черный), которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени обобщения. Обогащение жизненного опыта ребенка, усложнение его деятельности и развитие общения с окружающими людьми приводят к постепенному количественному росту словаря. В литературе отмечаются значительные расхождения в отношении объема словаря и его прироста, так как существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условий жизни и воспитания].

По данным Е.А. Аркина, рост словаря характеризуется следующими количественными особенностями: 1 год- 9 слов, 1 год 6 мес.-39 слов, 2 года-300 слов, 3 года 6 мес.- 1110 слов, 4 года - 1926 слов. По данным А. Штерна, к 1,5 года у ребенка насчитывается около 100 слов, к 2 годам – 200- 400 слов, к 3 годам - 1000-1100 слов, к 4 годам - 1600 слов, к 5 годам - 2200 слов.

По данным А. Н. Гвоздева, в словаре четырехлетнего ребенка наблюдается 50,2%существительных, 27,4%глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов и 0,9% междометий и частиц. Словарь старшего дошкольника может рассматриваться в качестве национальной языковой модели, так как к этому возрасту, ребенок успевает усвоить все основные модели родного языка. В этот период формируется ядро словаря, которое в дальнейшем существенно не меняется (А.Р.Лурия, А.А.Леонтьев и др.).

Слова в лексиконе не являются изолированными единицами, а соединяются друг с другом разнообразными смысловыми связями, образуя сложную систему семантических полей. В связи с этим актуальным является вопрос о становлении лексико-семантической системы в

онтогенезе. По мере развития мышления ребенка, его речи лексика ребенка не только обогащается, но и систематизируется, т. е. упорядочивается (Н.Н.Поддьяков, Ф.А.Сохин, О.С.Ушакова, В.Т.Кудрявцев и др.). Слова как бы группируются в семантические поля. Семантическое поле — это функциональное образование, группировка слов на основе общности семантических признаков. При этом происходит не только объединение слов в семантические поля, но и распределение лексики внутри семантического поля: выделяются ядро и периферия. Ядро семантического поля составляют наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками.

Организация лексической системности у маленьких детей и взрослых происходит по-разному. У маленьких детей объединение слов в группы происходит преимущественно на основе тематического принципа (например, собака— конура, помидор— грядка). Взрослые же чаще объединяют слова, относящиеся к одному понятию (собака — кошка, помидор — овощ).

О.С.Ушакова и А. И. Лаврентьева, наблюдая становление лексико-семантической системы у детей от 1 года 4 мес. до 4 лет, выделяют четыре этапа развития системной организации детского словаря.

На первом этапе словарь ребенка представляет собой набор отдельных слов (от 20 до 50). При этом набор лексем является неупорядоченным.

В начале второго этапа словарный запас ребенка начинает быстро увеличиваться. Вопросы ребенка о названиях окружающих его предметов и явлений свидетельствуют о том, что в его сознании формируется некоторая система слов, относящихся к одной ситуации, образуются их группы. Называние одного слова из данной группы вызывает у ребенка называние других элементов этой группы. Авторы определяют этот этап как ситуационный, а группы слов — ситуационные поля.

В дальнейшем ребенок начинает осознавать сходство определенных элементов ситуации и объединяет лексемы в тематические группы. Это явление характеризует третий этап формирования лексической системы, который определяется как тематический этап. Организация тематических групп слов вызывает развитие лексической антонимии (хороший -плохой). Противопоставление «большой — маленький» заменяет на этом этапе все варианты параметрических прилагательных (длинный — маленький, толстый — маленький), а противопоставление «хороший — плохой» — все варианты качественно-оценочных прилагательных (злой — хороший).

Особенностью четвертого этапа развития лексической системы в онтогенезе является преодоление этих замен, а также возникновение синонимии. На данном этапе системная организация словаря ребенка приближается по своему строению к лексико-семантической системе взрослых. Развитие лексической системности и организации

семантических полей находит свое отражение в изменении характера ассоциативных реакций. На основании анализа характера вербальных ассоциаций у дошкольников 5—8 лет Н.В. Серебряковой выделены следующие этапы организации семантических полей.

Первый этап характеризуется несформированностью семантического поля. На этом этапе ребенок опирается на чувственное восприятие окружающей ситуации и в качестве слов-реакций преобладают названия окружающих ребенка предметов (собака — мяч). Лексическая системность не сформирована. Значение слова включается в значение словосочетаний. Большое место занимают синтагматические ассоциации (собака — лает).

Второй этап. На этом этапе усваиваются смысловые связи слов, значительно отличающихся друг от друга по семантике, но имеющих ситуативную, образную связь. Это проявляется в преобладании тематических ассоциаций, которые опираются на определенные образы (представления): дом — крыша, высоко — дерево и т. д. На этом этапе имеет место образный, мотивированный характер связей. Семантическое поле еще структурно не организовано, не оформлено.

Третий этап. На этом этапе формируются понятия, процессы классификации. В ассоциативном эксперименте на смену образным связям приходят связи между словами, семантически близкими, которые отличаются лишь одним дифференциальным семантическим признаком, что проявляется в преобладании парадигматических ассоциаций (дерево — береза, высоко — низко). Происходит дифференциация структуры семантического поля, наиболее характерными отношениями, которого являются группировки и противопоставление.

Формирование лексики у ребенка тесно связано с процессами словообразования, так как по мере развития словообразования словарь ребенка быстро обогащается за счет производных слов. Лексический уровень языка представляет собой совокупность лексических единиц, которые являются результатом действия и механизмов словообразования.

Словообразовательный уровень языка выступает обобщенным отражением способов образования новых слов на основе определенных правил комбинации морфем в структуре производного слова. Итак, особенность развития лексики в онтогенезе понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения.

*О.П.Козлова,
В.А.Маслова,
Л.Н.Блинова,
Т.Л.Маслова*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ДЕТЕЙ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ ЧЕРЕЗ ПОДВИЖНУЮ ИГРУ

В начале 2010 – 2011 учебного года Дмитрий Анатольевич Медведев выступил с президентской инициативой «Наша новая школа», выдвинул ряд требований к будущим выпускникам школ: самостоятельность, инициативность, творчество, умение свободно общаться, выражать и доказывать свою точку зрения, адекватно контактировать с людьми. История человечества полна примеров непонимания людьми друг друга, что становится причиной конфликтов и тормозит конструктивное взаимодействие между людьми. Результаты современных исследований показывают, что проблемы взаимопонимания в сфере социальной коммуникации продолжают оставаться актуальными, не смотря на разнообразие СМИ, интернет-сайтов и др. Актуальность темы нашей работы подтверждается научными данными диагностических исследований детей: снижение уровня физической и двигательной активности; угроза дальнейшей нравственной деградации поколения в целом, выраженной в криминализации сознания и поведения и в снижении нравственного порога допустимого [2].

Детская компания – довольно жестокое общество: ребенок, не способный вписаться в коллектив, безжалостно изгоняется. Не всегда в этом вина изгнанного. Вместе с тем, в школе на первый план выйдет задача систематического овладения основами знаний, а отношения со сверстниками могут стать для родителей опорой или помехой.

Человеческая цивилизация издревле пользуется такими понятиями, как *умный, мудрый, понимающий*, а также соответствующими этим понятиям антонимами. Гераклит в V в. до н.э. различал «мудрецов», «толпу» и «многозначных» людей. Ф. Бэкон в XVII в. описал мешающих «входу истине» «идолов сознания» (склонных идеализировать, поддающихся предрассудкам и заблуждениям, пользующихся искажениями, неточностями языка и его несовершенством). Некоторые из Просветителей того времени, подводя итоги жизненного пути, сетовали: мы так старались, а люди всё те же... Решение интересующей нас задачи невозможно без изучения трудов, имеющих к ней непосредственное отношение. Теорию и методику формирования коммуникативных навыков и умений у дошкольников разработали Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Л. Ф Обухова, Д.Б. Эльконин, А. Арушанова. Зарубежный социолог В. Парето предложил

классификацию различного рода причин, психологических барьеров и помех, так называемых «дериваций», стоящих на пути адекватного взаимопонимания. Отечественная наука вправе гордиться тем, что именно ей принадлежат приоритеты в определении количественных параметров групп, различающихся навыками понимания текстов. Подобное разделение аудитории рассматривается нашей наукой всего лишь как следствие особого типа тренированности личности. Первопроходцем считают ученого Б.А. Грушина, а Т.М. Дридзе был разработан уникальный «инструмент» изучения процессов общения, метод мотивационно – целевого (или интенционального) анализа. Навыки, характеризующие особенности понимания человеком глубинного смысла, или интенциональности коммуникативных актов, определяются как коммуникативные (интерпретационные).

Адекватное восприятие социально значимо, но не таит в себе опасности нивелировки личности, напротив, любое творчество связано со стремлением и умением адекватно передать внутреннее состояние мысли, идеи. Связано с особым качеством менталитета, с навыками полноценно «осваивать» исходную мотивационно – целевую структуру произведения, то есть, с умением понимать объемно, целостно, выделяя в коммуникативном акте главное, второстепенное, третьестепенное. Путь к постижению смысла при таком варианте всегда самостоятелен, даже в тех случаях, когда рядом есть помощник, советчик (например, педагог). Важно поэтому разграничивать «адекватное» восприятие, и восприятие «правильное», когда предлагается усвоить готовое знание, что часто провоцирует отторжение. Следовательно, для своих воспитанников мудрые педагоги сумеют сделать творческим процесс постижения смысла.

В отличие от утверждения зарубежных психологов о том, что «популярность» или «непопулярность» ребенка в коллективе предопределена их врожденными качествами, исследования наших ученых доказали: 1) огромную роль на формирование взаимоотношений детей оказывает игра, которая является для маленького ребенка не только школой познания окружающего мира взрослых, но и школой взаимоотношения людей; 2) в сельских детских садах или ДОУ интернатного типа уровень дружеских привязанностей выше; популярность ребенка в группе в большей степени определяется его нравственными качествами; 3) положительные взаимоотношения у детей возникают в тех случаях, когда они выполняют задания не для себя лично, а для других.

Это означает, что ребенку с дошкольного возраста необходимо общество сверстников как важное условие его личностного и социального развития. Впервые опыт общения с родными и друзьями подвергается серьезному испытанию в детском саду. В настоящее время в теории и практике дошкольной психологии все большее значение придается

коллективной деятельности (как средству нравственного воспитания), так как она объединяет общей целью, согласованностью действий, переживаниями. Для решения поставленной задачи мы выбрали подвижную игру как вид коллективной деятельности.

«Подвижная игра – сознательная активная двигательная деятельность ребенка, предполагающая точное и своевременное выполнение заданий, которые связаны с обязательными для всех играющих правилами», - отмечала Э.Я. Степаненкова [3]. П.Ф. Лесгафт указывал, что «в играх применяется все то, что усваивается при систематических занятиях, поэтому все производимые здесь движения и действия вполне должны соответствовать силам и умению занимающихся и производиться с возможно большей точностью и ловкостью». Работами педагогов М.М. Конторович, Т.И. Осокиной, Н.В. Потехиной, С.Я. Лайзане подтверждено это положение и внесен значительных вклад в разработку методики проведения подвижных игр.

Творческая группа педагогического коллектива нашего ДОО поставила перед собой цель: облегчить процесс адаптации детей в коллективе разновозрастной группы, объединяющей подгруппы второй младшей, средней и старшей, привить навыки адекватного общения и подготовить ребенка к адекватному общению вне детского сада и в школе. Вначале мы подробно ознакомились с возрастными особенностями коммуникативности наших дошкольников.

Из трудов великих психологов мы знаем, что к 1,5 годам жизни ребенка внимание к сверстнику становится устойчивым, но внимание другого привлекать к себе адекватными способами он еще не умеет. Такое умение может появиться после 2-х лет. Для 2–3– летнего малыша актуальна игра рядом. Даже 3-4-летний ребенок может продолжать играть один, не обращая внимания на играющих рядом. К 4-5,5 годам появляется связная игра. Но ребенок еще не умеет самостоятельно создавать игру с другими, распределять роли; ему необходима помощь в организации микроигры. В 5-6 лет появляется феномен детской дружбы. Возникает стойкая избирательность (хочу играть только с ним!). К 7 годам увеличивается время игры, ребенок как бы обособляется.

Интересным толчком для начала работы в детском саду по данной теме явилось ознакомление с парциальной программой Е. Рыбак «Вместе». Посредством несложных игр, которые объединяли результаты деятельности всех участников игры в общий итог, помогали детям договариваться, формировали способы сотрудничества, побуждали к самостоятельности, учили проявлять заботу о малышах, оказывать им помощь в выборе игр, подсказывать порядок игровых действий, напоминать правила. В работе использовали следующие классификации подвижных игр: по Т.И. Осокиной: сюжетная, несюжетная и игры с элементами спортивных игр; по М.М. Конторович и Л.И. Михайловой (по

степени вызываемого мышечного напряжения): большой, средней и малой степени подвижности.

Специфика подвижной игры в молниеносной ответной реакции на сигналы типа «Лови!», «Стой!», «Беги!». Важнейшее воспитательное значение имеют правила, соблюдение которых является законом. Стимулируя интерес детей к игре, увлекая его игровой деятельностью, одновременно выделяли значимые факторы в их развитии и поведении. Для этого определяли реальные изменения в знаниях, умениях и навыках, закрепляя у дошкольников положительные качества, учили постепенно одолевая отрицательные качества. При оценке игры отмечали положительные стороны, называли детей, удачно выполнивших свою роль, проявивших определенные качества, но нарушение правил и связанные с этим их действия порицали. Положительный эмоциональный настрой, сопровождающий игру, явился могучим фактором формирования физических, психических, духовных, эстетических и нравственных основ личности.

Детями младшего дошкольного возраста правила воспринимались как необходимое ответное игровое действие (зайки прячутся только при появлении лисички, бабочки улетают только во время начала дождика): дети приучались к своевременной реакции, не осознавая правил игры. У детей старшего дошкольного возраста (по данным Л. В. Артемовой) не одновременно, но вырабатывалось сознательное отношение к правилам и их обязательному выполнению сначала под руководством педагога, позднее – под руководством детей – лидеров, затем – правила становились фактором, непосредственно определяющим нормы общественного поведения детей.

Обязательным условием успешного проведения подвижных игр считали учет индивидуальных особенностей каждого. Подбирали в команды детей равных по силам и по устойчивости нервной системы. В процессе игры ребенок действительно упражнялся в проявлении важных для жизни моральных и волевых качеств. Неуклонное требование воспитателем выполнения правил игры вырабатывало у детей способность к преодолению эгоистических эмоций, формировало необходимые нравственные черты характера, поведение в коллективе, выражающееся во взаимоотношениях с детьми. Во время руководства игрой учили преодолевать трудности, формировали чувство товарищества и адекватную самооценку.

Основой коммуникации является самооценка. *Адекватная самооценка* включает активность, находчивость, бодрость, чувство юмора, общительность, желание идти на контакт. *Заниженная самооценка* включает пассивность, мнительность, повышенную ранимость, обидчивость. *Завышенная самооценка*: «Я - самый лучший! Слушайте все меня!». Уровень самооценки улучшали посредством каждого обращения к

ребенку: разрабатывали конкретные меры, с помощью которых предупреждали или преодолевали конфликтные ситуации, порождающие нарушение правильных взаимоотношений между детьми разновозрастной группы. Положительная оценка в середине игры «окрыляла» детей с заниженной самооценкой, помогала понять себя и товарищей, доводить игру до конца, обеспечивать реализацию творческих способностей. Дети самостоятельно придумывали варианты для известных игр; дополняли правила игры; придумывали сюжеты литературных произведений и сказок, затем создавали на их основе игры, нормализуя уровень самооценки. Общее воодушевление детей вызывало удовольствие от самого двигательного процесса, так как многообразие приобретенных ранее навыков проявлялось в доступной им точности, слаженности, ловкости, выразительности. Эстетическое наслаждение и устойчивый интерес к игре были вызваны:

- объединением игры с двигательным содержанием (бег, прыжки, метание, лазанье, равновесие);
- построениями и перестроениями детей: в круг, колонны, шеренги, диагонали, «фигуры»;
- использованием стихотворений на русском языке и на английском, например:

<i>Игра “В зоопарке”</i>	Я хочу быть обезьянкой	I want to be a monkey
	Я хочу быть лягушкой	I want to be a frog
	Мяукать как кот	To mew like a cat
<i>At the Zoo</i>	Прыгать как собака.	To jump like a dog
<i>Игра “Я люблю играть”</i>	Я люблю играть	I like to play
	Я люблю прыгать	I like to jump
	Я люблю плавать	I like to swim
	Я люблю бегать	I like to run
<i>I like to play</i>	Я люблю прыгать через скакалку.	I like to skip
	И мне весело.	And I'm fun!

- оформлением (литературным и музыкальным), настраивающим на единый темп и ритм для тренировки координационных механизмов («Ручей и озеро», «Ожившие цветы»). Регулярный музыкальный ритм на ранней стадии осознания детьми представляли метром (пульсацией) и остинатными ритмическими фигурами, которые легко вычленились как на слух, так и зрительно; впоследствии – играми с ритмическими рисунками;
- эстетикой костюмов, физкультурной формы и игровых атрибутов (приобретенных или изготовленных своими руками совместно с родителями, детьми или в их присутствии).

Содержание учебного материала и методики его преподавания дошкольникам опиралось на имеющиеся у детей потребности: в игре, в общении, в движении. Подбор и планирование подвижных игр

определялись уровнем умственного развития и физической нагрузки предыдущей и последующей деятельности детей, их двигательными умениями, состоянием здоровья каждого, индивидуальными типологическими особенностями, местом проведения, интересами детей, особенностями режима, временами года, погодными условиями (на участке ДОУ в прохладную погоду – игры большой подвижности, в теплую – малоподвижные).

При подборе сюжетных подвижных игр проводили предварительную работу (наблюдения, экскурсии, чтение художественной литературы, просмотр видеофильмов). Тематику сюжетных подвижных игр разнообразили, что отображалось детьми в своеобразно – условной игровой форме («Летчики, на аэродром!», «Наседка и цыплята») в зависимости от направленности игры: эпизоды из жизни людей, явления природы или эпизоды из жизни животных. Изучив президентскую инициативу Дмитрия Анатольевича Медведева «Наша новая школа», где предъявлены ряд требований к выпускникам школы будущего, творческая группа педагогического коллектива заняла определенную позицию: на ДОУ ложится обязанность готовить выпускников с высоким уровнем коммуникативных навыков и умений. Практика подтвердила, что подвижная игра:

1. Является сферой налаживания отношений ребенка с окружающим миром.
2. Способствует формированию коммуникативных навыков и умений у детей разновозрастной группы ДОУ посредством: формирования у детей познавательных процессов; совершенствования основных движений; развития умения подчиняться правилам; творческого подхода к организации и проведению игр.

Литература

1. Кенеман, А. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста / А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаева. –М. – Просвещение.– 1978.– 272 с.
2. Краснощекова, Н. В. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста. Тесты. Игры. Упражнения. / Н. В. Краснощекова. –Ростов н/Д.: Феникс. – 2007.
3. Тютюникова, Т. Э. Вездесущий ритм // Музыкальный руководитель. / Т. Э. Тютюникова, Е. Е. Кочемасова. – 2005. - №4. – С.5.
4. Штайнепрайс, М. В. Английский язык и дошкольник. Программа обучения дошкольников английскому языку / М. В. Штайнепрайс.- М.- 2007.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

В стратегии образования до 2020 года: новая задача школы определена, как подготовка поколения свободных, критически мыслящих, уверенных в себе людей. Совершенствование системы образования в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» требует внедрения в практику работы общеобразовательных учреждений комплекса мер, направленных на своевременное обеспечение каждому ребенку в соответствии с его возрастом адекватных условий для развития, формирования полноценной личности, получения должного образования.

На сегодняшний день особенно остро обозначилась проблема существенного роста числа детей с нарушениями в психическом и соматическом развитии. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), только 20% рождающихся детей условно являются здоровыми, остальные по своему психофизиологическому состоянию либо занимают крайнее положение между здоровьем и болезнью, либо страдают нарушениями психического развития, либо больны.

В настоящее время стойкие трудности в обучении испытывают от 15 до 40 % учащихся начальных классов, основной контингент стойко неуспевающих учеников составляют дети с задержкой психического развития, которые особо нуждаются в психологической помощи. (С.Г. Шевченко, 1999). Относительно недавно стали появляться исследования задержки психического развития у детей в рамках комплексного клинико-психологического анализа (К. С.Лебединская, 1982; И. Ф. Марковская, 1982; В. В.Лебединский, 1985; И. И. Мамайчук, 1997, 2001; Н.Я. Семаго, М. М. Семаго, 2000; и др.), в которых были выделены основные диагностические признаки ЗПР или клинико-психологические синдромы. Синдромологический подход позволяет дифференцированно подойти к психологической коррекции выявленных у ребенка нарушений, так как он учитывает форму ЗПР, степень тяжести, специфические особенности нарушений высших корковых функций.

Задержка психического развития (ЗПР) — одна из наиболее распространенных форм психических нарушений. ЗПР — это особый тип психического развития ребенка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов. Переход детей с ЗПР от условий воспитания в семье или в дошкольных учреждениях в атмосферу школьного обучения предъявляет более сложные требования к их интеллектуальным возможностям. У подавляющего большинства детей с ЗПР уже в первые

недели обучения наблюдается выраженная школьная дезадаптация, которая находит отражение в следующих явлениях:

- в трудностях усвоения ребенком школьной программы;
- в эмоционально-личностных проблемах ребенка (наличие школьных фобий, избирательное отношение к отдельным предметам или педагогам, возможные конфликты с одноклассниками);
- в нарушениях поведения (ребенок отказывается идти в школу, на уроках нетерпелив, возбудим, не проявляет познавательную активность, отвлекается и пр.).

Таким образом, у детей с ЗПР наблюдается повышенная утомляемость и быстрая истощаемость, несформированность целенаправленной деятельности, а так же интеллектуальных операций, основных понятий и представлений. Процесс психологической помощи — это не разовое мероприятие, а длительное многоплановое воздействие на личность ребенка. Цель которого—создание оптимальных условий для детей с трудностями в обучении в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями. Система КРО — это «форма дифференциации образования, позволяющая решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к школе» (С.Г. Шевченко, 1999).

Основные этапы психологического сопровождения учащихся:

1. *Диагностический* – цель которого - выявление особенностей развития ребенка. Проведение обследования школьника, организовано в рамках комплексного изучения развития учащихся и дальнейшего динамического наблюдения за развитием. В работе используются стандартный диагностический инструментарий.
2. *Консультативно-просветительский и профилактический*– цель которого, оказание помощи педагогам и родителям в вопросах воспитания и обучения ребенка. Предполагает разработку рекомендаций, способствует повышению профессиональной компетенции учителей, включение родителей в решение коррекционно-воспитательных задач.
3. *Организационно-методический* – включает подготовку и участие психолога в консилиумах, методических объединениях, педагогических советах, оформлении документации.
4. *Коррекционно-развивающий* – предполагает разработку и реализацию коррекционных программ, планирование содержания занятий, комплектование групп учащихся.

Программа психологического сопровождения учащихся с ЗПР представляет собой комплекс мероприятий и занятий, направленных на

развитие познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, развитие мотивации обучения и «комплекса произвольности», развитие моторики руки и развитие сферы межличностных отношений ребенка.

Одним из основных мотивов использования развивающих упражнений является повышение познавательной и творческо-поисковой активности детей. Занятия, специально направленные на развитие базовых психических функций детей, приобретают особую значимость в учебном процессе младшей школы.

Еще одной важной причиной, побуждающей активнее внедрять специальные развивающие занятия в учебный процесс начальных классов, является возможность проведения с их помощью эффективной диагностики интеллектуального и личностного развития детей. Это позволяет реализовать на практике заложенный в концепции коррекционно-развивающего обучения принцип единства диагностики и коррекции, а также является основой для целенаправленного планирования индивидуальной работы с обучающимися. Возможность непрерывного мониторинга обусловлена тем, что развивающие игры и упражнения базируются в большинстве своем на различных психодиагностических методиках и, таким образом, показатели выполнения учащимися тех или иных заданий предоставляют школьным психологам непосредственную информацию о текущем уровне развития детей.

Особенность работы в классе КРО связана с отработкой основных учебных умений и навыков на большом числе несложных, доступных учащимся упражнений. Самое главное, чтобы это выполнение не было монотонным и скучным. Возможность организации работы преимущественно в игровой форме, наиболее доступной для детей с ЗПР, способствует сглаживанию и сокращению адаптационного периода, а также формированию учебной мотивации через мотив достижения успеха в игровой деятельности. Таким образом, реализация системы коррекционно-развивающего обучения в дифференцированных условиях школьного учреждения предполагает организацию комплексной работы со специалистами. Деятельность психолога в системе КРО не может протекать изолированно от работы других специалистов образовательного учреждения (в т.ч. логопеда, дефектолога, социального педагога и т.д.).

Использование развивающих игр и упражнений в учебном процессе оказывает благотворное влияние на развитие не только познавательной, но также и личностно-мотивационной сферы учащихся с ЗПР. Создаваемый на занятиях благоприятный эмоциональный фон в немалой степени способствует развитию учебной мотивации, что является необходимым условием эффективной адаптации младшего школьника к условиям новой для него среды и успешного протекания всей последующей учебной деятельности.

Литература

1. Бабкина, Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога [Текст]. - М.: Школьная пресса, 2006. - 80с.
2. Власовой, Т. А., Лубовского, В. И, Ципиной, Н. А. Дети с задержкой психического развития [Текст]. – М., Речь,1984.
3. Екжанова, Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно – развивающего обучения детей с нарушением интеллекта [Текст] // Дефектология. – 1999. - № 6 – С.25-29.
4. Елфимова, Н.В. Диагностики и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. [Текст]. – М.: Просвещение, 1991. – 256 с.
5. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника [Текст].– М.: Просвещение, 1989. – 311 с.
6. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе. [Текст].– М.: Просвещение, 1995. – 201 с.
7. Кузнецова, Л. В., Переслени, Л. И.,Солнцева Л. И. Основы специальной психологии: Учеб. Пособие [Текст].– М.: Академия, 2002. – 480 с.
8. Гордеюк, Т.Н., Егошкина, Л.И. Психолого-педагогические инновации в коррекционных классах: диагностика, рекомендации, разработки уроков и внеклассных занятий [Текст]. - Волгоград: Учитель, 2009. -182с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР

У детей с ЗПР наблюдается отставание в психическом и речевом развитии. Психологический аспект готовности к школьному обучению подразумевает сформированность определённого уровня:

- 1) знаний и представлений об окружающем мире;
- 2) умственных операций, умений и навыков,
- 3) речевое развитие, предполагающее владение довольно обширным словарём, основами грамматического строя речи, связными высказываниями и элементами монологической речи;
- 4) познавательной активности;
- 5) регуляции поведения.

Психолог, дефектолог и логопед могут аргументировано подобрать комплекс коррекционных мер, которые обеспечат организацию коррекционно - развивающего обучения и воспитания детей с ЗПР. Исследователи (Т.А.Власова, Р.И.Лалаева, В.И.Лубовский, Е.В.Мальцева, И.Ф.Марковская, Р.Д.Тригер, Н.А.Цыпина, С.Г.Шевченко и др.) указывают на наличие комплекса дефектов речи и сочетания различных речевых нарушений у детей данной категории [1]. В группе для детей с ЗПР основной работой является комплекс лечебно - педагогических мероприятий, направленных на оздоровление и лечение ребенка, его нервной системы, психики и, в частности, речевой функции.

Логопедические мероприятия включают: индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия; логопедизацию занятий и режимных моментов; работу с родителями. На индивидуальных занятиях с детьми логопед уточняет произношение всех звуков, формирует у детей интерес к наблюдению за своим произношением, за произношением окружающих, учит сравнивать звучание слов, находить сходство и различие в их составе; проводит работу по исправлению и постановке нарушенных звуков, по развитию фонематического восприятия.

Проводится подготовка к звуковому анализу – выделение первого гласного звука в начале слова (Аня, утка), выделение последнего согласного в конце слова (дом, кот), выделение ударного гласного после согласного (дым, мак). Занятия по развитию речи предусматривают: автоматизацию и дифференциацию звуков, с которыми проводилась работа на индивидуальных занятиях, активизацию словарного запаса и формирование грамматического строя речи. Проводятся занятия по развитию речевой моторики и слухового восприятия детей. В работе над лексикой предусматривается: уточнение представлений детей о предметах, действиях, явлениях; проведение классификации объектов (продукты питания, одежда, посуда и т.д.); поощрение стремления детей говорить.

Дети знакомятся с основными формами, размером, цветами и количеством предметов (шарик, кубик, большой, маленький, красный, много, один и т.п.), учатся ориентироваться во времени и пространстве (день – ночь, сегодня – завтра, верх – низ), получают сведения о состояниях погоды и характерных признаках времен года, уточняют и обогащают словарь по различным темам. При сравнении и описании предметов с контрастными признаками детей учат использовать слова с противоположным признаком (высокий – низкий, сильный – слабый и др.), передавать в речи разные степени и оттенки данного количества предмета или действия (маленький – малюсенький). Уделяется внимание упражнениям, направленным на выработку нормального темпа и плавности речи. Детей знакомят с представлениями об отвлеченных понятиях (например, отважный – трусливый и др.). Проводится работа по обучению навыку пересказа, рассказывания по картинке, составление рассказа по серии сюжетных картин.

Основные направления коррекционной работы. Работу следует начинать с расширения круга представлений, впечатлений, знаний, с развития познавательных интересов детей. Необходимыми условиями является формирование интереса к речи и потребности в ее совершенствовании. Следует так строить занятия, чтобы дети осознавали, что нового они узнают, чему учатся, детям необходимо разъяснить цель каждого занятия, задания, подводить с ними итоги работы. Для успешного формирования речевых умений и навыков необходимо неоднократно возвращаться к изученному. Для развития способности к прогнозированию и чувства языка у детей с ЗПР следует обращать внимание на организацию речевой практики ребенка – любая его деятельность, каждое выполняемое задание должно сопровождаться речью. Задания, направленные на развитие способностей к прогнозированию в речевой деятельности:

- 1) подбор правильного окончания слов при словоизменении, при их сочетании в предложении;
- 2) сравнение окончаний в связном тексте;
- 3) построение рассказа с опорой на сюжетную картинку;
- 4) предположение продолжения сказки, рассказа;
- 5) оценка слова, предложения, текста со смысловыми искажениями, но формально построенных верно;
- 6) оценка слов, предложений, текстов, в которых формально искажены звуковые и грамматические характеристики при общем сохранении смысла высказывания (например, «Заяц сидит дерево», «Мама купила дочка конфеты», постепенно аграмматизмы становятся более незаметными);

- 7) оценка текстов – ребенок должен определить, правильно ли со смысловой и формальной стороны составлен текст, найти в нем ошибки.

Также можно использовать систему текстов для развития прогнозирования в речевой деятельности (Н.Г.Елина разработала такую систему для нормально развивающихся детей). Тексты градуированы по сложности [3]. Среди наиболее простых стихотворения, в которых уже создана необходимая содержательная и формальная установка на успешное завершение последней строчки:

*Хлопья снежные летят –
Это значит снегопад,
Листья желтые летят –
... /это значит листопад/.*

Пример более сложного текста:

*Наказала мама Сашу –
Не хотел он ... /кушать кашу/.
Хочешь в дождик погулять –
... /надо зонт с собою взять/.*

В развитии механизма понимания пространственных конструкций тесно переплетаются познавательная и речевая деятельность, поэтому необходимы специальные упражнения для развития пространственных представлений (например, для развития осознания пространственных отношений между предметами и их частями могут быть использованы упражнения на узнавание геометрических фигур, сравнение двух геометрических узоров; выделение главных элементов в геометрических узорах; срисовывание фигур; конструирование, работа с мозаикой и др.). Для развития концентрации внимания на смысловой стороне логико-грамматических конструкций следует тренировать детей в выполнении инструкций, основанных на понимании пространственных отношений (например, «Положи тетрадь слева от себя» и т.д.).

Значительное место в работе над развитием связной речи занимают задания, целью которых является обучение ребенка умению отличать законченную мысль от беспорядочного набора слов. Используются задания на конструирование предложений из набора слов; окончание начатого предложения; окончание начатого текста; установление логической связи между 2-3 предложениями. Для преодоления трудностей в составлении и развертывании программы высказывания можно использовать ряд приемов: пересказ по готовому образцу; составление плана рассказа при помощи картинок; составление рассказа по опорным словам, иллюстрируемым картинками; составление рассказа по серии картинок; составление рассказа по серии сюжетных картинок, предлагаемых в нарушенной последовательности.

Одна из важнейших задач при коррекции речевой деятельности детей с ЗПР – совершенствование регулирующей функции речи. Для этого могут быть использованы занятия по изготовлению поделок, в процессе которых от ребенка требуют: точно и подробно описать образец; перечислить все операции; сделать отчет о проделанной работе. Перед выполнением любого задания надо объяснить его цель, стараться сделать ее значимой для ребенка. Большое влияние на объем и качество ответов детей с ЗПР оказывает похвала, поощрение.

Каждое занятие должно приносить радость ребенку, этому в первую очередь способствует благоприятный эмоциональный климат на занятиях. Поскольку для детей данной категории характерна низкая речевая активность, то для возникновения диалога им необходим сильный собеседник, роль которого может выполнить взрослый. Большое значение имеет и создание условий для комплексного высказывания. С этой целью рекомендуется проводить ролевые игры, разыгрывать роли сказочных героев, взрослых (мама, врач, педагог и т.п.) [2]. Работа по обогащению словаря может проводиться во время экскурсий, рассматривания картин, предметов, во время игр, во всей учебно-воспитательной работе с детьми.

Целенаправленное использование игровой деятельности в учебно-воспитательном процессе способствует формированию у детей с ЗПР положительного отношения к занятиям. Особое значение использование игровой деятельности имеет в работе с детьми, демонстрирующими негативное отношение к педагогу [5]. Таким образом, создание психологического комфорта, благоприятная эмоциональная обстановка во время игрового обучения и воспитания детей с ЗПР способствует постепенному формированию у ребёнка положительного отношения к школьной жизни.

Литература

1. Бельтюков В.И. Об усвоении детьми звуков речи - М., 1964.
2. Войскунский А. Е. Я говорю, мы говорим - М.: Просвещение, 1989.
3. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии - Сбор. соч. М., 1982, т.2.
4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка - М., 1985. - 344 с.
5. Гвоздев Л.Н. Вопросы изучения детской речи - М., 1961.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Дети с тяжелыми нарушениями речи являются одной из наиболее многочисленных групп. Уже в дошкольном возрасте они испытывают множество психологических проблем, и по этому, нуждаются в комплексном психолого-педагогическом сопровождении. Чем раньше будет выявлена проблема и начата профессиональная систематическая коррекционная работа, тем у дошкольника в будущем больше перспектив для дальнейшего личностного и профессионального образования, тем успешнее будет осуществлена его социальная адаптация.

Речевые нарушения детей, сказываются на характере их взаимоотношений с окружающими, на формировании самосознания и самооценки. У детей возникают трудности социальной адаптации, сложности взаимодействия с социальной средой. В результате затрудняется общение, создаются неблагоприятные условия для психического развития ребенка, формируются такие черты характера, как робость, неуверенность в своих силах, зависимость от окружающих и т.д.

Личность дошкольника с тяжелыми нарушениями речи, часто характеризуется заниженной самооценкой, нарушениями коммуникативной сферы, проявлениями тревожности и агрессивности разной степени выраженности. Особенности речевого развития детей (трудности морфологического, синтаксического, логико-синтаксического и композиционного характера) сочетаются с нарушениями коммуникативной функции, что выражается в снижении потребности в общении, несформированности способов коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм). Несформированность средств общения детей, является одной из главных причин неблагоприятных отношений в группе сверстников.

Формирование психических процессов у детей с тяжелыми нарушениями речи, также имеют свои специфические особенности. Отмечаются сложности при распределении внимания, недостаточная устойчивость. Низкая активность припоминания. Дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Отставание в развитии двигательной сферы, характеризуется плохой координацией движений, снижении скорости и ловкости. Отмечается недостаточная координация пальцев руки, общее недоразвитие мелкой моторики.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ТНР включает:

1. Коррекцию эмоционально-личностной сферы.
2. Коррекцию эмоционально-волевой сферы.

3. Формирование психических процессов, общей и мелкой моторики.
4. Снижение психоэмоционального и психомышечного напряжения.

Психологические проблемы ребенка, имеющего нарушения речи, наиболее ярко проявляют себя в процессе общения со сверстниками, по этому, одна из основных задач психолого-педагогического сопровождения, это развитие эмоционально-личностной и эмоционально-волевой сферы.

Для обеспечения реализации данных задач, необходимо проведение психокоррекционных игр и упражнений для снятия страхов, развития эмоционально-выразительных движений; учить детей устанавливать контакты со взрослыми и сверстниками, эмоционально выражать свои чувства и понимать чувства других. Развивать умение общаться, дружить в коллективе сверстников, помогать друг другу.

Особое внимание необходимо уделять развитию психических процессов, формированию общей и мелкой моторики. Для этого необходимо систематически проводить комплексные занятия, направленные на развитие восприятия, внимания, зрительной и слуховой памяти, словесно-логического мышления, воображения, а также развитию правильной координации всех частей тела, мелких и точных движений пальцев рук, зрительно-моторной координации и т.д. Планируя занятия необходимо учитывать индивидуальные особенности и зону ближайшего развития детей.

Для создания положительного эмоционального настроения дошкольников необходимо проводить индивидуальные и групповые занятия, направленные на совершенствование коммуникативных навыков, сплочение группы, установление межличностного доверия, развитие интереса к партнерам по общению. Развивать умение слышать и слушать другого, принимать участие в совместном разговоре, желание делиться своими впечатлениями.

Снижению психоэмоционального и психомышечного напряжения необходимо уделять особое внимание, так как у детей с тяжелыми нарушениями речи, особенно страдающих заиканием наблюдаются мышечные зажимы гортани, губ, языка, шейного отдела и спины. По этому, необходимо проводить занятия на расслабление и снятие мышечных зажимов, учить детей развивать чувство собственного тела; обучать приемам саморасслабления, развивать воображение и чувственное восприятие, стимулировать моторное и эмоциональное самовыражение.

Практический опыт работы педагогов дошкольных коррекционных учреждений показывает, что традиционные методы работы с дошкольниками не всегда эффективны и целесообразны. По этому, наряду с привычными, стандартными я использую нетрадиционные формы и методы коррекции: арттерапию, музыкотерапию, цветотерапию, игры с песком и водой.

Арттерапия позволяет развиваться личности ребенка в гармонии с собой, через развитие способностей самовыражения и самопознания в

искусстве. Применение арттерапевтического метода незаменимо при различных эмоциональных нарушениях, несформированности у ребенка коммуникативной компетентности, а также при низком уровне развития игровой деятельности. Занятия с использованием средств арттерапии позволяют объединить детей в группу при сохранении индивидуального характера их деятельности, облегчить процесс их коммуникации, опосредовать процесс общения детей общим творческим процессом и его продуктом.

Музыкотерапия используется с целью коррекции эмоциональной сферы, страхов, двигательных и речевых расстройств, психосоматических заболеваний, отклонений в поведении. Активное использование музыкотерапии благоприятно влияет на психологическое состояние детей. Положительные эмоциональные переживания во время звучания приятной слуху музыки усиливает внимание, тонизирует центральную нервную систему. Занятия с использованием музыкотерапии позволяют создать положительный эмоциональный фон, снизить фактор тревожности, снять напряжение у детей.

Использование цветотерапии также оказывает благоприятное воздействие. Любуясь и насыщаясь цветом, дети становятся более восприимчивыми и чувствительными. Они наполняются энергией и ощущают себя в гармонии с природой. Самовыражение в цвете позволяет детям успокоиться или наоборот повысить активность. Цветотерапия воздействует на организм человека через орган зрения – глаза, и является лучшим средством для снятия нервного и мышечного напряжения. Игры с цветным песком, водой, а также использование сухих бассейнов позволяют стабилизировать психоэмоциональное состояние, стимулировать развитие сенсорно-перцептивной сферы, тактильно-кинестетической чувствительности, способствует развитию воображения, мелкой моторики. Также выполняют коррекционную функцию, позволяют «исправить» эмоциональные, поведенческие и другие проблемы ребенка.

Регулярное и систематическое проведение занятий с использованием нетрадиционных форм и методов коррекции позволяет решить множество психологических задач, создать условия для полноценного развития дошкольников, подготовить детей к успешному обучению в школе и дальнейшей социальной адаптации.

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.В. Штуттген

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) является одним из наиболее распространенных психоневрологических расстройств, в клинике которого на первый план выступает нарушение внимания. В ФРГ получены данные о 50-60%-й распространенности СДВГ среди младших школьников. В психиатрической практике гипердинамический синдром – это не что иное, как синдром двигательной расторможенности, проявлениями которого являются чрезмерная неусидчивость, суетливость и двигательная подвижность ребенка. В 40 процентах случаев СДВГ сопутствуют такие психические расстройства как энурезис, энкопресиз, депрессия, детские страхи, тики, синдром навязчивых состояний, парциальные задержки развития, которые значительно осложняют коррекцию данного заболевания.

Признаки СДВГ можно обнаружить у детей самого раннего возраста. Буквально с первых дней жизни у ребенка может быть повышен мышечный тонус. Гиперактивные дети на протяжении всего первого года жизни плохо и мало спят, особенно ночью. Тяжело засыпают, легко возбуждаются, громко плачут. Но наиболее заметными гиперактивностью и проблемы с вниманием становятся к моменту, когда ребенок попадает в детский сад, и принимают совсем угрожающий характер в начальной школе. Наиболее ярко симптомы заболевания начинают проявляться в детском саду, примерно в пятилетнем возрасте, и длятся где-то до 12 лет. Второй «всплеск» симптомов относят к 14 годам, что совпадает с периодом полового созревания. По статистике, синдром нарушения внимания с гиперактивностью большей частью встречается у светловолосых и голубоглазых детей и почти в пять раз чаще у мальчиков, чем у девочек.

Проявление синдрома дефицита внимания с гиперактивностью определяется тремя основными критериями (симптомокомплексами). Это невнимательность, гиперактивность и импульсивность.

Понятие «*невнимательность*» в данном случае складывается из следующих признаков: Отсутствует способность удерживать (сосредоточивать) внимание на деталях, из-за чего допускаются ошибки при выполнении любых заданий; ребенок избегает заданий, которые требуют длительного умственного напряжения, не умеет доводить выполняемую работу до конца. Часто кажется, что он таким образом высказывает свой протест, потому что ему не нравится эта работа. Но дело

все в том, что ребенок просто не в состоянии усвоить правила работы, предлагаемые ему инструкцией, и придерживаться их. Дети с СДВГ не в состоянии вслушиваться в обращенную к ним речь, из-за чего складывается впечатление, что они вообще игнорируют слова и замечания окружающих. Невнимательный ребенок часто теряет свои вещи, предметы, необходимые в школе и дома: в детском саду никогда не может найти свою шапку, в классе – ручку, легко отвлекается на посторонние стимулы, постоянно все забывает.

«*Гиперактивность*»: ребенок суетлив и всегда нацелен на движение. Часто можно видеть, как он беспричинно двигает кистями рук, стопами, елозит на стуле, постоянно оборачивается. Просидеть весь урок за партой - настоящая пытка, поэтому такой ребенок может вскочить среди урока и начать ходить по классу. А если все-таки удастся усидеть за партой все положенное время, то к концу урока такой ребенок может начать скакать за партой, постоянно меняя позу и отвлекая внимание своих одноклассников. Для гиперактивных детей часто бывают характерными какие-то «лишние» пульсирующие движения, напоминающие по своему характеру нервный тик. Все это приводит к переутомлению и раннему истощению нервной системы.

«*Импульсивность*»: ребенок часто отвечает на вопросы, не задумываясь, не дослушав их до конца, порой просто выкрикивает ответы, мешает другим, вмешивается в разговоры, игры, пристаёт к окружающим.

Говорить о СДВГ можно только в том случае, если перечисленные выше признаки:

- присутствуют как минимум шесть и сохраняются не менее шести месяцев,
- исключены тяжелые психические заболевания (шизофрения, эпилепсия и др.), вызывающие повышенную двигательную активность,
- наблюдались еще в дошкольном возрасте,
- выражаются сильнее, чем у сверстников,
- выражены по крайней мере в двух сферах (в школе, в семье, в гостях, в кабинете врача, на улице и др.).

По международной классификации (DSM-IV) выделяют **три формы СДВГ**:

В первой форме гиперактивность сочетается с нарушениями внимания; по распространенности это самая частая форма заболевания.

Во второй форме - преобладают нарушения внимания.

В третьей форме - преобладает гиперактивность.

Последняя форма встречается реже других. В большинстве случаев, если у ребенка есть только гиперактивность, это может быть связано с его индивидуальными особенностями, в частности, с темпераментом, поэтому не всегда можно говорить о патологии.

В поисках **причин** возникновения СДВГ эксперты исходят из того, что речь идет о нарушении функций частей головного мозга, отвечающих за решение проблем, планирование и контроль импульсов (недостаток допамина и норадреналина), при котором большую роль играют генетические факторы (у 57% родителей, чьи дети страдают этим заболеванием, в детстве отмечались такие же симптомы).

Среди предполагаемых причин данного расстройства можно назвать: органическое поражение головного мозга во время внутриутробного развития, неправильное питание ребенка (фаст-фуд, пицца, чипсы, рафинированный сахар), ухудшающаяся экологическая обстановка. Не стоит забывать и об электромагнитных колебаниях, которые излучают телевизоры и компьютеры. Эмоциональное возбуждение, возникающее за время, проведенное у компьютера, может привести к ухудшению зрения, вызывать головные боли, психологические проблемы, такие как депрессия, неспособность концентрировать внимание, бессонница. Кроме того, компьютерные игры очень возбуждают психику ребенка, а в данном случае это категорически противопоказано. Комплексная психолого-психиатрическая **диагностика** СДВГ определена основными линиями международной классификационной системы (DSM-IV) и проходит в несколько этапов: Анамнез, Врачебное обследование, Беседа с родителями для выяснения ситуации в семье (опросные листы для родителей Мангеймера, опросник Коннора, Child Behavior Check List для родителей и учителей, Strengths and Difficulties Questionnaire и др.).

Психодиагностика проходит в несколько **этапов**:

1. **Тесты интеллекта.** Как правило, у 51 процентов детей с СДВГ отмечается высокий уровень интеллекта. Однако, неспособность концентрировать внимание значительно снижает уровень их успеваемости в школе. Используемые тесты: Hamburg Wechsler Intelligenztest für Kinder (HAWIK IV), Kaufmann ABC, Wiener Entwicklungstest, SON-R, CFT 20. Во время теста детям предлагаются задания различного уровня сложности и направленности. Наблюдение за поведением дает первую информацию о способности ребенка концентрировать внимание: может ли длительное время работать над заданиями, перепрыгивает через упражнения, пытается выполнить задания быстро, торопится, отвлекается и т.д.
2. **Тесты на выявление уровня концентрации внимания.** (d-2, br-Test, DL-KG, KHV (тесты на вычеркивание фигур, на время), Teach, FTK-K, CPT (компьютерные тесты), KT1 (тест концентрации внимания для 1 класса школы), KT 2-3 (тест концентрации внимания для 2-3 класса школы) дают возможность проанализировать, с каким видом концентрации внимания (по классификации Петерманна: длительная концентрация, селективная концентрация (способность удерживать внимание на одном объекте при наличии других

раздражителей), переключаемость внимания (способность выполнять одновременно два или несколько заданий)), ребенок испытывает наибольшие сложности. Зачастую дети с СДВГ очень хорошо могут концентрироваться на кратковременных заданиях, длящихся не более 10 минут, и испытывают сложности, если нужно концентрированно работать в течение длительного времени: отвлекаются, перепрыгивают через строчки, не могут сфокусировать свой взгляд на буквах, цифрах, рисунках, или же работают непринужденно и легко, делая при этом много ошибок и т.д.

3. **Тесты на выявление аудитивных отклонений.** Если у детей возникли сложности при проговаривании определенных фраз, они не могут запомнить и правильно изложить словесную информацию, проводятся так называемые аудитивные тесты на выявление возможных аудитивных отклонений. К стандартным диагностическим инструментам относят тест Мотгьера (ребенок слышит слова (набор букв, без смысла), при этом не видя мимику говорящего, затем повторяет услышанное), прямое и обратное проговаривание числового или буквенного ряда.
4. **Тесты на выявление случаев легастении и дискалькулии.** Если, несмотря на высокий уровень интеллекта, ребенок в течение последнего школьного года испытывал значительные трудности по таким предметам как «письмо», «чтение», «математика» (по остальным предметам - средняя или высокая успеваемость), проводится психодиагностика на выявление легастении (нарушение психического созревания у детей с нормальным развитием интеллекта, проявляющееся затрудненным приобретением навыков чтения и письма) или дискалькулии (специфическое нарушение обучения счету). В ФРГ детям с диагнозом легастения не ставят оценки по «письму», «чтению», учителя обязаны давать им больше времени на выполнение классных и контрольных работ.
5. В выявлении сопутствующей эмоциональной проблематики у детей с СДВГ не последнюю роль играют **проективные методы**. Исходя из возрастного критерия чаще всего в практике используются: рисуночные тесты «Человек», «Рисунок семьи», «Дерево», «Несуществующее животное», «Дом, дерево, человек, огонь», тесты незаконченного предложения (10 желаний, Томас рассказывает и др.), Сценотест, проективное рассказывание историй, Свинка Шварцфус, тест Роршаха.
6. Следующий этап диагностики: стандартизированные **анкеты** на выявление уровня самооценки, импульсивности, саморегуляции, детских страхов и фобий и др.
7. **Видеодиагностика, интеракционный анализ.**

8. **Неврологическое обследование, ЭЭГ, ЭКГ.** Говоря о **возможностях лечения СДВГ**, различают 3 основных его вида: психотерапия (бихевиоральная терапия, включающая родительские и школьные тренинги, семейную психотерапию и проч., реже аналитическая психотерапия), педагогические меры и прием медикаментов.

Рекомендуется по возможности уравновешенно комбинировать разные виды лечения. Когда следует начинать какой вид коррекции СДВГ, зависит от того, как сильно выражены нарушения поведения. Если симптомы проявляются незначительно, для начала будет достаточно психотерапевтических мер. Однако если симптомы выражаются интенсивно, тогда уже в начале лечения необходимо принятие медикаментов.

Уже с начала 50-х годов при лечении СДВГ в ФРГ назначаются так называемые стимулирующие вещества. Эти стимулирующие вещества воздействуют на центральную нервную систему. У детей с СДВГ стимулирующие вещества приводят к усиленному контролю за передачей информации в головной мозг, что позволяет лучше фильтровать раздражители, которые обрабатываются в головном мозге. При приеме этих веществ сокращается типичное для ADHS нарушение поведения. Чаще всего при лечении назначается вещество метилфенидат (Methylphenidat). Однако следует указать на то, что действие лекарств на синдром возможно только в условиях их непрерывного приема. Если прекращается прием лекарств, то все проявления синдрома тут же возвращаются. Следовательно, если диагноз «гипердинамический синдром» установлен в пять лет, а условная компенсация синдрома произойдет в пятнадцать, то получается, что ребенок должен принимать соответствующие препараты в течение десяти лет. Даже если побочные действия препарата сведены к минимуму, то все равно этот срок кажется слишком большим и небезопасным для всех метаболических процессов.

Подводя итог, нужно сказать, что при выборе вида терапии не существует определенного рецепта лечения СДВГ, решение должно приниматься в индивидуальном порядке в зависимости от возраста ребенка, специальных жизненных ситуаций и от тяжести. Немедикаментозная терапия обязательно должна быть комплексной и обычно включает в себя массаж, лечебную физкультуру и мануальную терапию позвоночника. Последнее, по мнению врачей, необходимо потому, что многие проявления гипердинамического синдрома связаны с нарушением мозгового кровообращения. А мозговое кровообращение, в свою очередь, нарушается из-за смещения позвоночника.

Еще один современный способ лечения гипердинамического синдрома, успешно апробированный в клиниках ФРГ, связан с применением **биологической обратной связи (БОС)**, так называемого

«нейрофидбека». С помощью специальной аппаратуры ребенок получает возможность следить на экране за своей электроэнцефалограммой (ЭЭГ) и определенным образом ее изменять. Изменяя ЭЭГ, он тем самым изменяет и электрическую активность своего мозга. Сторонники этого метода лечения утверждают, что с помощью биологической обратной связи можно достичь стойкого улучшения и даже полного исправления нейрофизиологического дефекта.

По последним данным, использование нейрофидбека позволяет приблизительно 60 процентам пациентов достигать улучшения способности планировать, организовывать свою деятельность, понимать последствия неприемлемого поведения. Несомненным достоинством БОС является то, что при ее применении в организм не вмешивается ничего извне. Человек фактически сам себе помогает и сам же оценивает и контролирует достигнутый результат. Каждый из вышеописанных методов действует приблизительно на половину (или чуть больше) детей с гипердинамическим синдромом. Понятно, что общее количество детей, для которых можно отыскать «свой» метод, будет значительно больше - две трети или даже три четверти. В заключении хотелось бы отметить, что СДВГ, в отличие от многих других неврологических заболеваний, достаточно хорошо поддается лечению и имеет довольно оптимистические прогнозы, но при условии, если терапию и реабилитацию проводить своевременно: в возрасте 5-10 лет.

Литература

1. Newcorn J et al: Symptom profiles in children with ADHD: effects of comorbidity and gender. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 40: 2001, S. 137–146
2. Blanz B: Hyperkinetische Störungen. *Kinderärztliche Praxis* 72, Sonderheft 5–8, 2001
3. Vom Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung ermittelte Zahlen, veröffentlicht in einem Eckpunktepapier zu den Ergebnissen der interdisziplinären Konsensuskonferenz zur Verbesserung der Versorgung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) vom 27. Dezember 2002.
4. Barkley RA: Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A Handbook for Diagnosis and Treatment. Guilford Press, New York, 1998. S 173-177.
5. Neuhaus C, Scheibe W: Das hyperaktive Kind und seine Probleme, Urania 2002. S.154-163

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФОРМ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Специфика развития логического мышления детей младшего школьного возраста проявляется в оперировании основными формами мышления – понятиями, суждениями и умозаключениями. Усвоение понятий представляет для детей длительный и сложный процесс, поскольку предполагает владение операциями анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, умением строить умозаключение. Ребенок приходит в школу, владея определенным кругом понятий, усвоение которых происходило, как правило, путем «проб и ошибок». В данном случае детям указывают, правильно ли отнесен предмет к тому или иному понятию. При этом в понятиях обычно отражаются не существенные признаки предметов и явлений, а наиболее яркие и часто встречающиеся. Например, определяющим признаком дерева для детей является величина. Младшие школьники могут опираться и на существенные признаки, но, как правило, не осознавая их.

В психолого-педагогических исследованиях, посвященных образованию понятий, установлено, что усвоение понятий детьми в значительной степени зависит от имеющегося опыта. Так отмечается, что «большие трудности возникают тогда, когда новое понятие, обозначаемое определенным словом, не согласуется с тем, что уже связано с этим словом у ребенка, т. е. с тем содержанием данного понятия (часто неправильным или неполным), которым он уже владеет. Чаще всего так бывает тогда, когда строго научное понятие, усваиваемое детьми в школе, расходится с так называемым житейским, донаучным понятием, уже усвоенным ими вне специального обучения, в процессе повседневного общения с другими людьми и накопления личного чувственного опыта (например, птица – это животное, которое летает, поэтому бабочки, жуки, мухи относятся к птицам, а курица, утка – нет, они не летают)» [1].

В формировании понятий важную роль играет определение. Младшим школьникам свойственны определения посредством перечисления признаков, определения через ближайший род и видовое отличие. Учащиеся легче дают определения понятиям, обозначающим конкретные явления. Труднее детям определить отвлеченное понятие. У младших школьников могут наблюдаться различные ошибки в определениях. Недостаточный уровень развития обобщения приводит к тому, что дети указывают не отличительный признак объекта, а частный. Определения, как правило, не исчерпывающие. Ошибки могут быть следствием того, что учащиеся не владеют структурой определения. Не зная, как правильно строится определение через ближайший род и видовое отличие, дети могут опустить в определении родовое понятие или не

указать видовое отличие. Для предупреждения подобных ошибок целесообразно в процессе усвоения понятий обращаться к структуре определения. Можно использовать простые и доступные детям термины: *общее название, отличительные признаки*. При желании учителя и возможностях класса могут быть введены термины *видовое понятие, родовое понятие, видовые отличия*. На уроках могут применяться упражнения на составление определения понятия по аналогии с данным, восстановление в определении понятия недостающих данных (родового понятия или видовых отличий), корректирование определения понятия [2].

В связи с обучением, способствующим развитию логического мышления, учащиеся в определении понятий начинают указывать более абстрагированное, обобщенное их содержание. Существуют определенные особенности использования детьми суждений. Дошкольникам свойственны так называемые дологические суждения. Дети обычно не анализируют содержание собственных высказываний, не задумываются над их истинностью или ложностью. С.Г. Яковлева, исследующая развитие логических суждений, отмечает, что «ребенок не испытывает потребности подчинять свое мышление связанному логическому порядку до семи лет, что проявляется прежде всего в речи. Очень часто встречаются в мысли ребенка явления соположения, т. е. нехватка связи между двумя параллельными суждениями. Детский стиль мышления по сравнению с дедуктивным стилем взрослого представляет характер бессвязный и хаотический; логические связки опускаются» [5]. Также для детей характерно неправильное употребление логических связок. Например: *Автобус сломался, но мы опоздали*. Вместо союза *и* употреблен союз *но*.

Процесс развития суждений будет спонтанным и длительным, если не осуществлять его целенаправленного руководства. Необходимо способствовать тому, чтобы у детей появилась потребность в проверке и обоснованности своих суждений и суждений одноклассников. В этом помогут упражнения на доказательство истинности суждений, восстановление логических связок между суждениями, нахождение и исправление ошибок в суждениях и др.

Что касается умозаключений, то для младших школьников самым простым видом является умозаключение по аналогии. Именно этой формой они пользуются чаще всего. Однако вывод, сделанный по аналогии, может оказаться ошибочным, поэтому он требует доказательства. От организации процесса обучения в значительной степени зависит развитие дедуктивных и индуктивных умозаключений. При благоприятных условиях обучения индукция и дедукция становятся вполне доступными для учащихся начальных классов. С.Л. Рубинштейн указывает на следующие особенности данных видов умозаключений у младших школьников: «1. Умозаключения ограничены преимущественно предпосылками, данными в наблюдении. Более абстрактные

умозаключения оказываются большей частью доступными, главным образом лишь, поскольку они могут быть совершены при помощи наглядной схемы. 2. Умозаключения, поскольку они объективны, совершаются в *соответствии* с определенными принципами или правилами, но *не на основе* этих принципов: эти общие принципы не осознаются. Поскольку логическая необходимость умозаключения не осознана, весь путь рассуждения большей частью недоступен *еще пониманию*» [3].

М.Н. Шардаков установил ряд последовательных ступеней в развитии дедуктивных умозаключений. На первой ступени дети частное подводят под общее, которое не является на самом деле существенным. Вторая ступень характеризуется тем, что ребенок, наблюдая конкретные объекты, делает правильные выводы. На третьей ступени дети способны построить дедуктивное умозаключение [4]. Что касается использования индукции и дедукции в процессе обучения, то основными критериями выбора вида умозаключения являются степень новизны изучаемого материала, уровень его сложности, степень подготовленности учащихся. Например, индукцию целесообразнее применять при изучении тем, требующих предварительных наблюдений, а также нового материала, доступного детям в такой степени, что они сами смогут сделать определенный вывод. Дедукция находит широкое применение при изучении сложных тем, когда учащиеся не могут сами сделать вывод. Следует отметить, что индукция и дедукция взаимосвязаны друг с другом и, как правило, не используются в «чистом» виде. Так различают индуктивно-дедуктивный и дедуктивно-индуктивный путь объяснения материала. Таким образом, возможности для перехода мышления на новую ступень развития реализуются в ходе усвоения основ наук. В процессе целенаправленного обучения развивается умение оперировать научными понятиями, устанавливать правильные связи между ними, анализировать собственные суждения, строить логичные объяснения и доказательства.

Литература

1. Младший школьник: развитие познавательных способностей: пос. для учителя / И.В. Дубровина и др.; под ред. И.В. Дубровиной. М., 2003. С. 132–133.
2. Перевозчикова В.В. Развитие умения формулировать определение понятий на уроках русского языка в начальных классах // Начальная школа плюс До и После. 2010. № 10. С. 48–50.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999. С. 368.
4. Шардаков М.Н. Очерки психологии школьника. М., 1955. С. 130
5. Яковлева С.Г. Развитие у младших школьников логических суждений в процессе освоения учебного материала: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. С. 44.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одним из факторов, сопровождающих школьное обучение, является повышенный уровень учебной нагрузки. Происходящее усложнение содержания учебных предметов, обусловленное техническим прогрессом и уровнем развития общества, становится одной из причин негативных детских переживаний, ведущих к возникновению стрессовых состояний [2]. В результате у части учеников положительные эмоциональные реакции в учебном процессе если и бывают, то крайне редко, а причиной их появления служат случайные обстоятельства, внешние особенности материала. Вопрос об эмоциональном сопровождении процесса познания школьников остается слабо разработанным. Недооценка эмоциональных переживаний в ходе учебной деятельности негативно сказывается на усвоении знаний. Эмоции стимулируют процесс познания, побуждают к творческой активности, способствуют формированию глубокого и устойчивого познавательного интереса, стремления преодолеть противоречия и проникать в сущность явлений.

Эмоциональные процессы, возникающие в мыслительной деятельности, составляют группу интеллектуальных эмоций. Они выполняют в ней регулирующие функции и оптимизируют ее протекание. Проявляются в форме удивления, догадки, уверенности, сомнения, а также переживаний, связанных с результатами мыслительной деятельности. Эти состояния радости или огорчения передают переживание успеха или неуспеха, которое в конечном итоге выражается как удовольствие или неудовольствие. Интеллектуальные эмоции усиливают мыслительную деятельность, обеспечивают продвижение к истине, способствуя ее доказательству и включению в систему имеющихся знаний. Поэтому их следует учитывать в учебной деятельности в качестве значимого элемента.

Теоретическая основа для изучения интеллектуальных эмоций и чувств была заложена философами древности: Платоном, Аристотелем, Р. Декартом, Б. Спинозой, И. Кантом. Они отметили факт присутствия эмоций в познании и их важную роль в данном процессе, тем самым подготовив основу для их дальнейшего исследования. Психология продолжила изучение проблемы интеллектуальных эмоций и чувств (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров, И.А. Васильев, А.Я. Чебыкин и др.).

Однако вопрос об особенностях развития интеллектуальных эмоций младших школьников остается слабо разработанным. Это и стало целью эксперимента, проведенного автором в начальной школе. Экспериментальную группу составили учащиеся третьих классов лицея (углубленное изучении предметов естественно-научного цикла), гимназии

(углубленное изучение гуманитарных дисциплин) и общеобразовательной школы (традиционное обучение) г. Волгограда (131 ученик).

В исследовании применялась методика наблюдения за процессом решения задач учащимися, предложенная А.В. Орловой [1] и модифицированная в соответствии с целью исследования. Младшим школьникам предлагалось решить две задачи творческого характера. Наблюдение за эмоциональной экспрессией испытуемых проводилось в естественных для детей условиях (группа продленного дня).

Для анализа особенностей развития интеллектуальных эмоций на основе обобщения теоретических исследований (С.Л. Рубинштейна, К. Изарда, Е.П. Ильина, В.Л. Поплужного, И.А. Васильева, Е.В. Заики, Г.В. Репкиной, В.В. Никандрова, Н.В. Кочелаевой и др.) были выделены четыре критерия: интенсивность познавательного интереса, модальность (в модальный ряд вошли: удивление, догадка, умственное напряжение, уверенность, сомнение, успех, неудача; указанные эмоции имеют позитивную или негативную нагрузку), повторяемость и осознанность эмоций.

Полученные результаты позволили сделать вывод, что во всех трех образовательных учреждениях отсутствуют ученики с высоким уровнем развития интеллектуальных эмоций. Не были выявлены учащиеся с высокой степенью интенсивности познавательного интереса. Общей характеристикой младших школьников оказалась обедненная палитра интеллектуальных эмоций, однотипность эмоциональных переживаний в ходе мыслительной деятельности, слабая их осознанность. Таким образом, к концу третьего класса ученики не приобретают опыта эмоционального переживания мыслительной деятельности в ходе учебного труда, что негативно сказывается на их познавательной активности в дальнейшем.

С точки зрения выделенных критериев, особенности развития интеллектуальных эмоций младших школьников выглядят следующим образом. Для половины учеников характерна средняя интенсивность познавательного интереса. Они эмоционально откликаются на новую задачу, включаются в процесс выполнения задания, задают вопросы о способе его решения, работают не отвлекаясь. У значительной части детей (64%) модальный ряд составляют две, три или четыре интеллектуальные эмоции. В ситуации решения предлагаемых задач встречается повторяемость лишь одной эмоции (у 72% испытуемых). Полностью осознается только одна эмоция и проявляется это у 20% учащихся, что свидетельствует о низкой степени сформированности осознанности. Другими словами они не соотносят большинство своих переживаний с окружающей действительностью и с собой, не осознают их истинную природу и источник.

Результаты, полученные в ходе исследования, показывают, что у четвертой части учащихся (24%) при решении одной или двух

предложенных задач, преобладают эмоции, имеющие негативную нагрузку (умственное напряжение и сомнение), что отрицательно сказывается на эмоциональном состоянии детей, а их мыслительный процесс оказывается непродуктивным. В их словесных отчетах это выражается в проявлении волнения и страха, т.е. в тревожности (напр.: «*Боюсь, что не смогу правильно решить*»).

Причина данных фактов, по нашему мнению, заключается в стихийном характере развития интеллектуальных эмоций. В образовательных учреждениях неправомерно акцентируется внимание на интеллектуальных моментах усвоения знаний и умений без соответствующего раскрытия эмоциональной стороны мыслительной деятельности. Все это говорит о том, что в начальной школе необходимо создавать такие условия, в которых ребенок проживает, осознает и выражает различные интеллектуальные эмоции. Следует закреплять и поддерживать позитивный эмоциональный опыт, насыщать мыслительный процесс учащихся положительными эмоциями, пробуждать интерес к познавательной деятельности.

Литература

1. Регуш Л.А., Орлова А.В. Лабораторный практикум по педагогической психологии. - СПб., 1993.
2. Рубцов В.В. Школа и стрессы: современное состояние проблемы // Вестник практической психологии образования. - 2006. № 1(6). - С. 11 – 15.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема развития внимания младших школьников в последнее время стала очень актуальной. Психологи, педагоги изучают и обосновывают критерии сформированности внимания и спорят о возрасте, с которого наиболее целесообразно начинать развивать внимание детей. Внимание – это способность человека сосредоточивать сознание на каких-либо предметах или явлениях. Внимание – это процесс, который помогает функционировать другим познавательным способностям. От уровня развития внимания во многом зависит успешность обучения ребенка в школе. Младшему школьнику нужно уметь внимательно слушать объяснения учителя, переключаться с одного задания на другое, не отвлекаться на посторонние предметы. На шестом году жизни ребенок сам начинает управлять собственным вниманием, заставляя себя сосредоточиваться на чем-либо важном и нужном.

Вид внимания, при котором человек ставит сознательную цель сосредотачиваться на каком либо предмете, называется произвольным. В этом случае постановка и достижение цели требует затрат физической энергии, которую дают эмоции и воля. Поэтому усиленное сосредоточение, произвольного внимания, во время обучения не должно быть слишком продолжительным. Полезно чередовать сильную концентрацию внимания на более легкие или более интересные виды действия или вызвать учащихся сильный интерес к предмету. Но для этого надо соблюдать определенные условия организации учебной деятельности. К ним относятся:

1. Хороший темп урока.
2. Четкость, доступность и краткость пояснений, указаний, которые учитель дает для работы.
3. Максимальная опора на активную мыслительную деятельность детей.
4. Бережное отношение к вниманию детей (нельзя делать громкие замечания, когда весь класс еще работает).
5. Разнообразие видов и форм заданий.

На сегодняшний день учебная программа в школе довольно насыщена и сложна, поэтому детям порой сложно акцентировать свое внимание на неинтересных ему вещах. Так часто мы сталкиваемся с проблемой неусидчивости ребенка, рассеянности, невнимании. И как огорчают родителей и учителей глупые ошибки ребенка в учебе из-за невнимательности. Для этого необходимо развивать произвольное внимание младших школьников. Создать ребенку спокойную обстановку для работы, не допускать перегрузок и утомления. Для детей особенно важно всегда начинать приготовления уроков в одно и то же время. Тогда

им легче настроиться на работу. В перерывах между сложными видами работ использовать приемы расслабления или двигательную разрядку. Развивать у школьников навыки самоконтроля, самопроверки выполненной работы. Например: в каждое предложение включить одну – две ошибки (пропуски букв, замена букв или слов). Ребенку надо проверить текст и исправить в нем ошибки.

Например:

Зима.

Холодно. Выпал снег. Дети катаются на каньках и лыжах. Мальчики играют в хоккей. Ден стал каротким. Очень быстра тимнеет.

Объем внимания младшего школьника меньше, чем у взрослого человека, распределение внимания – слабее. Младший школьник не может распределить внимание между различными видами работы. Например: между своим чтением и слушанием товарища. Младшие школьники также не умеют быстро переключать свое внимание с одного объекта на другой. Но к окончанию начальной школы это свойство внимания совершенствуется. Для тренировки переключения и распределения внимания можно использовать такое упражнение. Ребенку предлагается лист со строчками, состоящими из разных фигур, которые расположены попеременно: круги, квадраты, прямоугольники, трапеции, овалы и т.п. Дается задание: одну фигуру, (например: круг зачеркивать вертикальной чертой, а другую фигуру, например: треугольник подчеркивать горизонтальной чертой, все остальные фигуры пропускать).

Плохая переключаемость внимания иногда может проявляться в таком широко распространенном явлении, как рассеянность. Чаще всего это бывает у очень впечатлительных, глубоко увлеченных, а иногда и творческих детей. Находясь под впечатлением от интересного занятия, сказки, фильма ребенок может надолго оказаться в «плену» у этих воспоминаний. Школьник не может переключить свое внимание на другие занятия, становится невнимательным ко всему, кроме этих запоминающих впечатлений. Причиной рассеянности также может стать легкое и быстро проявляющееся утомление детей. Оно наступает особенно быстро при выполнении трудной неинтересной и однообразной работы.

Индивидуальные особенности личности младших школьников оказывают влияние на характер внимания. Так, у детей сангвинического темперамента кажущаяся невнимательность проявляется в чрезмерной активности. Сангвиник подвижен, непоседлив, разговаривает, но его ответы на уроках свидетельствуют о том, что он работает в классе. Флегматики и меланхолики пассивны, вялы, кажутся невнимательными. Но на самом деле они сосредоточены на изучаемом предмете, о чем свидетельствуют их ответы на вопросы учителя. Не которые дети невнимательны. Причины этого различны:

- лень мысли;
- отсутствие серьезного отношения к учению;
- повышенная возбудимость центральной нервной системы.

На своих уроках мы используем задания, игры, упражнения, позволяющие повысить уровень внимания, развить такое свойство внимания, как устойчивость, а также увеличить объем внимания.

Русский язык: (1 – 2 класс):

Задания: найди в каждом слове спрятанное слово:

Бусы –

Дудочка –

Дневник –

Кобра –

Молоток –

Долото –

Математика: (2 класс):

Найди закономерность и продолжи составление данного числового ряда:

2, 5, 8, 11 –

8, 12, 16, 20 –

95, 90, 85, 80 –

36, 30, 24, 18 –

Учим сравнивать предметы:



Внимание – одно из уникальных свойств психики человека. Без него невозможна работа памяти, мышления. Внимание требуется, чтобы добиться успеха в игре, спорте. Особенно важно внимательно отношение к окружающему миру, к людям.

Литература

1. Банных И.Л. Развитие внимания на уроках математики //Начальная школа. - 2008. - № 9. - С. 27.

*Л. В. Ордина
О. Ю. Пацевич
И. А Руусален*

ГИПЕРАКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ И ЕГО КОРРЕКЦИЯ

Одной из наиболее актуальных проблем, которую отмечают практически все учителя, является гиперактивность детей. Это явление нашего времени, причины которого не только психологические, но и социальные, экологические.

Под гиперактивностью принято понимать чересчур беспокойную физическую и умственную активность, когда возбуждение преобладает над торможением. Врачи полагают, что гиперактивность является следствием очень незначительного поражения мозга, которое не определяется диагностическими тестами. Говоря научным языком, мы имеем дело с минимальной мозговой дисфункцией. Признаки гиперактивности проявляются у ребенка уже в раннем детстве. В дальнейшем его эмоциональная неустойчивость и агрессивность часто приводят к конфликтам в семье и школе [1].

С гиперактивностью ребенка не так просто справиться даже хорошему психологу, не то, что учителю. Психологи часто работают с проблемами тревожности и самооценки такого ребенка, учат его слушать, лучше понимать и контролировать сигналы своего тела. Много занимаются с мелкой моторикой, которая часто отстает от остального развития, но, работая над которой, ребенок лучше учится контролировать свою крупную моторику, то есть свои более крупные движения. Гиперактивные дети часто бывают одарены, способны и талантливы. У них живой ум, они быстро обрабатывают полученную информацию, легко впитывают новое. Но в школе (особенно начальной), такой ребенок будет находиться в заведомо проигрышном положении из-за трудностей в чистописании, аккуратности и послушании.

Важно понимать, что у гиперактивного ребенка нет намерения демонстрировать такое поведение "назло" учителю, что источники его действий вовсе не распущенность или невоспитанность. На самом деле такому ученику просто трудно контролировать собственное возбуждение и тревогу, что обычно проходит к подростковому возрасту.

Помощь гиперактивному ребенку – это очень сложный процесс. Эта комплексная проблема не решается в одночасье и одним человеком, а требует внимания, как родителей, так и врачей, педагогов и психологов. [2]

Советы педагогу по обучению гиперактивных учащихся:

1. Повышение учебной мотивации: применение системы поощрений, использование нетрадиционных форм работы (возможность выбора

домашнего задания), обучение учащимися других школьников, повышение самооценки учащихся.

2. Организация учебного процесса с учетом психофизиологических особенностей учащихся:

- смена видов деятельности в зависимости от степени утомляемости ребенка;
- реализация двигательной потребности ребенка (выполнение поручений учителя: раздать тетради, стереть с доски и т. д.)
- снижение требований к аккуратности на первых этапах обучения;
- выполнение упражнений на релаксацию, снятие мышечных зажимов (массаж кистей, пальчиковые игры, упражнения на напряжение и расслабление мышц);
- инструкции учителя должны быть четкими и немногословными;
- проверка знаний – в начале урока;
- избегание категоричных запретов.

3. Развитие дефицитарных функций:

- повышение уровня внимания (использование упражнений «Найди ошибку», «Проверь себя и соседа»);
- снижение импульсивности (например: вызов к доске того, кто поднял руку последним, задание «Тихий ответ»);
- Снижение деструктивной двигательной активности (обучение навыкам самоконтроля: упражнение «Замри», «Волны» и др.)

4. Обучение учащихся конструктивным формам взаимодействия с педагогом и сверстниками на уроке:

- отработка навыков выражения гнева в приемлемой форме;
- обучение конструктивным способам разрешения конфликтов на уроке;
- обучение приемам структурирования учебного времени;
- отработка навыков самоконтроля;
- обучение техникам самоуправления.

При взаимодействии с гиперактивными детьми родители, как правило, испытывают много трудностей. Одни пытаются жесткими мерами бороться с "непослушанием" ребенка, усиливают дисциплинарные способы воздействия, увеличивают рабочие нагрузки, строго наказывают за малейший проступок, вводят жесткую систему запретов. Другие, устав от бесконечной борьбы с ребенком, опускают руки, стараются не обращать внимания на его поведение и предоставляют ему полную свободу действий, тем самым лишая ребенка необходимой поддержки. Третьи, слыша в детском саду, и в школе, и в других общественных местах непрекращающиеся упреки и замечания в адрес своего ребенка, начинают винить себя в том, что он такой, вплоть до отчаяния и депрессии (что, в свою очередь, негативно влияет на чувствительного ребенка). Однако во

всех вышеперечисленных случаях родители неспособны выработать последовательную оптимальную линию поведения в отношении с ребенком, поэтому их действия мало эффективны [3].

При воспитании гиперактивного ребенка близкие должны избегать двух крайностей: проявления чрезмерной жалости и вседозволенности; постановки завышенных требований, которые он не в состоянии выполнить, в сочетании с излишней пунктуальностью, жестокостью и санкциями (наказаниями).

Рекомендации родителям гиперактивных детей:

1. Вызывающее поведение вашего ребенка – его способ привлечь ваше внимание. Проводите с ним больше времени.
2. Избегайте завышенных или заниженных требований к ребенку. Старайтесь ставить перед ним задачи, соответствующие его способностям.
3. Поддерживайте дома четкий распорядок дня. Прием пищи, игры, прогулки, отход ко сну должны совершаться в одно и то же время. Награждайте ребенка за его соблюдение.
4. Поручите ему часть домашних дел, которые необходимо выполнять ежедневно (ходить за хлебом, кормить собаку и т.д.) и не выполняйте их за него.
5. Определите для ребенка рамки поведения – что можно и что нельзя. Гиперактивные дети должны справляться с обычными для всех подрастающих детей проблемами. Эти дети не нуждаются в том, чтобы их отстраняли от требований, которые применяются к другим.
6. Оберегайте ребенка от переутомления, поскольку оно приводит к снижению самоконтроля и нарастанию двигательной подвижности. Не позволяйте ему подолгу сидеть у телевизора.
7. Старайтесь, чтобы ребенок высыпался. Недостаток сна ведет к еще большему ухудшению внимания и самоконтроля. К концу дня ребенок может стать неуправляемым.
8. Не навязывайте ему жестких правил. Ваши указания должны быть указаниями, а не приказами. Требуйте выполнения правил, касающихся его безопасности и здоровья, в отношении остальных не будьте столь придирчивы.
9. Избегайте по возможности больших скоплений людей. Пребывание в магазинах, на рынках и т.п. оказывает на ребенка чрезмерное возбуждающее действие.
10. Воспитывайте у ребенка интерес к какому-нибудь занятию. Ему важно ощущать себя умелым и компетентным в какой-либо области. Найдите те занятия, которые бы "удавались" ребенку и повышали его уверенность в себе.

11. Если ребенку трудно учиться, не требуйте от него высоких оценок по всем предметам. Достаточно иметь хорошие отметки по 2-3 основным.

12. Помните! Ваше спокойствие – лучший пример для ребенка.

Когда детям с гиперактивным поведением уделяют внимание, слушают их, и они начинают чувствовать, что их воспринимают всерьез, они способны каким-то образом свести до минимума симптомы своей гиперактивности.

Литература

1. Альтхерр П., Брег Л., Вельфль А., Пассольт М. Гиперактивные дети. Коррекция психомоторного развития. – М.: Академия, 2004.
2. Безруких М.М., Ребенок – непоседа. – М., Ветана-Граф, 2001 год.
3. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными и аутичными детьми. – М.: Генезис, 2000.

*Е.Н. Кирьянова,
Е.В. Козорез*

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Изменения, происходящие в системе образования, обуславливают необходимость знаний педагогами особенностей подросткового возраста, и в частности особенностей общения. Согласно теории Левина, важнейшим процессом подросткового возраста является расширение жизненного мира личности, круга ее общения, групповой принадлежности и типа людей, на которых она ориентируется. В подростковом возрасте у детей складываются две разные по своему значению для психического развития системы взаимоотношений: одна со взрослыми, другая со сверстниками. Выполняя одну и ту же общую социализированную роль, эти две системы взаимоотношений нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам.

В психологическом словаре под редакцией А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского общение рассматривается как сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание людьми друг друга. Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики, ее развитии и становлении разумного, культурного поведения. Психологи единодушно считают важнейшим психологическим новообразованием подросткового возраста специфическое чувство взрослости, толкающее его на утверждение своей самостоятельности. Эта взрослость для подростка первоначально вырисовывается в отрицательном плане как требования свободы от зависимости и ограничений, свойственных положению ребенка. Отсюда бурная и порой драматическая «переоценка ценностей» и, прежде всего перестройка отношений с родителями [1, С. 265].

Подростки начинают оказывать сопротивление по отношению к ранее выполняемым требованиям со стороны взрослых, активнее отстаивать свои права на самостоятельность, отождествляемую в их понимании со взрослостью. Они болезненно реагируют на реальные или кажущиеся ущемления своих прав, пытаются ограничить претензии взрослых по отношению к себе. Большое значение в этот период имеют единые требования к подростку в семье. Сам он больше притязает на определенные права, чем стремится к принятию на себя обязанностей. Если подросток почувствует, что от него многого ожидают, он может попытаться уклониться от выполнения обязанностей под прикрытием наиболее «доброе» взрослого. Поэтому для освоения новой подростковой

системы отношений важна аргументация требований, исходящих от взрослого. Простое навязывание требований, как правило, отвергается.

В случаях, когда взрослые относятся к подросткам как к маленьким детям, они выражают протесты в различных формах, проявляют неподчинение с целью изменить сложившиеся ранее отношения. И взрослые постепенно под воздействием притязаний подростков вынуждены переходить к новым формам взаимодействия с ними. Этот процесс далеко не всегда проходит безболезненно, так как на восприятие взрослыми подростков как подчиненных и зависимых от них влияет множество факторов. Среди них необходимо выделить экономический фактор (подросток материально зависит от родителей) и социальный (подросток сохраняет социальное положение ученика). В результате между подростками и взрослыми могут возникать конфликты.

Однако, несмотря на возникающие противодействия, проявляемые по отношению к взрослому, подросток испытывает потребность в поддержке. Совместная деятельность, общее времяпрепровождение помогают ему по-новому узнать сотрудничающих с ним взрослых. В результате создаются более глубокие эмоциональные и духовные контакты, поддерживающие подростка в жизни. Подростки, живущие в деградирующих семьях, где родители дерутся, принимают алкоголь, наркотики, распутничают, обычно заражаются этими недугами еще в детстве. Для ребенка еще не вкусившего запретного зелья, мотивационная готовность к употреблению алкоголя или наркотиков также чрезвычайно велика.

Вовлечение подростка в орбиту уже не детских интересов побуждает его к инициативной перестройке взаимоотношения с окружающими людьми. Общение с товарищами начинает приносить подростку больше пользы в удовлетворении его актуальных интересов и потребностей, он отходит от школы и от семьи, начинает больше времени проводить со сверстниками. По мнению И. С. Кона, такая переориентация может происходить медленно и постепенно или скачкообразно и бурно, она по-разному выражена в разных сферах деятельности, в которых престиж старших и сверстников неодинаков, но происходит она обязательно [2, С. 158]. Потребность в общении со сверстниками, которых не могут заменить родители, возникает у детей очень рано и с возрастом усиливается. Поведение подростков по самой сути своей является коллективно-групповым [3]. Чтобы восполнить дефицит общения, молодой человек часто старается примкнуть к компании, которая впоследствии задает для него стандарты в поведении, одежде и т.д. (т.н. референтная группа).

Выделяют психологические функции общения подростков:

1. Общение со сверстниками очень важный специфический канал информации; по нему подростки узнают многие необходимые вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые.

Например, подавляющую часть информации по вопросам пола подросток получает от сверстников, поэтому их отсутствие может задержать его психосексуальное развитие или придать ему нездоровый характер, если нет других источников такой информации.

2. Специфический вид деятельности и межличностных отношений. Групповая игра, а затем и другие виды совместной деятельности вырабатывают у ребенка необходимые навыки социального взаимодействия, умения подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными.
3. Специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и дает ему чрезвычайно важное для него чувство эмоционального благополучия и устойчивости.

Психология общения в подростковом возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления (приватизации) и аффилиации, т. е. потребности в принадлежности, включенности в какую-то группу или общность. Обособление чаще всего проявляется в эмансипации от контроля старших. Однако оно действует и в отношениях со сверстниками. Усиливается потребность не только в социальной, но и пространственной, территориальной автономии, неприкосновенности своего личного пространства. У подростка очень ярко проявляется желание быть принятым, признанным, уважаемым товарищами. Это становится важнейшей потребностью.

В неформальных подростковых объединениях формируется своеобразный сленг или арготизмы – слова или выражения, употребляемые определенными возрастными группами, социальными прослойками [2, С. 159]. Подростки пользуются сленгом в классе, в спортивных группах, во дворах домов, а также в диффузных неформальных объединениях под сленговыми названиями (панки, металлисты, хиппи, и т.д.). По мнению И. С. Кона, - этот условный молодежный жаргон, существовавший, кстати сказать, во все времена, выполняет весьма важные коммуникативные функции. Во-первых, отмечает психолог, употребление жаргон выражает стремление юных людей к краткости - одними тем же словом они порою пытаются передать самые разные значения [3, С. 452]. Во-вторых, многие слова изобретаются специально для передачи переживаний, которых взрослые не знают или которым не придают значения, причем слова эти зачастую не переводимы. И, в-третьих, жаргон отражает одно из противоречий отроческой психики: повышенная эмоциональность, чувствительность и в то же время застенчивость, боязнь выдать свою слабость и, как следствие, сдержанность в выражении чувств. Отсюда

ироничность молодежного арго, нарочитая, заимствование словечек из блатного лексикона, эмоциональная отстраненность.

Многое в вербальных и невербальных формах общения определяют культурная среда, в которой живет подросток, и его внутренняя позиция по отношению к сленгу и ненормативным жестам. Вообще чувствительность к пошлости одних подростков и нечувствительность других ставят в их отношении конфронтации или безмолвного отчуждения друг от друга. В этой сфере начинается разделение на «своих» и «чужих». Диапазон подростковых ориентаций в общении велик и многообразен, как сама окружающая среда. Однако на эти ориентации оказывает сильное воздействие потребность в сверстнике, в чувстве «Мы», страх перед возможным одиночеством. Самое трудное в отрочестве – чувство одиночества, ненужности своим сверстникам. Подросток начинает комплексовать, испытывает чувство растерянности и тревоги. Самая неприятная для подростка ситуация - искреннее осуждение коллектива, товарищей, нежелание общаться, а самое тяжелое наказание - открытый или негласный бойкот. Совсем другое, когда отношения со сверстниками строятся благополучно: подросток удовлетворен этим и может чувствовать себя счастливым. Для того, чтобы завоевать друзей, привлечь к себе внимание товарищей, подросток старается сделать все возможное; иногда ради этого он идет на прямое нарушение сложившихся социальных норм, на открытый конфликт со взрослыми. В группах подростков обычно устанавливаются отношения лидерства. Личное внимание со стороны лидера особенно ценно для подростка, который не находится в центре внимания сверстников. Личной дружбой с лидером он всегда особенно дорожит и во что бы то ни стало стремится ее завоевать. Не менее интересными для подростков становятся близкие друзья, для которых они сами могут выступать в качестве равноправных партнеров или лидеров.

Подростковый возраст - не фаза «подготовки к жизни», а чрезвычайно важный, обладающий самостоятельной, абсолютной ценностью этап жизненного пути. Будут ли юношеские годы счастливыми и творческими или же останутся в памяти как заполненные мелкими конфликтами, обидами и скукой, - во много зависит от атмосферы, царящей в школе, от его отношений с учителями, а самое важное от понимания любви и поддержки родителей.

Литература

1. Мухина, В.С. Возрастная психология/ В.С. Мухина. - М.: Академия, 1999. – 456 с.
2. Волков, Б.С. Психология подростка/ Б.С.Волков. – СПб.: Питер, 2010. – 240 с.
3. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия/ Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А. А.Хвостов.- М.: Академия, 2000. - 624с.

АГРЕССИВНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Рост социальной напряженности и углубление экономического кризиса затронули коренные основы жизни всего населения, в том числе детей и подростков. По сравнению с недавним прошлым возросло количество школьников с девиантным поведением, одним из наиболее распространенных видов которого является агрессивность.

Представим причины возникновения и проявления феномена агрессивности. Исследования показывают, что индивиды с высоким уровнем тревожности проявляют меньший уровень агрессии, чем индивиды с низким уровнем тревожности, так как первые имеют тенденцию ожидать неодобрения со стороны других людей. Это, так называемые индивидуальные детерминанты агрессии.

Личностная характеристика. Она представляет собой тенденцию приписывать другим людям враждебные намерения, даже когда таковые отсутствуют. Темперамент. Проявляется в самом раннем детстве и обычно не меняется в течение жизни. Авторитаризм. Авторитарные люди более агрессивны. Чувство стыда. Чем чаще человек испытывает стыд в процессе взаимодействия с другими людьми, тем выше его склонность к гневу. Негативные средовые воздействия. Сильным возбудителем является атакующее поведение другого человека. В жаркую погоду все становятся более раздражительными. Теснота, вторжение в индивидуальное пространство человека, шум и др. также являются факторами, вызывающими стресс. Телевидение. Зрители не только воспринимают экранные модели насилия, но при постоянном просмотре подобных сцен человек становится более безразличным к чужой боли, искажается его представление о реальности.

Наследственность – влияет на чувствительность нервной системы к возбудителям агрессии. Химический состав крови оказывает значительное влияние на чувствительность нервной системы к стимуляции агрессии. Семья: из-за напряженности в экономической сфере родители меньше внимания уделяют своим детям. В итоге многие дети и подростки оказываются в социальном вакууме, где они никому не нужны. Низкое самоуважение способствует росту антинормативного поведения.

Агрессия возникает на самых ранних этапах развития ребенка, долгое время не осознается им в той степени, в которой это необходимо для регуляции поведения. Более того, детская агрессия часто отражает неспособность ребенка адекватно оценить ситуацию, свои возможности, предусмотреть последствия агрессивных действий, справиться с эмоциями. Исследование личности школьников с отклоняющимся поведением показало, что многие из них находятся в состоянии психологической

изоляции, им свойственны низкий уровень социализации, отставание в развитии, различные искажения эмоциональной сферы.

Родители и педагоги бывают не готовы к коррекции агрессивных проявлений детей. Возникают барьеры непонимания, отчужденности, излишнего дидактизма, который подчас делает эти проявления гипертрофированными. Между тем доказано, что подростки этой группы особо нуждаются в ненавязчивой психологической поддержке со стороны близкого окружения: родителей, учителей.

Для того чтобы подобрать наиболее эффективные способы работы с детьми девиантного поведения с проявлением агрессии, необходимо глубоко и детально разобраться в причинах такого поведения, учитывать психологические особенности развития этих школьников. Для достижения положительных результатов коррекционная работа должна носить комплексный характер, обязательно оказываться квалифицированная социально-психолого-медико-педагогическая помощь.

Главным профилактическим мероприятием в плане возможности предупреждения социально-негативного поведения молодёжи является формирование в общественном сознании уважительного отношения к детям и подросткам. Только во взаимосвязи всех субъектов социально - педагогической работы, начиная от семьи, залог успеха решения проблем детей с девиантным поведением.

Литература

1. Айхорн, А. Трудный подросток [Текст] / А. Айхорн. - М. : ЭКСМО - Пресс, 2005.
2. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением: учеб.-метод. пособие [Текст] / под ред. М.И. Рожкова. - М. : ВЛАДОС, 2006.
3. Востокнутов, Н.В., Василевский В.Г. Патологическое агрессивное поведение детей и подростков. Комплексная оценка на этапах возрастного психологического развития [Текст] - М. : ВЛАДОС, 2009.
4. Журавлев, Д. Откуда берутся проблемные дети? [Текст] / Д. Журавлев - М.: Дашков и К, 2005.
5. Психология человеческой агрессивности: Хрестоматия [Текст] / Сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест - М.: АСТ, 2005.
6. Гедзь, Е. Профилактика девиантного поведения подростков: психологический тренинг внутригруппового взаимодействия [Текст] / Е. Гедзь // Школьный психолог: прилож. к газ. «Первое сентября». – 2007. - № 29 (авг.).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В последние десятилетия в системе обучения России усилиями учёных и практиков складывается особая культура поддержки и помощи ребёнку в учебно-воспитательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение. Разрабатывается вариативная модель сопровождения, формируется его инфраструктура.

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребёнка в школьной среде.

Задачи сопровождения:

- системное отслеживание уровня развития и обучения каждого школьника;
- создание социально-педагогических условий для развития познавательных возможностей учащихся и его успешного обучения;
- организация помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии и обучении

Приоритетной целью модернизации образования является обеспечение высокого качества российского образования, которое не сводится только к обучению учащихся, набору знаний и навыков, но связывается с воспитанием, понятием «качество жизни», раскрывающимся через такие категории, как «здоровье», «социальное благополучие», «защищённость».

Неотъемлемой частью модернизации является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация, что предполагает защиту прав личности обучающегося, обеспечение его психологической и физической безопасности, педагогической поддержки и содействие ребёнку в проблемной ситуации. Начальная школа является:

- определением готовности к обучению в школе второй ступени,
- обеспечением адаптации в пятом классе
- повышением заинтересованности школьников в учебной деятельности, развивающей, познавательной и учебной мотивации,
- развитием самостоятельности и самоорганизации,
- поддержкой в формировании желания и умения учиться,
- развитием творческих способностей

Концепция сопровождения, как направления в оказании помощи детям, начала разрабатываться в нашей стране в середине 90-х годов прошлого века. В её основе лежит опыт работы психолого-медико-

педагогических комиссий и специальных учреждений в системе образования.

Современные тенденции модернизации системы образования диктуют необходимость организации психолого-медико-социального сопровождения детей, чьё развитие осложнено действием множественных неблагоприятных факторов. От 29% до 45% детей нуждаются в организации специальных условий обучения и воспитания. Им необходима работа с психологом и логопедом. Увеличивается число детей с отклонениями в развитии, а также тех, кто испытывает трудности в обучении, диктует необходимость обеспечить в системе образования службы сопровождения обучающихся, как средства гуманизации образовательного процесса.

В последнее время в школе, как никогда, осознаётся потребность в работе по сопровождению детей с проблемами в развитии, школьными трудностями, проявлениями социальной адаптации. Начинают работать кружки «Познай себя». Эта программа рассчитана на младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Учит ребёнка самостоятельно регулировать свои эмоции, справляться с внутренним напряжением и расслабляться для восстановления затраченных сил. Групповые занятия помогают детям:

- выработать позитивное отношение к школе,
- повысить самооценку,
- развивать произвольное внимание, память,
- навыки самоконтроля

В психолого-педагогическом сопровождении выделяют два направления:

- актуальное - ориентированное на решение уже имеющихся трудностей возникших у ребят;
- перспективное - ориентированное на профилактику отклонений в обучении и развитии

Оба направления могут быть реализованы только совместными усилиями всех специалистов службы сопровождения. Категории детей, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении в образовательном учреждении:

- школьники в период адаптации к новым условиям образовательного процесса;
- дети с социально-педагогической запущенностью;
- дети, с отклоняющимся поведением;
- дети из неблагополучных семей;
- дети с особыми образовательными потребностями

Технологии сопровождения:

- творческие занятия;

- дидактические игры в коррекции устной и письменной речи,
- работа с фотографией, как служба самовыражения и самопознания
- коллективные игры

Для достижения целей и решения создавшихся проблем необходимо принять решение:

- разработать Положение о службе психолого-педагогического сопровождения общеобразовательного учреждения и примерный пакет документов для всех специалистов службы;
- активизировать процесс сотрудничества с учреждениями здравоохранения, социальной защиты и других ведомств по вопросам, сопровождающих детей

Можно сделать вывод: психолого-медико-педагогическое сопровождение в школе в настоящее время просто необходимо. Школа – это первый в жизни ребёнка социальный институт образования, который будет оказывать влияние на дальнейшее формирование его личности. От этого зависит не только темпы и качество умственного развития ребят, но и их умственное и физическое здоровье.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Проблема изучения психолого-педагогических особенностей лиц с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, разработки способов оказания им и их семьям адекватной психологической помощи приобретает все большую актуальность в настоящее время.

Умеренная и тяжелая умственная отсталость выявляется с частотой 3-4 случая на 1000 человек населения [2, 6], эти дети и подростки составляют «примерно 14-15 % от общего количества» лиц с умственной отсталостью [5, С. 25]. При этом чуть более 10 % - это лица с умеренной, и примерно 4% - с тяжелой умственной отсталостью.

При умеренной и тяжелой умственной отсталости больше всего страдают наиболее дифференцированные функции мышления. «Наряду с этим обнаруживается и другая особенность олигофрении – относительная сохранность непосредственных эмоций даже при наличии выраженного интеллектуального дефекта» [11, С. 41]. Тем не менее, поведение детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью грубо нарушено.

На поведение детей значительное влияние оказывают их *эмоциональные особенности*, которые очень разнообразны и степень нарушений в эмоциональной сфере не всегда соответствует степени нарушений в познавательной. По сравнению с остальными сторонами личности, поведение детей с умственной отсталостью менее всего изучено, хотя именно оно имеет большое значение для проведения коррекционной работы.

Рассмотрим некоторые подходы к классификации поведенческих особенностей детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Представленные подходы могут быть использованы при психолого-медико-педагогическом изучении и сопровождении данной группы детей и подростков в образовательном процессе. Знание особенностей детей, отнесенных к той или иной группе, позволит педагогу эффективнее выстроить коррекционную работу с ними.

Представленные классификации основываются, по мнению авторов: на особенностях взаимодействия нейродинамических процессов (А.А. Ватажина, Г.М. Дульнев, М.И. Кузьмицкая, Н.Б. Лурье, А.Р. Лурия, Д.Е. Мелехов и др.); проявлениях поведения (Е.К. Грачева); особенностях поведения и деятельности (М.С. Певзнер); характере поведения (А.Р. Маллер) и др.

Основные нервные процессы – возбуждение и торможение, и их взаимодействие у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью

патологически изменены, а важнейший вид активного торможения, обуславливающий выработку тончайших различий между раздражителями - дифференцировочный, резко ослаблен. Этим объясняются грубые нарушения общего поведения у детей данной группы [7]. Преобладание черт эретического или торпидного типа оказывает большое влияние на познавательную и волевую деятельность детей. По особенностям эмоционально-волевой сферы, как и по особенностям нейродинамики обычно выделяют две группы детей: *заторможенных (пассивных)* и *расторможенных (беспокойных)*.

Так, по мнению А.А. Ватажиной, Г.М. Дульнева, М.И. Кузьмицкой, Н.Б. Лурье, А.Р. Лурия, Д.Е. Мелехова, *при преобладании процесса возбуждения* дети неорганизованы, двигательны расторможены, эмоционально неустойчивы, легко отвлекаемы, отличаются беспокойным поведением, суетливостью, чрезмерной подвижностью, повышено возбуждены, раздражительны, драчливы. Такого ребенка трудно удержать на месте: он вскакивает, вертится, хватает попавшие под руки вещи, манипулирует ими. Двигательное беспокойство часто сопровождается речевой расторможенностью: ребенок много говорит, часто повторяет одно и то же, назойливо обращается с теми вопросами, на которые уже получил ответ. Даже при не очень значительном снижении интеллекта, расторможенность и дезорганизация поведения оказывают значительное влияние на процесс обучения этих детей, осложняя его. Они, как правило, очень любознательны, но не выносят однообразия, быстро пресыщаются. «*Теряют интерес к занятиям, трудны в детском коллективе, т.к. нарушают дисциплину..., шумны, крикливы, придиричивы, конфликтны*» [8, с. 8].

При преобладании процесса торможения, дети отличаются малой подвижностью, медлительностью, вялостью, пассивностью, сонливостью и апатичностью. Они безучастны к окружающему, ничем не интересуются, почти ни на что не реагируют, могут подолгу сидеть неподвижно. Даже в том случае, когда такой ребенок владеет речью, он без побуждения извне не обращается с просьбой, не выражает желания, не общается с окружающими. Д.Е. Мелехов (1960) характеризует их также как добродушных, спокойных, отзывчивых на ласку, старательных, трудолюбивых.

«*Встречаются, кроме описанных двух типов, олигофрены с большой эмоциональной тупостью, равнодушные к окружающему, без чувства привязанности, не реагирующие на похвалу, которых почти ничем не удастся заинтересовать*» [8, С. 8].

Е.К. Грачева (1932) также как в представленном выше подходе, выделяет две группы детей, однако, описывает она их несколько иначе, более категорично, кроме того, основанием для классификации она считает «*проявления поведения*». Е.К. Грачева указывает, что между двумя выделенными группами, существует не одна, а несколько смешанных. Выделяя «*две резко отличающиеся категории*», она указывает, что ребенок

первой группы: дик, агрессивен, криклив, беспокоен, портит все, ворует, зол, мстителен, сексуально-агрессивен, находится в постоянном общем или частичном движении, возбуждении. Возбуждение часто переходит в аффекты, когда «возможны эксцессы-припадки необузданной ярости с нападением не только на слабых», но и на более сильных, порча имущества, побеги, поджоги, попытки причинить вред самому себе и другим.

Детей *второй группы* характеризует вялость, угнетенность, неподвижность, тусклый взгляд, плохой аппетит, отсутствие реакции и сопротивления в ответ на внешние раздражители. «Он может умереть от голода, когда еда лежит рядом, замерзает и не звать на помощь». Дети с более высокой степенью развития – добродушны, пассивны.

«Между этими двумя различными категориями существует *много смешанных*, с чертами того или другого основного. В зависимости от болезни, степени отсталости, физического состояния текущего момента... указанные недостатки могут быть в большей или меньшей степени и в самом неожиданном качественном и количественном соотношении, а в зависимости от среды и других социальных условий он может быть более или менее опасен или полезен обществу» [1, С. 15]. М.С. Певзнер (1959), также выделяет три группы детей, в зависимости от своеобразных особенностей в поведении и деятельности, однако вначале называет группу детей, не упомянутых в рассмотренных классификациях:

Дети первой группы более спокойны в своем поведении, сравнительно легко подчиняются требованиям учителя, проявляя лишь те нарушения, которые связаны с резким снижением их познавательной деятельности.

Дети второй группы характеризуются тем, что недоразвитие познавательной деятельности сочетается с грубым нарушением поведения и деятельности. Они отличаются своим неадекватным поведением, крайней возбудимостью, двигательным и речевым беспокойством; вскакивают с места, хватают все, что попадает под руки, ломают или бросают игрушки, картинки, толкают рядом сидящих. Они беспрестанно разговаривают сами с собой, задают стереотипные вопросы, часто даже не выслушивая ответа. Из-за их крайней расторможенности, неорганизованности обучить чему-либо детей этой группы бывает очень трудно, они требуют большой индивидуальной работы по организации поведения.

Третью группу составляют дети, у которых на общем фоне поведения преобладают тормозные реакции. Наряду с вялостью и замедленностью они отличаются крайней замкнутостью, негативизмом, упрямством.

В других работах, дети и подростки с умеренной и тяжелой умственной отсталостью разделены по характерологическим и

личностным качествам на большее количество групп, с использованием других показателей. А.Р. Маллер (1990) выделяет среди детей с ярко выраженной эмоциональной неуравновешенностью две группы по характеру поведения: с крайне низкой способностью к волевому усилию и недостаточной работоспособностью; с психопатоподобным поведением (повышенная раздражительность, готовность к аффективному взрыву по незначительному поводу).

Названные А.Р. Малером особенности, на наш взгляд, могут быть также обусловлены особенностями взаимодействия нейродинамических процессов. Л.М. Шипицына (2004) также разделяет всех детей на три группы по наличию у них таких расстройств развития, которые оказывают большое влияние на клиническую картину, а тем самым и на необходимые реабилитационные мероприятия: добродушных и приветливых; раздражительных, злобных, агрессивных; упрямых, лживых, ленивых.

Д.Н. Исаев, (2003) добавляет к этой классификации четвертую группу детей — вялых, аспонтанных и бездеятельных. Характерными особенностями детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью являются также частая смена настроения, радость, удовольствие от активной деятельности. Среди них встречаются дети, у которых «преобладает особое «чувство силы», они стремятся обижать более слабых», отнимают игрушки, вещи, любят командовать. Иногда на фоне спокойного состояния могут внезапно возникать аффективные вспышки или более длительные периоды возбуждения. Некоторые дети могут быть мстительны, ответить на обиду спустя некоторое время, у других — напротив, «доминирует сознание своего бессилия, слабости и неумелости», которое проявляется в робости, неуверенности в себе, нерешительности [11, С. 41].

У многих из этих детей и подростков отмечается повышение и извращение влечений, в том числе, расторможенная сексуальность, склонность к импульсивным поступкам (А.А. Ватажина, Д.Н. Исаев, М.И. Кузьмицкая, Л.М. Шипицына). У других — могут обнаруживаться аутистические проявления (радость возможному контакту, желание его, но в то же время уход от него, иногда через агрессию — самоагрессию, проявление аутостимуляции), или другие общие расстройства развития, оказывающие значительное влияние на клиническую картину нарушения и предлагаемые психолого-педагогические и медицинские мероприятия.

Литература

1. Грачев, Е.К. Воспитание и обучение глубоко-отсталого ребенка. Тридцатипятилетний опыт работы с дефективными детьми / Е.К. Грачева; с предисл. проф. Л.С. Выготского. — М. — Ленинград: Государствен. учебно-педагогич. издат-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1932. — 88 с.
2. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков: руководство для врачей / Д.Н. Исаев. — СПб. : Речь, 2003. — 391 с.

3. Лурье Н.Б. Воспитание глубоко умственно отсталого ребенка в семье. - М., 1972. – 56 с.
4. Маллер А.Р. Социально-трудовая адаптация глубоко умственно отсталых детей / М-во соц. обеспечения РСФСР. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
5. Маллер А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
6. Мастюкова, Е.М., Московкина А.Г. Основы генетики: Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова, Б.П. Пузанова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
7. Методическое пособие по воспитанию и обучению детей с глубокой умственной отсталостью в возрасте от 4 до 10 лет /А.А. Ватажина, Н.С. Малинкин / Под ред. М.И. Кузьмицкой, А.А. Ватажиной. - М.: ЦИЭТИН, НИИ Дефектологии АПН СССР, 1971. – 80 с.
8. Организация трудового обучения умственно-отсталых детей в детских домах Министерства социального обеспечения РСФСР. Методическое письмо / Д.Е. Мелехов, А.А. Ватажина, М.С. Розова, И.И. Зелингер / Под ред. Д.Е. Мелехова. - М.: ЦИЭТИН, 1960. – 20 с.
9. Певзнер М.С. Дети - олигофрены. -М.: Изд. АПН, 1959.
10. Принципы отбора детей во вспомогательные школы / Под ред. Г.М. Дульнева и А.Р. Лурия. - М.:Просвещение, 1973. – 224 с.
11. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по детской психиатрии. М.: Медицина, 1965.
12. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя / Л. М. Шипицына. – СПб. : Союз, 2004. – 336 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В КЛАССАХ КОРРЕКЦИИ VII ВИДА В РАМКАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

В последние годы количество детей с ОВЗ не только не снизилось, оно неуклонно растёт. Число учащихся начальной школы, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, за последние 20 лет возросло в 2 – 2,5 раза. Число таких детей из года в год возрастает, ибо возрастают факторы риска, среди которых наиболее опасны: отягощенная наследственность, патология беременности или родов у матери, хронические заболевания у родителей, неблагоприятные экологические ситуации, профессиональные вредности у родителей до рождения ребёнка, курение матери во время беременности, алкоголизм родителей, неполная семья, неблагоприятный психологический микроклимат в семье и в школе.

В настоящее время существует восемь основных видов специальных школ для детей с различными нарушениями развития. Специальное (коррекционное) образовательное учреждение VII вида (школа или школа-интернат для детей с трудностями в обучении – задержкой психического развития). Коррекционные классы VII вида были созданы для обучения и воспитания детей с задержкой психического развития, у которых при потенциально сохранных возможностях интеллектуального развития наблюдается слабость памяти, внимания, недостаточность темпа и подвижности психических процессов. Распорядок дня обучающихся в классах VII вида устанавливается с учетом повышенной утомляемости контингента обучающихся. Работа данных классов организуется в одну смену по режиму продленного дня с организацией бесплатного двухразового питания. Наполняемость класса – 9-13 человек. Основными задачами коррекционно-развивающего обучения являются:

1. Активизация познавательной деятельности учащихся.
2. Повышение уровня их умственного развития.
3. Нормализация учебной деятельности.
4. Коррекция недостатков эмоционально-личностного развития.
5. Социально-трудова адаптация.

Совместно с учителями коррекционную работу по обучению учащихся проводят психологи. Узкие специалисты работают в тесном контакте с учителями, постоянно ведут отслеживание развития ребенка.

Приёмы работы с детьми в классах коррекции VII вида:

1. Пошаговое обучение с использованием инструкций (алгоритмов) и памяток.
2. Приём «слоёного пирога» (постоянный возврат к ранее пройденному материалу для систематического повторения изученного).

3. Дифференцированный (индивидуальный) подход с учётом индивидуальных особенностей каждого ученика данного класса.
4. Создание ситуации успеха для формирования уверенности в себе каждого ученика данного класса (поощрение даже за самое малое).
5. Особенности оценивания данных детей.

Детям с ЗПР трудно даётся учёба, надо всеми силами постараться облегчить её, чтобы ребятам нравилось в школе. Чем радостнее будет их учение, тем лучше будет их жизнь.

Литература

1. Буфетов, Д.В. Роль установки в развитии межличностной компетентности детей с нарушенным психическим развитием // Практическая психология и логопедия. – 2004. – №1. – С. 63-68.
2. Виноградова, О.А. Развитие речевого общения дошкольников с задержкой психического развития // Практическая психология и логопедия. – 2006. – №2. – С.53-54.
3. Зайцев, Д.В. Развитие навыков общения у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в семье// Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2006. – №1. – С. 62 – 65.
4. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов. – Москва: ВЛАДОС, 2004. – 126с.
5. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Кузнецовой Л.В. – Москва: Академия, 2003. – 480с.
6. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. – М., 2003.
7. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция./ Под ред. У.В. Ульенковой. – СПб., 2007.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

Жизнь человека, с одной стороны, биологическое явление, а с другой – социально-исторический факт, который фиксируется в понятии жизненного пути. Жизненная перспектива личности влияет на поведение и деятельность в настоящем. О проблемах «жизненного пути личности», «стилях жизни» заговорили в связи изучения теоретической и практической научной проблематики. Изучение личности как субъекта жизненного пути представляется целым рядом имён отечественных и зарубежных учёных: К.А. Абульханова-Славская, Ш. Бюллер С.Л. Рубинштейн, В. Франкл и др.

Ш. Бюллер попыталась дать научное определение жизни. Личную жизнь индивида обозначила жизненным путем, которая состоит из последовательности внешних событий жизни, внутреннего мира личности (смена переживаний, ценностей, логики внутренних событий), так и результатов деятельности человека. Жизненный путь, как личностно-временное образование, С.Л. Рубинштейном рассматривается как целое наличие несводимых друг к другу уровней пространственно-временных отношений. Автором было выделено и описано три жизненных отношения: отношение к предметному миру, отношение к другим людям и отношение к самому себе.

Выдвинутая С.Л. Рубинштейном концепция о субъекте и личности как субъекте жизни, была развита К.А. Абульхановой-Славской, рассматривающая жизненный путь как специфический, развёрнутый во времени процесс, в котором сталкиваются две детерминанты: внешняя, спровоцированная социумом и внутренняя, исходящая от самого субъекта. К.А. Абульханова-Славская выделяет психологическую, личностную и жизненную перспективы как три различных понятия [1]. Психологическая (временная) перспектива – это когнитивная способность личности предвидеть будущее, прогнозировать его, представлять себя в будущем. Личностная перспектива – это целостная готовность личности к будущему в настоящем, установка на будущее (например, готовность к трудностям в будущем, к неопределенности и т.д.). Психологической перспективой обладает тот, кто способен предвидеть будущее, кто видит личностную перспективу, имеет жизненный опыт – личностный потенциал [1].

Обобщая взгляды авторов, можно отметить, что жизненная перспектива понимается большинством ученых как целостная картина будущего, включающая ряд возможных (планируемых и ожидаемых) событий, находящихся в многосторонней, порой неоднозначной взаимосвязи друг с другом. Социальные перемены в обществе вносят изменения в восприятии жизненного пути личности и представление о

собственных жизненных перспективах, в особенности у подростков. Отношения с окружающей действительностью и другими людьми выстраиваются подростком в соответствии с его ожиданиями, определяющими характер тех или иных событий, поведения. Картина мира выступает перед ребенком как разрозненные чувственные данные, которые постепенно осмысливаются. Построение стиля жизни у подростка динамично и зависит как от внутриличностных параметров (доминирующих потребностей, системы ценностей), так и от его образа жизни (социальные, экономические факторы), от социальной ситуации развития.

Важным условием успешной социализации подростков является развитие мотивации привязанности, в результате которой появляется необходимость в одобрении со стороны окружающих. В связи с этим недостаточный или полностью отсутствующий контроль в семье вынуждает ребенка удовлетворять потребность во внимании и социальном признании на улице. Независимо от причин или обстоятельств, детям, не имеющим образования или надежной помощи со стороны семьи, чрезвычайно трудно изменить к лучшему свое существование.

Несоответствие поведения несовершеннолетнего нормам и требованиям общества, невозможность осуществления позитивной социальной роли, депривация потребностей в социальном признании, самореализации приводит к искажению его ценностно-смысловой сферы, что, соответственно, влечет за собой искажение его жизненных перспектив, стиля жизни. Вследствие этого формируется девиантное поведение. Психическое состояние девиантных детей и подростков напрямую определяется характером их предшествующей социализации. Явлениям девиации в большинстве случаев предшествовало самовольное оставление школы, частые долговременные уходы из дома, ранняя алкоголизация и наркотизация несовершеннолетних.

Вследствие социальной дезадаптации у подростка прослеживаются дальнейшие изменения в ценностно-смысловой и мотивационной сферах личности, выявляется явное преобладание примитивных, связанных с жизненными потребностями эмоций над социальными и нравственными, резкое сужение временной перспективы. Сиюминутные желания составляют основу мотивации подростков с девиантным поведением. Факторы, препятствующие самоорганизации времени жизни – преобладание мотивации, связанной с «Я-переживаниями» и особенно с «защитой Я» в совокупности с блокировкой временной перспективы (А.В. Толстых, С.А. Кулаков).

Жизненная перспектива любой личности представляет цели, которые ставит человек перед собой: конечные / идеальные и вспомогательные / более конкретные и реальные. Вспомогательные цели более реальны и адекватны и изменяются в соответствии с изменениями условий

существования человека, помогают в достижении конечных целей. Конечные, идеальные цели соответственно становятся ценностями данной конкретной личности. У подростков с девиантным поведением соответственно изменяются вспомогательные цели: они становятся более изменчивыми и непредсказуемыми, теряют свою конкретность и зависят от часто меняющейся их жизненной ситуации. Неустойчивость и изменчивость вспомогательных целей влечёт за собой изменение идеальных целей, их расплывчатость и нереальность. Это влияет на их жизненные перспективы, резко сужая цели в пределах ближайшего будущего, ближайших дней.

Л.Б. Шнейдер, ссылаясь на исследования жизненной перспективы социально дезадаптированных несовершеннолетних А.А. Кроник и В.С. Хомик, показывает различия переживания психологического настоящего у социально адаптированных и социально дезадаптированных подростков. Социально адаптированные подростки выражают и определяют фактор ценности времени и ценностного отношения к жизни. У социально дезадаптированных подростков отношение к жизни характеризуется изменением и распадом ценностных критериев, слабо выраженным внутренним контролем, наблюдается слабая связь прошлого и будущего, что выражается в дезактуализации настоящего [2].

Тесная взаимосвязь ценностно-смысловой, мотивационно - потребностная сферы и жизненных перспектив выражает отношение личности к различным сторонам действительности. Поскольку мотивационная сфера подростка характеризуется повышенной потребностью в достижении успеха, признании, потребности быть значимым для своих сверстников, то меняются формы поведения, наиболее привлекательными становятся взрослые формы поведения. Эти изменения создают предпосылки для возникновения представлений о нормах поведения. С.А. Беличева отмечает наличие деформации социальных связей и отчуждения социально дезадаптированных подростков от основных институтов социализации: семьи, школы. У девиантных подростков наблюдается резкое увеличение значимости неформальных подростковых группировок при одновременном снижении значимости взрослых: как родителей, так и учителей.

Особенности ценностно – смысловой сферы дезадаптированных подростков, по исследованиям Н.А. Нестер, включают следующие характеристики: 1) наличие внутреннего вакуума; 2) неудовлетворённости; 3) ощущения ненужности, никчемности в активной деятельной жизни, интересной работе, уверенности в себе, красоте природы, познании. Это те сферы, доступ к которым у подростков с девиантным поведением, как правило, закрыт в связи с теми шаблонами, ярлыками, которые им присваивает современная образовательная система. Отмечается также наличие внутреннего конфликта в таких сферах, как: *свобода как независимость в поступках и действиях*, что может быть объяснено противоречием группо-

вых, личностных и общественных норм поведения; *счастливая семейная жизнь*, что вызвано изменением роли семьи в жизни подростка. Таким образом, обнаруживается связь жизненных перспектив с ценностями. Э.Г. Эйдемиллер определяет такую нормально функционирующую семью, которая ответственно и дифференцированно выполняет свои функции, вследствие чего удовлетворяется потребность в росте и изменениях как семьи в целом, так и каждого её члена [3].

Существует множество возможных нарушений нормального функционирования семьи, и все они с неизбежностью отражаются на детях. Многие взрослые причиной детской дезадаптации считают личностные особенности ребенка, такие как темперамент, непоседливость, активность. Представление родителей о «правильном» ребёнке сталкивается с реальностью, проявляющейся в их собственном ребёнке, несоответствующем «норме». В связи с этим начинается борьба, которая выражается в давлении, завышенных требованиях, переделке индивидуальности ребёнка по «стандартам». Результатом этой борьбы может явиться нарушение функционирования семьи.

Вследствие нарушения функций семьи изменяются социально психологические особенности ребенка: низкий уровень самооценки, тревожность, агрессивность, уход из дома и т.д. Семья несет ответственность за социальную дезадаптацию несовершеннолетнего. Причиной семейной дисфункции может стать пьянство, инвалидность (психическая или физическая) одного из членов, насилие над ребёнком: физическое или психическое. Физическое насилие в семье проявляется в избиении, развратном и сексуальном насилии. Психологическая травматизация вызывается сдерживанием теплых родительских чувств по отношению к ребёнку, резкой и грубой критикой в его адрес, оскорблениями и запугиваниями. Таким образом, дезадаптация подростков вызвана отклонениями в поведении, в основе которых лежат изменения в ценностно-смысловой сфере в сторону смещения ценностных ориентаций от социально значимых к социально отвергаемым. У подростков с девиантным поведением отмечается негативное отношение к психологическому прошлому, потребительское отношение к настоящему и неопределенное отношение к будущему.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. М., 1987. С. 138-144.
2. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2007. С. 215-223
3. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб: Речь, 2005. С. 115-121.

ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Современное общество характеризуется кризисными явлениями во многих сферах общественной жизни. Происходит резкая смена привычных стереотипов, дестабилизация финансового положения и ситуации на рынке труда. Эти и другие факторы способствуют росту преступности в стране. Психоактивные вещества вошли в арсенал молодёжной субкультуры, всё больше проявляется склонность молодёжи к формированию аддиктивного поведения. Последние годы резко увеличилась тенденция к развитию различных форм зависимого поведения среди детей и подростков. Основные тенденции динамики аддиктивного поведения заключаются в том, что на протяжении всего последнего десятилетия отмечается непрерывный рост вовлечённости подростков в употребление наркотических и токсических веществ, заметно возросло число злоупотребляющих алкоголем; понизился возраст приобщения к алкоголю; отмечается переход с злоупотребления так называемых «лёгких» на «тяжёлые» наркотики; подростки с аддиктивным поведением отличаются большей дезадаптацией в различных сферах.

Аддиктивное поведение детей и подростков – это «саморазрушающее» поведение, которое определяется повторяющимися действиями, направленными на систематическое употребление психоактивных веществ с целью изменения своего психологического состояния с развитием выраженных первичных социальных, психологических и медицинских последствий до стадии формирования зависимости. Зависимость может возникать как на физическом, так и на психологическом уровнях. К нехимическим видам аддикции относятся, например, зависимость от азартных игр, Интернета, аддикции отношений, спортивная, профессиональная и любовная аддикции, все виды фанатизма. Профилактика возникновения таких форм поведения представляет собой стратегию, направленную на снижение факторов риска. Говоря о «факторах риска», предрасполагающих к аддиктивному поведению, следует заметить, что выделяются биологические факторы и факторы «патологической почвы», макро- и микросоциальные, а так же психологические факторы. Так к биологическим факторам относятся следующие: наследственная отягощённость психическими и наркологическими расстройствами родителей и ближайших родственников; хронические соматические заболевания; ранняя сексуальная активность, ранняя беременность; низкая толерантность по отношению к употребляемому веществу. Факторы «патологической почвы» включают органические поражения головного мозга; задержки развития; различные проявления диссоциированного и дисгармоничного

развития, включая формирующиеся аномально-личностные свойства (эмоционально-неустойчивые, диссоциальные, истерические черты).

К макросоциальным факторам относятся следующие: состояние социально-экономической ситуации в стране; кризис базовой системы ценностей; формирование молодёжной субкультуры; доступность психоактивных веществ. Семейный микросоциальный фактор предполагает злоупотребление ПАВ в семье; дисфункциональные воспитательные стили; отсутствие чувства принадлежности семье; несоблюдение членами семьи социальных норм и правил. К школьному микросоциальному фактору относятся асоциальные формы поведения; школьная неуспешность; частые переходы из одной школы в другую; конфликтные отношения с педагогами и учениками.

Коммуникативный микросоциальный фактор говорит о наличии в ближайшем окружении ребёнка сверстников с девиантным поведением или лиц, употребляющих ПАВ. Психологический (личностный) фактор риска: - это наличие акцентуированных черт характера; личностные особенности, невысокий интеллект, неприятие социальных норм, неэффективные копинг – стратегии; отсутствие необходимых социальных навыков.

Сущность любого порока – нарушение целостности. Очень трудно определить, когда полезное превращается во вредное, будь то еда, питьё, зрелища, работа или безделье. Настоящий психологический бандитизм осуществляет реклама. Цель любой рекламы – «подсадить» на свою продукцию. В результате, воспитывается культ всепохотливости, идеология «кайфа во что бы то ни стало», культ подчинения сиюминутному импульсу без затрат волевых усилий.

Одной из важнейших человеческих потребностей является потребность в самоощущении. Особенно это характерно для подросткового возраста. «Ощущение себя» возможно только, когда человек вкладывается во что-то. Пустота заполняется суррогатом. Это проще. ПАВ дают эффект мгновенного самоощущения без затрат каких бы то ни было усилий, в то время как в созидательных формах необходимы трудовые и временные затраты. Всё это впоследствии может стать одной из причин формирования аддиктивного поведения у ребёнка. В МОУ СОШ № 41 было проведено исследование, целью которого было выявить основные особенности аддиктивного поведения среди подростков, выявить учащихся, находящихся в «зоне риска» по данному вопросу.

Всего было обследовано 60 учащихся 1996,1997,1998,1999 года рождения. Проведенный анализ полученных данных позволил разделить подростков на три основные группы. Группа неблагополучных учащихся характеризуется критическими значениями не менее чем по трем субтестам. Такие дети чаще всего относятся к категории «трудных»,

употребляющих психоактивные вещества. Всего таких подростков было выявлено 9%.

Группа «риска» - в целом благополучные подростки, в личностном профиле которых, однако присутствует одна - две характеристики, превышающие нормативные значения (например, «Конформность»). Такие дети отличаются в целом благополучным поведением, но в силу приспособляемости к своему непосредственному окружению и зависимости от группы, в которую они входят, могут оказаться в ситуации, связанной с употреблением психоактивных веществ. Эта категория учащихся составила 44%.

Группа благополучных учащихся характеризуется гармоничным складом характера и не имеет в личностном профиле каких-либо выраженных критических значений по анализируемым шкалам. Эти подростки не склонны к употреблению психоактивных веществ. Всего таких ребят было выявлено 47%.

Таким образом, видно, что довольно высокий процент учащихся (53%) имеет «факторы риска», которые могут послужить причиной приобщения ребёнка к употреблению психоактивных веществ. При этом на первое место вышли такие показатели, как эмоциональная неустойчивость, конформизм, склонность к риску (потребность в новых впечатлениях).

Кроме этого с учащимися была проведена анкета, которая позволила сделать дополнительные выводы. Оказалось, что 42% учащихся впервые попробовали алкоголь уже в 11- 12 лет; 83% подростков имеют в своём окружении выпивающих друзей; 24% употребляют алкоголь примерно 1 раз в неделю (только 7 чел. – 12% не употребляют алкоголь вовсе); только 43% учеников посещают секции и кружки; 17% ребят указали на то, что никто из домашних не уделяет им внимания и их досугу; 60% подростков пробовали курить; 7% учащихся употребляют наркотики; 23% указали на то, что их родители регулярно употребляют алкоголь.

Таким образом, видно, что в «зоне риска» оказываются очень многие подростки. Закономерно встаёт вопрос: что же делать, что мы можем противопоставить данному явлению? Наиболее эффективной противодействующей силой при этом являются факторы защиты. К ним относятся:

1. Личностные особенности – гармоничное развитие, самореализация, удовлетворение потребности в признании, формирование адекватной самооценки, развитие воли.
2. Социализация – подразумевает отношения в социуме, развитие коммуникативных навыков, крепкие семейные узы, понимание.
3. Внутрличностные барьеры – антинаркогенные установки, формирование критичного отношения к действительности, предвидения последствий своих поступков.

4. Занятость – свободное время должно быть лично значимыми. Рискует все, но больше всего те, кто заниматься тем, чем нужно не хотят, а чем хотят – не знают (ситуация, когда человек не знает, куда себя деть).

Говоря о важности профилактической работы, необходимо упомянуть о высокой мере ответственности, которую возлагают на себя люди, занимающиеся этой проблемой. Принцип «Не навреди» должен стоять при этом на первом месте. Известны случаи, когда сами профилактические программы имеют провоцирующие сюжеты. После проведения некоторых программ, как показывает практика, ситуация становится ещё хуже.

Здесь уместно сказать о следующих негативных моментах подобных программ: некоторые из них ставят своей целью помимо «создания в молодёжной среде ситуации, препятствующей злоупотреблению наркотиками», «снижение вреда от их потребления». Сама формулировка задачи предполагает употребление психоактивного вещества и призывает «снизить вред от их потребления». Подобные разработки содержат, например, такие советы: «Если употребляешь наркотики, не делай этого инъекционным путём» или «Если вводишь наркотик внутривенно, делай это только новым шприцом». Таким образом, внушается, что, выполнив все правила, подросток себя обезопасил.

Кроме этого во многих моделях наркоман рассматривается как больной и рекомендуется стать по отношению к подобным людям «более гуманными». Таким образом, снимается ответственность за своё поведение. Ведь заболеть может каждый, при этом подразумевается сочувствие к больному, более того, болезнь можно вылечить, а, значит, всё не так страшно. Не надо анализировать свою жизнь, признавать свои ошибки, делать выводы, менять в корне свой образ жизни – достаточно переложить ответственность на врача.

Для того чтобы оптимизировать сложившуюся ситуацию, необходимы профилактические действия со стороны всех участников педпроцесса. Это, прежде всего, активные формы работы (тренинги, практикумы). Очень важно, чтобы основной упор делался не на банальные высказывания типа «наркотики – это зло», а на пропаганду здорового образа жизни. Разговоры о том, что наркотики вредят здоровью не оказывают ожидаемого эффекта, потому что подростки, в силу их возраста, чувствуют себя неуязвимыми.

Необходимо говорить детям о том, что наркомания и другие формы аддиктивного поведения – удел недалёких, слабых людей, не знающих, куда себя деть, что такие люди никогда не смогут быть счастливы, всё интересное проходит мимо них. Подросткам надо прививать презрение к наркоторговцам, отвращение к наркоманам и наркотикам.

При работе с подростками профилактика должна быть, прежде всего, направлена на формирование так называемых «факторов защиты», т. е. того, что можно противопоставить внешним и внутренним рискам. Ими могут стать убеждение в необходимости здорового образа жизни, сформированная способность противостоять трудностям, устойчивая самооценка, саногенное мышление, развитые коммуникативные навыки, умение говорить «нет», активный образ жизни, занятость интересными и полезными делами, критичное отношение к той негативной, зачастую просто вредной информации, которую в избытке предоставляют нам современные СМИ, и многое другое.

Необходимо сделать акцент на работу с родителями. Их роль заключается в контроле круга общения своего ребёнка, установлении тёплых доверительных отношений с подростком.

Таким образом, мы видим, что для образовательных учреждений должно стать приоритетом формирование всесторонне развитой, эмоционально здоровой личности, с резко отрицательным отношением к самой возможности проявления аддиктивного поведения, способной противостоять всем возможным рискам. Профилактика должна быть основана на взаимодействии педагогов, школьной психологической службы, психиатров – наркологов, работников социальных служб, правоохранительных органов. Целевое воздействие должно быть комплексным и осуществляться при личностном, семейном и социальном взаимодействии.

Литература

1. Арефьев А. Л. Поколение, которое теряет Россия //Социологические исследования. - 2002. - №8. – С.97 – 105.
2. Божович Л. И. проблема формирования личности. – М., 1995.
3. Гаранский А. Н. Наркомания. – СПб., 2002. – С. 149.
4. Тростанецкая Г.Н., Гериш, А.А. Профилактика злоупотребления психоактивными веществами. – М.: АПКИПРО, 2002. – 269 с.
5. Хасан Б. И. Образование в области профилактики аддиктивных форм поведения. – Красноярск, 2003. - 335с.

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

*А.О. Прохоров,
Л.В. Артищева*

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОБРАЗА ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ У СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ¹

Как нами отмечалось ранее (А.О.Прохоров, 2010), переживаемое состояние отражается в сознании, что в дальнейшем ведет к формированию образа состояния. Естественно, в отличие от образа восприятия, т.е. перцептивного образа, этот образ нельзя назвать предметным. Образ психического состояния раскрывается непосредственно самому субъекту. Только сам человек, находясь в том или ином состоянии, может интроспективно описать его, охарактеризовать. Поэтому, в данном случае, субъект опирается на свои внутренние переживания и происходящее с ним (протекание психических процессов, физиологические изменения, поведенческие реакции и т.д.). Обращаясь к интроспективному взгляду на свое состояние, субъект осознает и познает его, т.е. формируется некое представление или описание состояния, которое мы называем *образом*.

Мы определяем образ психического состояния как совокупность перцептивных характеристик, отражающих в форме структурированного сочетания психологические, соматические, поведенческие и другие показатели субъекта, представленных в сознании, изоморфных переживаемому психическому состоянию. Понятие «образ» подчеркивает то, как представлено психическое состояние в сознании, какие структурные и содержательные характеристики фиксируются в нем. По сути, образ психического состояния это - мысленный образ. А мысленный образ, как отмечает Т.Э.Джон Ричардсон (2006), - «... это не просто субъективное переживание, но и носитель, или форма внутренней репрезентации, которая отображает и позволяет видоизменять информацию о внешнем виде физических объектов, событий или сцен» (с.43).

Эти позиции явились основой для проведения исследования образа психического состояния студентов-гуманитариев. Нами изучалась структурная специфика репрезентированного образа психического состояния (интенсивность, организованность, устойчивость, вариативность) в различные интервалы времени. В выборку вошли мужчины и женщины в возрасте 20-30 лет, студенты гуманитарных

¹ Проект выполнен при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-00074а.

факультетов (605 человек). Респонденты описывали предложенные состояния в различные временные интервалы, репрезентируя образ данных состояний. Оценивались следующие психические состояния - *радость*, *гнев*, *спокойствие*, *одиночество*, *утомление* в диапазонах: минута, час, день, неделя, месяц, полгода, год. Исследование проводилось с использованием опросника «Рельеф психического состояния», описывающего 40 характеристик состояний, относящихся к психическим процессам, физиологическим реакциям, к уровню переживания и к проявлениям в поведении. Полученные данные были статистически обработаны и подсчитаны индексы организованности структуры, устойчивости связей, коэффициент вариации структуры и структурный вес каждого показателя (по А.В.Карпову), а также была определена динамика репрезентаций образа психического состояния.

В результате обработки было выявлено, что репрезентированный образ каждого состояния имеют свою специфику в зависимости от самого состояния и от временного отрезка. Например, состояние *радость*, переживаемое год назад, испытуемые представляют менее интенсивным, чем то же состояние, но в более короткие интервалы времени, а характеристики образа состояния *гнев*, наоборот, представляются как более интенсивные. Сформированный в сознании образ состояния *спокойствие* во все интервалы времени сохраняет стабильное положение, т.е. значения его показателей варьируют в пределах среднего. Состояния *утомление* и *одиночество* в интервале *неделя-месяц* представляются испытуемыми в виде образа, имеющего низкую интенсивность, то есть в эти промежутки времени *утомление* и *одиночество* переживаются более глубоко. В интервале *один год* интенсивность характеристик данных состояний, относительно коротких интервалов (*минута, час, день*), увеличивается, приближая тем самым образы состояний *утомление* и *одиночество* к среднему уровню психической активности.

Структурный анализ образов состояний показал следующее. Индексы организованности структур образов имеют свою специфику в диапазоне от минуты до года, но сохраняют высокий уровень связанности элементов (40 характеристик), возрастающий в континууме времени. Структура образа состояния *утомление* во все интервалы времени характеризуется самым высоким уровнем связанности, т.е. является наиболее «жесткой». Высокий индекс организованности свидетельствует о сложности и связанности структуры, отражая её качественное своеобразие. Рост индекса организованности, на наш взгляд, объясняется обогащением образов переживаемых состояний в онтогенезе.

Репрезентируемые образы состояний меняют свою вариативность в зависимости от того, какое это состояние и представляемого временного отрезка. Так, образы состояний *радость* и *спокойствие* в каждом диапазоне времени характеризуются низкой вариативностью показателей,

т.е. структуры этих образов более устойчивы во времени по сравнению с другими состояниями. Образы состояний *гнев* и *одиночество* характеризуются близкими значениями индексов вариации структур. В более широких диапазонах времени устойчивость их структур несколько ослабевает. Наиболее высокую вариативность образа, возрастающую во времени, имеет состояние *утомление*.

При этом стоит отметить, что в целом вариативность репрезентируемых образов состояний незначительно изменяется во времени и не является высокой. Этот факт свидетельствует о том, что структуры образов состояний во всех временных диапазонах мало вариативны, т.е. устойчивы. Устойчивость структуры определяет ее прочность как целого. Прочность структур также определяется устойчивостью корреляционных связей и взаимосвязанностью отдельных подструктур образа состояний.

Нами также были выявлены структурообразующие показатели образов состояний во временном континууме. Среди них были обнаружены сквозные показатели: «вертикальные», присущие нескольким состояниям и «горизонтальные», присущие одному состоянию в различные диапазоны времени. При анализе структурных маркеров образов состояний (интенсивность, организованность, вариативность, устойчивость) в разных временных интервалах было обнаружено, что они не являются взаимосвязанными и взаимозависимыми. Каждая характеристика представляет собой отдельно взятый элемент структуры, дающий представление о специфике образа.

Отметим также, что структурообразующие показатели различны у каждого состояния в рассматриваемых временных диапазонах. Так, в пространственно-временной структуре состояния *радость* структурообразующими (по числу связей) являются следующие показатели:

- в *минутном* диапазоне времени: *пассивность-активность* переживаний (66), *направленность* переживаний (65). (В скобках указан числовой показатель структурного веса данных параметров);
- в *дневном* диапазоне времени: *эмоциональные* процессы (72), *координация движений* (73);
- в *годовом* временном интервале наибольшее количество взаимосвязей отмечено для *внимания* (95) и *сердечно-сосудистой системы* (93).

Отметим также, что образы состояний, относящихся к одной модальности (положительные или отрицательные), независимо от уровня психической активности (высокого, среднего или низкого), в «далеких» временных интервалах (полгода, год) близки по своим значениям. То есть происходит «стирание» границ между ними. Другими словами, образ

теряет яркость и четкость, но при этом, отметим, он дифференцируется, сохраняя свои отличительные признаки. Испытуемые, репрезентируя образы различных состояний, несмотря на схожесть в значениях показателей, отличают их между собой.

В изучение влияния *возраста* на образы психических состояний приняло участие 697 человек. (В контексте данного исследования для сравнения были взяты также представители старших возрастных групп) позволило обнаружить специфику образов различных возрастных групп и особенности проявления образа одного и того же состояния в возрастных группах.

В исследовании было установлено, что все подструктуры образов *положительных* состояний высокого уровня активности (*бодрость, радость*), кроме подструктуры поведения, характеризуются тенденцией к снижению интенсивности показателей с возрастом и приближением к среднему уровню значений. Образы *отрицательных* состояний высокого уровня активности (*тревога*) в возрастной динамике демонстрируют выраженный разброс значений, они мало изменяются с возрастом. Показатели образов состояний *среднего* уровня активности (равновесные состояния – *заинтересованность, спокойствие*) имеют незначительный разброс значений во всех подструктурах. Интенсивность с возрастом снижается, но незначительно. Характеристики образов состояний *низкого* уровня активности (*горе, усталость, печаль, утомление*) колеблются в границах сниженных значений, демонстрируя высокую дисперсию во всех подструктурах, при практически неизменной интенсивности.

Что касается *организованности* структур образов, то наиболее связанная структура образа состояния высокого уровня психической активности характерна для *радости* в возрастных группах 15-17 и 75-90 лет. Состояние *бодрость* имеет высокие значения организованности в 6-10 и 40-60 лет. Образ отрицательного состояния высокого уровня психической активности (*тревога*) характеризуется относительно высокими значениями организованности в 17-21, 40-60 и 60-75 лет.

Показатели образов состояний *среднего* уровня психической активности (*заинтересованность, спокойствие*) характеризуются увеличением организованности в диапазоне 11-13 – 21-30 и её снижением к более старшему возрасту.

Каждое психическое состояние *низкого* уровня психической активности демонстрирует определенную возрастную специфику. Показатели организованности образов состояний *горе, печаль, усталость, утомление* разнородны, характеризуются выраженным разбросом значений. В тоже время отметим, что *печаль* с возрастом усиливается, что, по-видимому, связано с частотой переживания этого состояния. Высокая организованность *утомляемости* характерна возрастным группам в 15-17 и 60-75 лет.

Рассмотрим *устойчивость* образов психических состояний. Образы положительных состояний высокого уровня активности (*радость, бодрость*), а также состояний низкого энергетического уровня (*печаль и утомление*) имеют устойчивую структуру во всех возрастных группах. Состояния среднего уровня активности (*заинтересованности и спокойствия*) демонстрируют различную степень устойчивости образов в зависимости от возраста.

Индекс *когерентности* структур (ИКС) образов положительных состояний высокого уровня психической активности увеличивается с возрастом, тогда как индекс *дифференцированности* структуры (ИДС), напротив, уменьшается. Все это, в целом, создает картину волнового нарастания организованности структур образов в возрастной динамике. То есть в различные возрастные периоды структура образов данных состояний может быть как устойчивой и высокоорганизованной, так и наоборот. Волновая динамика индексов характерна также образом состояний других уровней психической активности – средней и низкой. Отметим, что наиболее сложно организованной структурой являются образы положительных состояний высокого уровня активности, независимо от возраста. Слабую связанность, в большей мере, демонстрируют образы состояний среднего энергетического уровня и отрицательные состояния высокого уровня активности.

Таким образом, полученные данные говорят о том, что образ психического состояния изменяет свою структуру во времени, обогащаясь в процессе жизнедеятельности человека, при этом сохраняет свою сложность, устойчивость и высокую организованность. Установлено, что образы психических состояний характеризуются тенденцией к изменению при увеличении временных диапазонов при сохранении субъективной идентификации состояния.

Выявлены возрастные особенности пространственно-временной организации образов психических состояний. Установлена специфика образов психических состояний разного уровня психической активности, организованности, устойчивости, когерентности и дифференцированности пространственно-временных структур у представителей отдельных возрастных групп. Показано, что изменение пространственно-временных структур в возрастном плане характеризуется волновой динамикой.

ФЕНОМЕН СУБЪЕКТНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ И МЕТОДЫ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ

Молодежь как социальная группа играет важную роль в жизни общества. И хотя специалисты довольно часто рассматривают эту группу в связи с проблемами социализации, воспитания, вслед за С. П. Иваненковым [6] следует признать, что главной характеристикой этой группы является социальное творчество: создание новых норм, ценностей, смыслов, зачастую девиантных. Индивидуализированно-рефлексивное сознание молодежи характеризуется высокой степенью осознанности норм и ценностей; широкой социальной ориентировкой, пониманием своих мотивов и способностью разрешать внутренние конфликты путем выбора определенной социальной позиции в обществе и группе. Человек на данном этапе осознает себя субъектом действий. Велика активность в различных видах деятельности (учебно-познавательной, профессиональной, политической и др.).

С одной стороны, это расцвет субъектности человека, с другой, – активность юноши – это следование своим эмоциям без должного понимания ответственности и собственных социальных интересов. Тем не менее, это возраст активного и осознанного выбора своих ролей, позиций и жизненного пути в целом. В юношеском возрасте происходит становление ценностно-смысловой сферы личности, понимания своих целей и возможностей в обществе. Для правильного понимания путей развития общества важно изучать особенности становления социальной активности молодежи. Как отмечает К.А. Абульханова-Славская, в подобных исследованиях важно учитывать происходящую в настоящее время дифференциацию людей, обусловленную спецификой жизненного пути: одна категория людей избегает проблемности и воспринимает себя как объект воздействия других, другая, напротив, всячески проявляет свою субъектность в жизни.

Самоопределение личности, ее общественно-политический выбор рассматривается в психологии в контексте становления субъектности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская и др.). Субъектность определяют как свойство личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в человеке. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю. Анализ атрибутивных характеристик субъекта, описанных в литературе, позволяет назвать таковыми активность, сознательность, связанную со способностью к целеполаганию и рефлексии, свободу выбора и ответственность за него, уникальность. Субъектность выражает отношение человека к себе как к деятелю и проявляется в совершении поступков.

Особенности развития субъектности личности раскрыты в диссертации М.А. Щукиной, которая определяет ее как способность, обеспечивающую человеку возможность осуществлять самоуправление в социальном контексте [25, С. 9]. М.А. Щукина выделяет атрибуты субъектности: активность, автономность, целостность, опосредованность, креативность, самоценность. *Активность* субъекта понимается как способность, обеспечивающая инициацию активности самим субъектом, его авторство, проявляющееся в наадаптивном поведении человека. *Автономность* раскрывается через психологические категории «самостоятельность», «самодетерминация», «самодеятельность», «самоответственность». *Целостность* трактуется не только как единство элементов, находящихся в определенных границах, но и как способность во взаимодействии повышать ранг интеграции, объединяться с другими, не теряя своих границ и не ущемляя при этом других. *Опосредованность* понимается как возможность проявления активности с использованием психологических средств и дополнительных функциональных звеньев в самоуправлении. *Креативность* понимается как стремление к новому, способность осуществлять преобразования в себе и других. *Самоценность* - безусловное отношение к себе как ценности, доверие к себе [25, С. 9-10].

В 2004 году в Мурманске было проведено, в рамках которой изучалась политическая активность студенческой молодежи. Одним из важнейших аспектов активности является мотив. В работе анализировались общая направленность на проявления поведенческой субъектности; мотивы социального поведения студенческой молодежи, их позиции относительно общественно-политической деятельности. Общая направленность на проявления поведенческой субъектности оценивается нами как интернальный локус контроля, который характеризует тенденцию оценивать себя как субъекта своей собственной активности. Мотивы общественно-политической деятельности, на наш взгляд, включают в себя мотив достижения, мотив власти, мотив аффилиации и деловой мотив. Мотив достижения и мотив власти выполняют функцию самоутверждения личности, хотя именно они, по мнению психологов и политологов, являются ведущими в проявлениях высокой политической активности. Мотив аффилиации очень важен для большинства лиц конформного типа, главной задачей которых является приспособиться.

Наиболее интересным является так называемый деловой мотив, который, на наш взгляд, наиболее емко характеризует общественно-политическую активность, направленную на улучшение общества. Данный мотив характеризуется желанием изменить политическую ситуацию в стране к лучшему, осознанием собственной ответственности за принятые решения, инициативностью, предусмотрительностью, равноправием в отношениях с другими людьми, уверенностью в своей значимости.

Выделенные мотивы политической активности можно отнести к политически активной молодежи. Но, как известно, современная студенческая молодежь в большинстве своем придерживается позиции «неучастия» в политической жизни страны. Такую позицию можно объяснить разочарованием в политической деятельности; собственной некомпетентностью; недоверием политическим лидерам и партиям; тем, что политика в ряде ведущих ценностей уступает таким, как личная жизнь и любовь. Но самый главный фактор пассивности, на наш взгляд, - это «выученная беспомощность», которая так и пронизывает российскую культуру и прочно закреплена годами советской власти. В студенческой среде идет формирование политической культуры «наблюдателей», носители которой считают, что не могут оказать влияние на реальные политические процессы, и потому не видят смысла в нем.

Можно представить теоретические типы политической активности студенческой молодежи в виде таблицы, где системообразующим фактором является мотив политической деятельности (либо его отсутствие).

Типы политической активности студенческой молодежи

Политическая пассивность	Мотив достижения	Мотив власти	Мотив аффилиации	Деловой мотив
<i>Психологические особенности индивида</i>				
отсутствие мотивации непосредственно воздействовать на политическую власть для реализации своих интересов	забота о совершенстве, мастерстве, стремление к успеху. Выделяют мотив достижения успеха и мотив избегания неудачи	Высокая потребность в статусе, престиже; стремление доминировать над другими людьми, в тоже время боязнь оказаться под чьим-то «каблуком».	дружественные, теплые отношения с другими, стремление принадлежать группе, значимо одобрение со стороны окружающих	Осознание собственной ответственности за принятые решения; уверенность в собственных силах, в своей значимости
<i>Ключевые слова</i>				
я не пойду, т.к. мое присутствие ничего не изменит (из чувства протеста, никогда участвую и т.д.)	если решил что-то изменить в политической ситуации, необходимо этого добиться	в политике можно что-то добиться лишь занимая высокий пост, имея определенный статус	Если мои друзья (семья, знакомые) пойдут голосовать (участвовать в акциях, протестах и т.д.), то и я пойду	мой голос, присутствие имеют большое значение(изменят ситуацию, повлияют на результаты)
<i>Факторы выбора формирования политического участия</i>				
не участвую, не	для достижения	- меня заметят,	- принадлежать	- эффективно

интересуюсь политикой	поставленных целей, поиск информации для суждения о своих успехах	обратят внимание; - участие поможет продвижению по карьерной лестнице; - смогу осуществить контроль над другими.	группе; - получить одобрение со стороны знающих людей.	изменить ситуацию; - подтвердить свою значимость, свои силы в принятии решений.
<i>Отношение к изменениям в политике</i>				
Часто безразличное	при мотиве достижения успеха – изменение планов (целей); при мотиве избегания неудачи – возможен уход из данной сферы, может быть разочарование.	нестабильное и меняется, как в положительную, так и в отрицательную сторону	зависит от отношения референтной группы	я смог повлиять на изменения ситуации
<i>Желаемый результат</i>				
не воздействовать на политическую сферу	Добиться поставленных целей с максимальным эффектом	добиться повышения статуса, положения для доминирования над людьми	получить одобрение группы	изменить ситуацию в лучшую сторону

Выборка включала 40 испытуемых, все они были студентами вуза и по возрасту (старше 18 лет) могли участвовать в выборах по закону, средний возраст - 20,4 года. В исследовании использовались:

1. Опросник УСК.
2. Адаптированный вариант техники репертуарных решеток Г. Келли.
3. Контент-анализ сочинений студентов на тему «События октября 1993 года».

Адаптированный под исследуемую проблему вариант техники репертуарных решеток Г. Келли был направлен на диагностику доминирующего мотива политической активности. В качестве элементов и конструкторов для сравнения испытуемым предъявлялись характерные черты того или иного выделенного нами мотива политической активности.

Контент-анализ сочинений студентов на тему «События октября 1993 года» использовался для определения уровня политической

активности студенческой молодежи, формы ее проявления, а также анализа мотивировок позиции респондентов. Контент-анализ позволил получить следующую информацию о респондентах:

- активная или пассивная политическая позиция испытуемого;
- какой мотив политической активности является доминирующим;
- как испытуемые аргументируют свои взгляды относительно политической активности.

Выборка студенческой молодежи разделилась на две неравные группы: с высоким уровнем интернальности (70%) и с низким уровнем интернальности (30%). Какие аспекты интернальности внесли наибольший вклад? Обычно в подобных исследованиях констатируют, что респонденты являются интерналами в области достижений и экстерналами в области неудач, т.е. приписывают успехи себе, а неудачи – действию внешнего фактора. В нашем случае респонденты оказались крайне «критичны» в отношении успеха: только 42,5% считали, что они сами добились успеха, в то время как 57,5% связывают это с действием внешнего фактора. Не следует ли интерпретировать это как проявление «выученной беспомощности»? «Интернальность в области неудач» демонстрирует нам примерно то же соотношение: 47,5% респондентов считают, что за неудачи ответственны они сами, а остальные винят в этом обстоятельства. Выборка в целом характеризуется в большей степени пограничным уровнем между экстернальностью и интернальностью: т.е. в одних ситуациях респонденты могут взять ответственность за происходящее на себя, в других - переложить ее на плечи других людей или приписать все происходящее с ними на случай, везение, судьбу. Но следует отметить, что у 20% респондентов наблюдается четкое преобладание либо высокого, либо низкого уровня интернальности.

За счет каких аспектов получается высокий уровень интернальности большинства испытуемых? – За счет интернальности в области общественных отношений (57% испытуемых) и за счет интернальности в области межличностных отношений (70% испытуемых). Это те области, которые испытуемые в состоянии контролировать самостоятельно, а все остальное не находится в их власти. Получается, что «выученная беспомощность» касается «широкой сферы социальных отношений», лежащей вне семьи и ближайшего окружения.

В результате контент-анализа сочинений на тему «События октября 1993 года» были получены следующие результаты.

1. Формы и уровни политической активности. До проведения контент-анализа были выделены следующие уровни политической активности:

- высокая политическая активность (характеризуется наличием четких и жестких политических установок, убеждений);

- средняя политическая активность (характеризуется наличием собственного мнения по тем или иным вопросам в области политики);
- низкая политическая активность (характеризуется отсутствием установок, убеждений, предпочтений в этой области; сюда же относят политическое неучастие как одну из форм политической активности);
- неопределенная позиция.

Таким образом, с точки зрения формы проявления политической активности были выделены четыре группы: с высокой, средней, низкой политической активностью, а также группа с неопределенной позицией.

2. Мотивы политической активности студенческой молодежи выделялись в соответствии с ранее разработанной схемой: деловой мотив; мотив аффилиации; мотив власти; мотив признания.

3. Аргументация позиций испытуемого, то есть, каким образом он объясняет свою позицию в области политики. Поэтому критерию мы выделили перечень аргументов, которые, на наш взгляд, максимально отражают мнения всех членов выборки:

- *доверие* к политике, политическим институтам и организациям, ее представителям; такая аргументация будет больше свойственна политически активным людям;
- *политика - безнравственное дело*; этот принцип отражает отрицательное отношение респондентов к политике и мнение о том, что в этой сфере люди используют любые методы достижения своих целей, невзирая на законы нравственности;
- *цель не оправдывает средства*; данная позиция характеризуется тем, что даже самые высоконравственные цели нельзя достигать неправомерными способами;
- *аргумент справедливости*; респонденты с такой аргументацией считают, что справедливость должна восторжествовать во что бы то ни стало, несмотря на используемые для этого методы;
- *ненасилие*; данная позиция характеризуется тем, что любой политический конфликт, противостояние необходимо решать мирным путем, без применения насилия;
- *историческая необходимость*; такая аргументация характеризуется тем, что все происходящие события в области политики являются необходимостью, это единственный выход в данной ситуации, на которую большое влияние оказала история.

Все 40 работ на тему «События октября 1993 года» оценивались по трем предложенным критериям. Результаты указывают на то, что из всех трех предложенных уровней политической активности в нашей выборке преобладает низкий уровень (около 55%). Но здесь следует отметить, что

в данном случае политическая пассивность представляет собой намеренное неучастие в политической жизни страны студенческой молодежи, отражая слабый эмоциональный отклик на политические события. Что касается более высоких уровней активности, на долю которых приходится 35%, то в этом случае политическая активность респондентов характеризуется достаточно устойчивыми установками, убеждениями в области политики, осмысленным пониманием происходящих событий.

Среди мотивов политической активности наблюдается явное преобладание мотива аффилиации, т.е. респонденты склонны соглашаться с мнением окружающих, значимых для них людей. Но следует заметить, что для респондентов с высоким уровнем политической активности свойственно доминирование делового мотива, т.е. политически активным студентам присуще желание изменить политическую ситуацию в стране к лучшему, осознание собственной ответственности за принятые решения, инициативность, предусмотрительность, равноправие в отношениях с другими людьми, уверенность в своей значимости.

В сочинениях респондентов наиболее часто используемыми аргументами являются позиция ненасилия и принцип «политика - безнравственное дело». Эти две позиции характеризуют в большей степени уход от данной проблемной ситуации, а, следовательно, гораздо чаще свойственны респондентам со средним и низким уровнем политической активности. Около 8 % сочинений характеризуются тем, что в них события описываются с помощью статей из газет с приложением ряда оценок различных экспертов, что может говорить о том, что респондент не имеет собственной позиции. Таким образом, основной вывод в результате контент-анализа будет заключаться в следующем: традиционные формы политического поведения современное студенчество в большинстве своем игнорирует, оставаясь пассивным сторонним наблюдателем, у нее отсутствует мотивация непосредственно воздействовать на сферу политики.

Логично было бы предположить, что существует прямая связь между уровнем политической активности и уровнем интернальности, то есть чем выше уровень политической активности, тем выше уровень интернальности. Эта гипотеза проверялась с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни, который предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню количественно измеренного признака. Гипотеза не была подтверждена, что связано, с одной стороны, с незначительным объемом выборки, с другой стороны, это объясняется особенностями установок молодежи на общественно-политическую деятельность (их несистемностью).

Обобщая полученные результаты, можно отметить следующее. Группа с неопределенным уровнем политической активности включает в

себя респондентов с различными уровнями интернальности и политической активности. Предположение о том, что высокий уровень политической активности коррелирует с высоким уровнем интернальности, не подтвердилось. Результаты проведенного исследования указывают на то, что наивысший уровень интернальности наблюдается у респондентов со средним уровнем политической активности. Названная группа по уровню интернальности превосходит группы с высоким и низким уровнем политической активности по данному критерию. Результаты исследования, отражают тот факт, что молодежь с высоким уровнем интернальности склонна проявлять свою активность не в общественно-политической сфере, а в сфере межличностных отношений и в семье.

Техника репертуарных решеток Келли использовалась для изучения мотивов общественно-политического поведения. Для определения доминирующего мотива испытуемых были проанализированы мотивы, соответствующие таким элементам, как «Я», «Идеальное Я» и «Успешный политик», так как людям, в большей степени, свойственно приписывание своих мотивов и убеждений успешным людям. Поэтому мотивы «Успешного политика» будут присущи и конкретному респонденту.

Молодежи с высоким уровнем политической активности свойственны мотивы признания и достижения, которые характеризуют испытуемых следующим образом: высокая потребность в статусе, престиже, стремление доминировать над другими людьми. Но в то же время для них характерна боязнь оказаться под чьим-либо влиянием или в заботе о совершенстве и мастерстве, стремлению к успеху, в достижении целей с максимальным эффектом.

Определяя доминирующий мотив политической активности у респондентом со средним уровнем политической активности, был отмечен мотив достижения в элементах «Я» и «Идеальное Я», а элементу «Успешный политик» соответствует мотив признания. На наш взгляд, это может быть связано с тем, что респонденты приписывают более социально желательные мотивы себе, а мотив с меньшей социальной желательностью «Успешному политику», хотя оба мотива соответствуют респонденту. Референтное окружение данной группы респондентов также характеризуется преобладанием делового мотива, что может оказывать влияние на уровень политической активности респондентов данной группы. В группу с неопределенным уровнем политической активности могли попасть испытуемые с любым из выделенных уровней политической активности, а, следовательно, зависимости между рассматриваемыми показателями у данной группы нет.

Наконец, самая обширная группа испытуемых с низким уровнем политической активности характеризуется преобладанием такого мотива, как мотив аффилиации, который характеризуется значимостью одобрения

со стороны окружающих, стремлением принадлежать группе значимых людей. Для референтной группы также характерно преобладание мотива аффилиации, что оказывает влияние на доминирующий мотив испытуемых, а также на низкий уровень политической активности. Для элемента «Успешный политик» характерны мотивы престижа и достижения. Как уже отмечалось, такое разночтение можно объяснить, с одной стороны, влиянием на испытуемых референтной группы, а с другой, потребностью в высоком статусе, стремлением к доминированию, контролю, в совершенстве и мастерстве, что может быть характерно для молодежи.

Таким образом, обобщая результаты, можно отметить, что каждому уровню политической активности соответствует определенный мотив политической активности: высокому уровню соответствуют мотивы признания и достижения; среднему – мотив достижения; низкому уровню – мотив аффилиации. Основные выводы исследования:

1. В исследуемой выборке студенческой молодежи большинство респондентов имеют высокий уровень интернальности, который характеризует их ответственность за происходящие с ними события. Но следует отметить, что интернальность проявляется в сферах семьи и межличностных отношений, не затрагивая других аспектов жизни.
2. Анализ уровней политической активности с помощью контент-анализа сочинений, показал, что политическую активность студентов можно разделить на три уровня: высокий, средний и низкий. Для большинства студентов характерна низкая политическая активность, мотивированная такими аргументами, как «политика - безнравственное дело» и «позиция ненасилия». Первоначальное предположение о том, что чем выше уровень интернальности, тем выше уровень политической активности, не подтвердилось. В нашем исследовании группа со средним уровнем политической активности имеет более высокий уровень интернальности, чем группы с высокой и низкой активностью.
3. Результаты, полученные по технике репертуарных решеток, показывают, что каждому уровню политической активности соответствует свой мотив политической активности: высокому уровню соответствуют мотивы признания и достижения; среднему – мотив достижения; низкому уровню – мотив аффилиации.
4. Полученные результаты можно интерпретировать таким образом, что молодежь, имея определенный общий потенциал в проявлении социальной активности, в то же время не стремится проявлять его в политической сфере, демонстрируя политическую пассивность. Политическая пассивность всегда предметно обусловлена и носит относительный характер. Под политической пассивностью мы

подразумевали вид политической деятельности, обусловленный отсутствием у субъекта мотивации непосредственно воздействовать на политическую власть на институциональном или неинституциональном уровне для реализации своих интересов. Активного опознавательного интереса к политике у студенческой молодежи не отмечается, так как на первом месте среди ценностных ориентаций располагаются ценность личной жизни и профессиональная деятельность. Для студенческой молодежи в большей степени свойственны низкий уровень политической активности, который проявляется в виде формирования политической культуры «наблюдателя».

Литература

1. Абульханова - Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. Абульханова - Славская К. А. Типология активности личности // Психологический журнал. – 1985 – № 5. – С. 3-18.
3. Боровик В.С. Политическая активность современной молодежи. – М., 1990.
4. Воропаева Т.С. Структурные и типологические особенности гражданской позиции как системообразующий фактор активности личности. Автореф. дис... канд. псих. наук. – Киев, 1990.
5. Гулевич О.А., Безменова И. К. Аттитюды и их взаимосвязь с поведением. – М., 1999.
6. Иваненков С. П. Проблемы социализации современной молодежи. – СПб., 2003.
7. Касьянов В. В. Политическая социализация молодежи в современной России. Автореф. ... докт. псих. наук. – СПб., 1999.
8. Костюкевич В. Ф. Политическая социализация молодежи. – Мурманск, 1998.
9. Марарица В.Ф. Общество и социальные интересы. Метасистемный подход. – СПб.: Изд-во С-Петербур. ун-та, 1999.
10. Мачурова Н. Н. Жизненные ценности в понимании студентов. Автореф... докт. псих. наук. – СПб., 2000.
11. Петровский А. В., Петровский В. А. Категориальная система психологии // Вопросы психологии. – 2000. – № 5.
12. Петровский В. А. К пониманию личности // Вопросы психологии. 1981. – № 2. – С. 40-46.
13. Пушкарева Г. В. Изучение электорального поведения: контуры когнитивной модели // Полис. – 2003. – № 3.
14. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.Я. Ядова. – Л., 1979.
15. Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирические исследования. – М., 1997.
16. Соколов А.В., Щербакова И.О. Ценностные ориентации постсоветского студенчества // Социс. – 2003. – № 1.

17. Страхов А.П. Изучение электорального поведения: социокультурный подход // Полис. – 2000. – № 3.
18. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие). - М.-Воронеж, 2000.
19. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность – В 2-х т. – М., 1986.
20. Чертова А. Н. Политическая пассивность студенчества: уровни и тенденции развития. Автореф. дис ... канд. филос. наук. – Екатеринбург, 2000.
21. Шварц Б. Парадокс выбора. – М.: Добрая книга, 2005. – 284 с.
22. Шестопал Е.Б. Восприятие образов власти: политико-психологический анализ // Полис. – № 4. – 1995.
23. Шестопал Е.Б. Политика и личность. – М., 1988.
24. Шестопал Е.Б. Психологический профиль российской политики 1990-х. – М., 2000.
25. Щукина М.А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте. Автореф. ... канд. психол. наук. – СПб., 2004.

В.Л. Ситников

В.В. Ильченко

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОК

В настоящее время, в период серьезного кризиса нравственных ценностей, усиления общемировой тенденции к обострению этнокультурных противоречий, ухудшения демографической ситуации в России, одной из актуальных проблем является исследование особенностей психосексуального развития и добрачных половых установок девушек различных национальностей, проживающих в поликультурной среде. Знание и учёт возрастных и этнических факторов, влияющих на психосексуальное развитие, имеет большое значение для межэтнического взаимодействия, для понимания проблем в области семейно-брачной сферы, а также дополняет представление об особенностях полового поведения, установках представителей различных национальностей, проживающих в одном регионе.

Трансформации российского общества в последние десятилетия повлекли за собой изменение системы сексуальных ценностей и потребностей, полового поведения современных подростков и юношей. Эмансипация приводит к изменению матримониального поведения, росту числа разводов, внебрачной сексуальной практики. Анализ научной литературы показывает наличие разнообразных исследовательских подходов к проблеме сексуального развития и полового поведения.

В то же время психосексуальное формирование личности как психологический феномен пока ещё не получило необходимой концептуальной характеристики. Отечественные психологические исследования, посвященные условиям и факторам сексуального развития личности, до сих пор остаются фрагментарными, касаясь в основном области психопатологии или патофизиологии. Сказывается также недостаточная методологическая проработанность вопроса.

Недостаток достоверных научных сведений о взаимосвязи между определёнными психосексуальными феноменами, половым поведением и индивидуально-психологическими свойствами личности девушки, не позволяет комплексно рассмотреть изучаемую проблему. Нельзя также не отметить, что психосексуальное развитие является результатом половой социализации, в ходе которой девочка усваивает определённую половую роль и правила сексуального поведения. Искажение половых ролей может привести к повышенным притязаниям женщины в сфере семейно-сексуальных отношений и сексуальным расстройствам.

На современном этапе научных знаний недостаточно исследовано влияние этнокультурных условий на гендерную социализацию личности, половое развитие и формирование психосексуальных установок. Еще реже

предметом психологических исследований становятся этнические различия представителей одной гендерной группы. Для такой многонациональной и поликультурной страны, как Россия, необходимы разноплановые исследования, которые помогли бы составить целостное представление о закономерностях и особенностях психосексуального развития подростков, проживающих в различных регионах страны.

Целью нашего исследования явился сравнительный анализ особенностей психосексуального развития и полового поведения девушек, проживающих в одном регионе, но относящихся к различным этническим группам.

В процессе исследования с помощью авторских анкет «Психосексуальное развитие» и «Соматосексуальное развитие», а так же: «Фрайбургского личностного опросника» (форма «В»), «Патохарактерологического диагностического опросника» А.Я. Личко, опросника определения уровня невротизации и психопатизации, методики измерения уровня тревожности Дж. Тейлора, методики диагностики самооценки личности Ф. Фидлера были выявлены и проанализированы этнические и региональные особенности психосексуального развития и полового поведения школьниц и студенток русской и осетинской национальностей, проживающих в Республике Северная Осетия – Алания.

Выборку составили 589 человек. Из них 410 чел. являются представителями осетинской национальности, 123 чел. – русской и 56 чел. – других национальностей. Возрастной состав респонденток – от 15 до 19 лет. В опросе приняло участие 408 учащихся общеобразовательных школ в возрасте 15–17 лет и 181 студентка Северо-Осетинского государственного университета в возрасте 18–19 лет. Большинство респонденток являются городскими жителями. В предлагаемой статье мы остановимся преимущественно на результатах изучения особенностей психосексуального развития и полового поведения студенток.

Наше исследование выявило нетривиальное явление. При том, что соматосексуальное развитие девушек в нашей выборке находится в пределах общероссийской нормы (средний возраст начала менархе у девушек составил $12,9 \pm 1,24$ лет, что совпадает со многими данными, полученными в других регионах России), но средний возраст начала половой жизни девушек в нашей общей выборке составляет 17,4 лет, в то время как в других регионах страны отмечено более раннее начало половой жизни. По данным научной литературы, средний возраст сексуального дебюта девушек в Красноярском крае – 15,7 лет (М.Б. Хамошина, 2005), в Приморском крае – 16,1 лет Т.Г. Захарова (2004), в Санкт-Петербурге – 16,4 (Д.Н. Исаев, 2006), в Москве – 17,0 (М.Г. Коломейцев, 2007).

Проведённое исследование показало, что происходит задержка реализации эротического и сексуального компонентов влечения, обусловленная психосоциальными факторами, среди которых немаловажное значение

имеют добрачные половые установки, регулирующие сексуальную активность респонденток.

В настоящее время в молодёжной среде в целом растёт терпимость к добрачному сексуальному экспериментированию. При изучении отношения респондентов к добрачной половой жизни, было выявлено, что девушки, проживающие в РСО – Алания, настроены более консервативно по сравнению со сверстницами из других регионов России. Более трети девушек считают недопустимыми добрачные половые отношения и около половины убеждены в отрицательном влиянии подобного опыта на будущую семейно-брачную жизнь.

Наше исследование показало, что уровень психосексуального развития и сексуальной активности девушки определяется не столько физиологической зрелостью организма, сколько психологическими и социальными факторами. Установлено, что более существенные различия по показателям психосексуального развития выявляются у девушек, принадлежащих к различным социально-возрастным категориям, этническим группам, нежели у девушек с разными темпами полового созревания ($p \leq 0,01$ и $p \leq 0,001$). Мы выявили, что стадия психосексуального развития в большей степени зависит от хронологического возраста, чем от темпа полового созревания.

Обнаружена прямая корреляционная связь между возрастом родителей, количеством детей в семье и началом гетеросексуальной активности. Чем больше детей в семье ($p \leq 0,01$) и чем старше родители девушки ($p \leq 0,05$), тем более вероятно, что она позже начнёт проявлять активность в гетеросексуальном поведении. Было подтверждено, что негативный психологический климат в семье способствует раннему началу половой жизни ($p \leq 0,01$), что может оказать отрицательное воздействие на психосексуальное формирование девушки.

Выявлены достоверные различия в психосексуальном развитии между девушками с различным уровнем информированности по вопросам пола. Хорошо информированные испытуемые позитивно и спокойно относятся к половому созреванию ($p \leq 0,01$), проявляют активность в гетеросексуальном поведении ($p \leq 0,01$ и $p \leq 0,001$), имеют достаточно либеральные добрачные установки ($p \leq 0,01$), позитивно оценивают собственный сексуальный дебют ($p \leq 0,01$), обладают гипертимными ($p \leq 0,01$) или лабильными ($p \leq 0,05$) чертами характера, являются эмансипированными ($p \leq 0,05$). У респонденток, которые оценили свой уровень информированности по вопросам пола как недостаточный, в структуре личности встречались сенситивные черты ($p \leq 0,01$), преобладала маскулинность в системе личностных отношений ($p \leq 0,05$). Они отличались более высоким уровнем тревожности и невротизации ($p \leq 0,001$), пассивностью в гетеросексуальном поведении, консервативностью добрачных половых установок ($p \leq 0,01$ и $p \leq 0,001$) по сравнению с хорошо информированными девушками. Мы полагаем, что индивидуально-психологические свойства личности определяют уровень

активности, любознательности девушки, а также различные способы получения интересующей информации, её психологическую интерпретацию.

Было установлено, что респондентки, имеющие опыт половой жизни, отличались активностью в гетеросексуальном поведении, либеральностью добрачных половых установок ($p \leq 0,01$ и $p \leq 0,001$). Девушки, не имеющие сексуального опыта, характеризовались более высоким уровнем личностной тревожности, невротизации ($p \leq 0,01$) и психопатизации ($p \leq 0,05$) по сравнению с активными девушками (характерно только для студенток).

Девушки, не имеющие определённого опыта полового поведения, характеризуются более выраженной эмоциональной возбудимостью, продуцирующей различные негативные переживания (тревогу, напряжённость, беспокойство). Возможно, безынициативность или пассивность этих девушек формирует переживания, связанные с неудовлетворённостью желаний. Мы полагаем, что фиксация на неприятных соматических ощущениях, сосредоточенность на переживании своих личностных недостатков может способствовать формированию чувства собственной неполноценности и приводить к затруднениям в общении с противоположным полом. Особенно ярко это проявляется по мере взросления.

Полученные результаты позволили описать значимые различия и корреляционные связи в половом развитии между осетинскими и русскими девушками, проживающими в Республике Северная Осетия – Алания. Существенным является то, что при отсутствии различий в возрасте проявления основных феноменов психосексуального и соматосексуального развития между осетинскими и русскими девушками, у них выявлены отличия в уровне активности полового поведения ($p \leq 0,01$) и добрачных половых установках. Осетинским девушкам в большей степени свойственна задержка реализации эротического и сексуального компонентов влечения, пассивность в половом поведении по сравнению с русскими респондентками.

Анализ достоверных различий по показателю «добрачные половые установки» показал, что русские девушки являются носителями более либеральных установок по сравнению с осетинскими сверстницами. У осетинских девушек, по сравнению с русскими респондентками ($p \leq 0,001$), в большей степени выражены негативное отношение к добрачным половым отношениям и убеждённость в отрицательном влиянии подобного опыта на будущую семейно-брачную жизнь. Мы полагаем, что для многих осетинских девушек сохранение целомудрия до брака является нормой, правилом, в то время как для русских это не является столь жёстким требованием. При этом следует заметить, что большинство осетинских испытуемых имеют более чёткую позицию по этому поводу по сравнению с русскими респондентками. По мере взросления у всех девушек, независимо от этнической принадлежности, количество осуждающих добрачные половые

отношения уменьшается, а оправдывающих – увеличивается. Однако у русских девушек эта закономерность проявляется интенсивней. Существенным является то, что убежденность осетинских девушек в отрицательном влиянии добрых сексуальных отношений практически не меняется по мере взросления.

Выявлены значимые различия в представлениях относительно оптимального возраста сексуального дебюта, ипсациии между осетинскими и русскими респондентками. Русские респондентки допускают возможность сексуального дебюта с 18 лет, осетинские – не раньше 20 лет ($p \leq 0,05$). Определено, что русские девушки считают ипсацию средством разрядки и снятия полового напряжения ($p \leq 0,01$), в то время как осетинские девушки чаще выражают негативное отношение к этому явлению ($p \leq 0,001$).

В отношении большинства возможных мотивов начала половой жизни между осетинскими и русскими девушками наблюдается сходство. Однако, для осетинских девушек в большей степени характерно представление, что возможно вступить в интимные отношения по меркантильным соображениям, чем для русских ($p \leq 0,05$).

По мере взросления, у осетинских респонденток (студенток) беспокойство вызывает отсутствие опыта свиданий ($p \leq 0,05$), поцелуев, петтинга, половой жизни ($p \leq 0,01$), а русских девушек в этот возрастной период тревожит только собственная сексуальная неопытность ($p \leq 0,05$). В подростково-юношеский период психосексуальное развитие вызывает больше переживаний и тревог у осетинских девушек.

У осетинских респонденток нарушения психосексуального самочувствия в большей мере обусловлены этническими и социальными факторами, а у русских – индивидуально-личностными установками, оценками собственного опыта полового поведения.

Существуют различия в личностных реакциях на определённые формы гетеросексуальной активности в юношеском возрасте между осетинскими и русскими респондентками. Русские девушки, не имеющие опыта половой жизни, характеризуются более высоким уровнем личностной тревожности, а осетинские – более высоким уровнем невротизации по сравнению с активными испытуемыми.

Установлены общие (характерные для всех девушек) и специфические (характерные только для девушек определённой национальности) особенности субъективного психологического неблагополучия, связанные с психосексуальным развитием. У осетинских респонденток нарушения психосексуального самочувствия в большей степени обусловлены этническими и социальными факторами, в то время как у русских – индивидуально-личностными установками, оценками собственного опыта полового поведения.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА В ВУЗЕ

События последних десятилетий, объективная реальность современной жизни человека дают основания предполагать, что частота и степень негативных последствий возникновения чрезвычайных ситуаций и экстремальных условий жизнедеятельности имеют тенденцию нарастания.

Это обстоятельство, по мнению ряда ученых (Маньков В.Д., Шестаков В.А., Кузнецов В.Н.) подчеркивает необходимость создания приоритетных целей для обеспечения качественных (комфортных) и безопасных условий жизнедеятельности личности, общества, государства и всей мировой цивилизации. Для реализации этих целей необходимо формировать новое мировоззрение, систему идеалов и ценностей, чтобы безопасность жизнедеятельности стала приоритетной задачей и внутренней потребностью человека и общества, т.е. формировать соответствующую культуру и как следствие – соответствующую ей личность безопасного типа.

Культуру безопасности Л.Н.Горина рассматривает как деятельность человека, основанную на системе социальных норм, убеждений и ценностей, обеспечивающих сохранение его жизни, здоровья и целостности, как в сиюминутном масштабе времени, так и в будущем. По мнению К.Р. Салахова, культура безопасности – это совокупность материально-технических объектов, духовных, нравственных, личностных, информационных и иных явлений, созданных человеком и имеющих прямое или косвенное отношение человеку, а через человека к человечеству направленных на обеспечение такого состояния внутренней и внешней среды при котором, возможна нормальная жизнедеятельность человека и всего человечества.

Вместе с тем, культура безопасности не определяется только деятельностью, готовностью к выживанию и наличием условий среды. Человек и культура два абсолютно неразделимых и взаимосвязанных между собой понятия: культура – это совокупность знаний, верований, искусств, законов, обычаев и других умений, а носителем культуры является человека (личность). Таким образом, в основу культуры безопасности положены, прежде всего, глубокие субъективно-личностные и другие стороны мировоззрения личности, проявляющиеся в мотивах, целеполаганиях, потребностях и способностях к самовыражению, саморегуляции, самоактуализации в конкретных ситуациях. Культура безопасности на личностном уровне основывается на феномене личности безопасного типа.

На сегодняшний день существует достаточное количество определений личности безопасного типа. По определению президента

Фонда национальной и международной безопасности Л.И. Шершнева, личность безопасного типа - это человек, осознающий самого себя, высокий смысл своей деятельности, своё предназначение, стремящийся жить в согласии с самим собой, окружающей природой, гармонично сочетающий в себе активное созидательное начало с противодействием злу и сохранением жизни на Земле и во Вселенной, готовый к самым решительным действиям во имя высоких идеалов защиты Отечества, уважающего свою историю и традиции своей Родины. Личность безопасного типа поведения (ЛБТП) – это идеализированное понятие, включающее как социальные, так и психологические характеристики.

В своей статье В.А. Шестаков предлагает рассматривать проблему формирования личности безопасного типа через мировоззренческие, образовательные, технологические и экологические аспекты. На наш взгляд, включение психологического аспекта в данный перечень, является необходимым системообразующим компонентом процесса формирования качеств личности безопасного типа и достаточно актуальным на сегодняшний день.

Главной психофизиологической характеристикой личности безопасного типа поведения, по мнению многих авторов (Маликова Т.В., Михайлов Л.И., Соломин В.П.), является адекватная, безопасная для окружающих деятельность мозга человека. Психика любого индивидуума представляет собой одну из форм отражательной активности мозга. Психическая деятельность – высший уровень функционирования мозга, ее специфическим признаком является отражение действительности в виде образов, понятий, эмоциональных переживаний и волевых побуждений к деятельности.

Любая познавательная и эмоциональная активность, т. е. волевая регуляция поведения личности, опирается на нейрофизиологический базис и предполагает соответствующие процессы в нервной системе человека. Качества ЛБТП, характеризующие состояние людей в кризисных или экстремальных ситуациях, в процессе взаимодействия с окружающей средой, общения с другими людьми и т.д., обусловлены соответствующими нейрофизиологическими процессами и свойствами нервной системы человека, обеспечивающими ему безопасную жизнедеятельность. Отличительными особенностями личности безопасного типа поведения являются гарантирующая безопасность жизнедеятельности психологическая устойчивость и психологическая готовность к действиям в различных жизненных ситуациях.

Проведенное нами исследование доминирующего состояния (Л.В. Куликов), уровня тревожности (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин), нервно-психической устойчивости (методика НПУ «Прогноз») у студентов 4-5 курсов педагогических специальностей, показывает, что, во-первых, у 65% студентов достаточно высокий показатель неудовлетворенности жизнью в

целом (её ходом, процессом самореализации). Во-вторых, как следствие высоких показателей «шкалы удовлетворенности-неудовлетворенности», у 68% студентов присутствует достаточно высокий уровень «немотивированной» тревоги, что позволяет предполагать наличие склонности испытывать беспокойство в широком круге жизненных ситуаций.

Однако, средние показатели по шкале «положительный-отрицательный образ самого себя» говорят о критичности самооценивания, адекватности самооценки студентов. Высокие результаты шкалы «активного-пассивного отношения к жизненной ситуации» и высоких оценок «тонуса», говорят о наличии потенциала развития психологической устойчивости у данных студентов. В связи с тем, что показатель самооценки имеет значимую положительную корреляцию с показателями по основным шкалам, можно говорить о возможности психологической работы в области снятия уровня тревожности за счет мобилизации личностного потенциала студента.

Для того чтобы человек был психологически готов адекватно вести себя в чрезвычайных ситуациях, учить определенному безопасному поведению школьников он должен, помимо знаний обладать рядом специфических личностных качеств (собранность, быстрота реакции и т. д.), иметь достаточную психологическую устойчивость, владеть психотехниками саморегуляции. Психологическая устойчивость, по мнению Т.В. Маликовой, Л.И. Михайлова, В.П. Соломина предполагает: наличие стойких альтруистических общинно-коллективистских мотивов поведения; знание особенностей окружающего мира; безболезненное осознание возможных угроз и опасностей по отношению к себе; знание физических основ окружающих опасностей; знание особенностей своей психики и соматик; способность видеть особенности психики и соматики другого человека.

Психологическая устойчивость как сложное качество личности объединяет целый комплекс способностей, широкий круг разноуровневых явлений. Е.П. Крупник выделяет три аспекта психологической устойчивости: 1) стойкость, стабильность; 2) уравновешенность, соразмерность; 3) сопротивляемость, резистентность. Одна из сторон стойкости, по мнению ученых, – приверженность избранным идеалам и целям. Стойкость возможна, если удовлетворены основные высшие потребности: в самореализации, самовыражении, самоутверждении. В стабильность входит постоянство функционирования, надежность в профессиональной деятельности, что влияет на удовлетворенность жизнью в целом. Уравновешенность проявляется в способности минимизировать негативное влияние субъективной составляющей в возникновении напряжения, в способности удерживать напряжение. Сниженная стойкость и уравновешенность приводят к возникновению состояний риска, стресса,

фрустрации, предневрастенических, субдепрессивных состояний. Важнейшей стороной сопротивляемости является индивидуальная и личностная самодостаточность в аспекте свободы от зависимости, интеракционной, акцентированной однонаправленной поведенческой активности.

Несомненно, психологическая устойчивость является не простой суммой этих компонентов, а их интегральным проявлением. Тем не менее, отсутствие данного феномена у будущего педагога, влечет за собой в дальнейшем трудности воспитания данных компонентов у школьников.

Безопасное поведение предполагает создание ресурсов безопасности, в том числе и психологических. В связи с этим возникает необходимость обучения будущих педагогов технологиям и техникам создания собственных ресурсов психологической безопасности. Одним из способов решения проблем формирования психологической устойчивости студентов вуза - это создание «службы психолого-педагогического сопровождения образовательного учреждения».

Психологическая служба является неотъемлемой частью любой современной образовательной системы. Основная цель ее в вузе – содействие профессиональному становлению и личностному росту студентов, обеспечение психологической защищенности студентов, поддержка и укрепление их психического здоровья, создание благоприятных социально-психологических и психолого-педагогических условий учебной деятельности. Основные задачи: повышение стрессоустойчивости и психологической культуры студентов в сфере обучения и межличностного общения; помощь в создании атмосферы взаимопонимания и взаимного уважения, благоприятного микроклимата, преодоления конфликтов в учебном коллективе; помощь в предотвращении возможного эмоционального и психического кризиса у студентов вуза; психологическая помощь в своевременной адаптации к изменяющимся социально-психологическим условиям жизни.

Следует отметить, что время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности и первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. В этом возрасте проявляется усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение управлять собой. Повышается интерес к нравственным проблемам: цели, образу жизни, долгу, любви, верности и т.д. Этот возраст является этапом формирования самосознания и собственного мировоззрения. В этот период начинает формироваться умение принимать ответственные решения, определяющие всю дальнейшую жизнь человека, а именно: выбор профессии и своего места в жизни, определение смысла жизни, выработка жизненной позиции.

В рамках учебно-воспитательного процесса вуза психологическая устойчивость формируется в рамках тренинговых занятий; при использовании различных форм взаимодействия: дискуссий, деловых игр; при создании во время аудиторных и внеаудиторных занятий благоприятной поддерживающей психологической атмосферы. Личность безопасного типа в вузе должна формироваться с учетом индивидуальных особенностей студента, на основе диагностики, в условиях психологической безопасности всей образовательной среды.

Литература

1. Крупник Е.П. Психологическая устойчивость личности как методологическая категория [Текст]//Научные труды МПГУ. М.: МПГУ 2004. – С.100-103. (Сер. «Психолого-педагогические науки»).
2. Куликов Л.В. Проблема описания психических состояний (вступительная статья) [Текст] / Куликов, Л.В. // Психические состояния / Сост. и общая редакция Л.В. Куликов. - СПб.: Питер, 2006.
3. Соломин В.П., Михайлов Л.А., Маликова Т.В. Психологическая безопасность: учеб. пособие. – М.: Дрофа, 2008. – 284с.
4. Салахов К.Р. Формирование основ культуры безопасности при изучении дисциплины «Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них» [Текст]//Высшее образование сегодня. – 2009. - №12. – С.83-89.
5. Шершнев Л. И. Роль и место образовательной области БЖД в российском образовании [Текст]//ОБЖ. ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНИ. - 2008. - № 9. - С. 34-41.
6. Шестаков В.А. Некоторые аспекты формирования личности безопасного типа [Текст]//Научный вестник УАГС. – 2010. - №2(11). – С.8-13.

ДИНАМИКА МОТИВАЦИИ, КОМПЕТЕНТНОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Проблеме социализации и профессионализации личности в последнее время уделяется большое внимание, так как особую значимость их решение приобретает в современном, активно развивающемся обществе. Одним из важнейших понятий теории профессионализации является понятие профессионального самоопределения [4, С. 76-78]. Как отмечает А.Р.Фонарев, самоопределившаяся личность в психологическом плане как бы «заключена» в пространство пресловутого треугольника профориентации «могу - хочу - надо».

Но в современном обществе появляется необходимость ввести в данный треугольник четвертый элемент – «достойн ли я своего выбора», т.е. в основание самоопределения должен быть ценностно-смысловой его аспект. Он предполагает, что именно слабая сформированность ценностно-смыслового аспекта самоопределения не позволяет многим людям стать профессионалами. Поэтому изучение процесса профессионализации должно проводиться целостно, объединяя мотивационную и операциональную сферы профессиональной деятельности и её субъекта [4, С. 91].

Мнение А.Р. Фонарева может служить ответом на дискуссии, не утихающие среди специалистов, занимающихся отбором, аттестацией и планированием профессиональной карьеры работников. Эти дискуссии связаны со все более широко внедряемой в организации моделью компетентности сотрудников. Вопрос о том, какой сотрудник лучше: мотивированный или компетентный, горячо обсуждается. Ведь со временем мотивированный сотрудник, стремясь к самореализации, будет набираться опыта, и при правильной системе стимулирования может обогнать компетентного специалиста. Компетентный же сотрудник без мотивации будет правильно, но долго выполнять задания, а отсутствие стремления к саморазвитию может привести к профессиональной, да и личностной стагнации.

Более правильно говорить о том, что на каждом этапе становления личности профессионала присутствует мотивация – компонент, являющийся внутренним побуждением человека к деятельности, стимулом и основой его профессиональной направленности. Настоящий профессионализм всегда сопрягается с сильной и устойчивой мотивационной сферой на осуществление определенной профессиональной деятельности и на достижение в ней уникального, неординарного результата. Поэтому диагностика мотивации является актуальной проблемой профессионализации.

Исследование этого вопроса важно еще и потому, что мотивация является одним из базовых элементов, входящих в состав профессиональной компетентности, что приобретает особое значение в рамках внедрения компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании.

Несомненно, стремление реализовать свои способности в профессии связано с мотивацией достижения, которую Л.М. Митина связывает с мотивацией компетентности [2, С.58]. Под мотивацией компетентности она понимает стремление выполнить задачу хорошо. Причинами высокой мотивации компетентности являются «...во-первых, то, что человеку интересно совершенствовать свое мастерство, а во-вторых, то, что успех может существенно улучшить его общественный имидж». Таким образом, речь идет о соотношении внутренней и внешней мотивации, или о мотивации достижений и мотивации саморазвития.

На стадии профессионализации, протекающей во время получения высшего профессионального образования важно заострить внимание и на развитии общих способностей личности как основы формирования дальнейших профессиональных способностей, важнейшими из которых являются когнитивные способности.

Нами было проведено лонгитюдное исследование изменений мотивационной сферы и развития когнитивных способностей студентов технического вуза за время обучения в вузе в период 2005-2010 гг. Гипотезой являлось предположение о различиях в развитии общего уровня когнитивных способностей у студентов с различным уровнем мотивации достижений и саморазвития. В исследовании участвовали 148 студентов инженерных специальностей, из них 50 мужчин. Развитие когнитивных способностей мы связываем с изменением уровня общего интеллекта, который диагностировался с помощью стандартных матриц Дж. Равена [3], особенности мотивационной сферы определялись по Тесту личностных ценностей (шкалы ценности саморазвития и достижений) [1]. Результаты первичного и повторного тестирования сопоставлялись, вычислялась разница между значениями исследуемых показателей в начале и конце обучения.

Для доказательства гипотезы исследования был проведен регрессионный анализ изменений результатов диагностики общего уровня интеллекта, ценностей саморазвития и достижений (пакет статистических программ STATISTICA 6,0). Для всей выборки регрессия имеет высокий уровень значимости ($F=3,2$ при $p=0,02$), предиктором является показатель ценности саморазвития ($b=1,2$ при $p=0,05$). Разделив выборку по полу и проведя регрессионный анализ для выборки мужчин, мы получили сходные результаты ($F=3,8$ при $p=0,03$), показатель ценности саморазвития ($b=3,3$ при $p=0,008$). Для выборки женщин регрессионное уравнение имеет низкий уровень значимости.

При исследовании индивидуальных изменений общего интеллекта, несмотря на высокую валидность стандартных прогрессивных матриц Равена, достоверность получаемых результатов необходимо оценивать по таблицам доверительных интервалов Клоппера-Пирсона [3, С. 132]. Из таблиц следует, что при определении изменения уровня интеллекта разность ± 5 баллов можно считать в большинстве случаев случайной и статистически недостоверной. Удалив из выборки испытуемых с недостоверными изменениями уровня общего интеллекта, оставшиеся данные снова были разделены по полу и подвергнуты регрессионному анализу. Результаты регрессионного анализа получены аналогичные: у женщин не удалось выявить значимых предикторов, а для всей выборки и выборки мужчин предиктором является показатель ценности саморазвития.

Таким образом, можно сказать, что развитие общего уровня интеллекта связано с ростом ценности саморазвития, особенно у студентов. У студенток исследуемые изменения особенностей мотивационной сферы (ценности саморазвития и достижений) не связаны с изменением общего уровня интеллекта. Скорее всего, это связано со спецификой обучения в техническом вузе и предполагаемой успешностью построения карьеры в первую очередь для мужчин.

Далее выборка была разделена на группы в зависимости от величины первоначальной значимости ценностей для личности: группа с высокими значениями ценностей саморазвития и достижений (12 % от общей численности выборки), группа с низкими значениями ценностей саморазвития и достижений (34% выборки), группа с низкой ценностью саморазвития и высокой ценностью достижений (5%), группа с высокой ценностью саморазвития и низкой ценностью достижений (5%) и группа остальных испытуемых со средней выраженностью ценностей (44%).

Для выявления различий между выделенными группами нами использовался статистический критерий Крускала-Уоллеса. Проведенный анализ не выявил различий как для всей выборки ($H=3,7$ при $p=0,44$), так и по отдельности для мужчин ($H=1,6$ при $p=0,64$) и для женщин ($H=3,9$ при $p=0,42$).

После удаления из выборки испытуемых с недостоверными изменениями уровня общего интеллекта нами выявлены различия между группой испытуемых с высокой ценностью саморазвития и достижений и группой испытуемых с низкой ценностью саморазвития и достижений ($H=9,5$ при $p=0,03$). При разделении выборки по полу значимых различий не обнаружено.

Результаты проведенного исследования еще раз показывают неделимость понятий компетентности и мотивации. Причем мы выявили, что наиболее существенный вклад в прирост уровня интеллекта вносит повышение ценности саморазвития, особенно для студентов. Для

студенток повышение интеллектуального уровня объясняется некими другими факторами, возможно для них более значимы отношения в группе, возможность общения.

Мы выяснили также, что изменения в уровне общего интеллекта различаются в зависимости от изначальных особенностей мотивационной сферы студентов: студенты с высокой мотивацией на достижение компетентности (значимостью ценностей саморазвития и достижений) развивают интеллект больше, чем студенты с низкой ценностью саморазвития и достижений.

Поэтому внедрение компетентностного подхода как в организациях, так и в системе высшего профессионального образования, должно сопровождаться не только оценкой сформированности необходимых компетенций, но и специально организованной работой по повышению мотивации.

Литература

1. Капцов, А.В. Тест личностных ценностей / А.В. Капцов, Л.В. Карпушина. – Самара: ИПК «Содружество», 2007. – 60 с.
2. Митина, Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Учеб пособие для студ.высш.пед.учеб. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др; Под ред. Л.М. Митиной. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
3. Равен, Дж. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным Шкалам / Дж.К.Равен, Дж.Корт.- М.: Когито-Центр, 2002. - 144 с.
4. Фонарев, А.Р. Психология становления личности профессионала: Учеб.пособие / А.Р. Фонарев. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 240 с.

МОТИВАЦИЯ И ПОТРЕБНОСТИ МОЛОДЕЖИ В НАУЧНО– ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Центральной проблемой в формировании личности человека становится парадигма глобальных изменений в природе человеческого труда. Происходящие изменения в общественной жизни, в социально-экономической сфере дали исторический шанс на расширение возможностей выбора личностью своего жизненного пути. Одной из основных задач сегодняшнего дня, в условиях социально-экономической нестабильности в стране, рыночных отношений, появлением новых взглядов на приоритетность и престижность тех или иных профессиональных сфер, стала задача подготовки молодежи к выбору профессии.

Важнейшим принципом выбора профессии является потребность в самоутверждении себя как личности, стремлении занять свою позицию в общественном социуме, объективность оценки своих сил, способностей к реализации реальных возможностей наряду с потребностями и необходимостью данной профессии сегодня в обществе. В настоящее время молодежь и общество воспринимает образование, прежде всего, с позиций будущей профессиональной деятельности. В связи с этим развиваются потребности и тенденции к ранней и глубокой профессионализации образования, которая таит в себе огромные, пока еще не востребованные резервы для образовательного процесса. Успешная деятельность в этом направлении базируется на интеграции образования, науки, производства, творчества и требует развития системы, поддерживающей взаимодействие этих составляющих.

Связь между потребностно-мотивационной сферой и способностями существует как в проявлении, так и в формировании способностей. Обращаясь к проблеме мотивационных факторов формирования исследовательских способностей личности, необходимо ввести определение мотива и мотивации, их характеристик и параметров.

Мотив включает в себя представление о побуждениях, имеющихся у человека, о внешних факторах, которые заставляют его вести себя определенным образом, об управлении деятельностью в процессе ее осуществления и т.д. Мотивация — более широкое по своему содержанию понятие, включает в себя все виды побуждений: потребности, мотивы, идеалы, стремления, цели и т.д. - это детерминация поведения вообще. Переходя к интересующей нас научно-исследовательской деятельности, можно выделить две категории мотивов, побуждающих деятельность вообще и исследовательскую в частности: внутренние; внешние.

Внутренние мотивы действуют независимо от внешнего подкрепления, ради самого предмета, «бескорыстно». Внешние мотивы - способ приобретения благ, внешних по отношению к смыслу осуществляемого. Внутренний мотив — это познавательная потребность — информация, заключенная в объекте, на который направлено внимание человека. Происходит это чаще всего, когда индивид имеет соответствующий опыт и объект познания предстает как известный, но субъективно новый и значимый.

Познавательная потребность характеризуется следующими основными критериями:

- интенсивное стремление субъекта к знанию и к познавательной деятельности, на основании чего избирается его направленность;
- активный поиск, ожидание информации; формулирование вопросов, задач и проблемных ситуаций;
- выполнение целенаправленной научной деятельности.

Выделяются 3 уровня познавательной потребности:

1. Потребность во впечатлениях, которые проявляются в стремлении индивида к новым стимулам, а его реакции на новизну, поступающую извне. На этом этапе еще отсутствует стремление к получению нового знания, это потребность исключительно в новых стимулах.

2. Любознательность, характеризуется личностным отбором той информации, которая поступает к субъекту, и которую он сам способен получить. На этой ступени развития познавательная потребность уже более целенаправленна, у человека появляются интересы, различные формы личностного отношения к знанию. Именно на этом этапе появляется потребность в знании.

3. Потребность в научной деятельности, субъект движим необходимостью в целенаправленной деятельности, которая отражает устойчивые жизненные приоритеты личности. Познавательная потребность проявляется здесь как склонность к определенному роду занятий, профессии. Помимо уровней познавательная потребность имеет 2 формы:

- потребность в усвоении готовых знаний (потребность в усвоении впечатлений, в их интеграции, систематизации, накоплении);
- потребность в исследовательской деятельности с целью получения нового знания.

Однако существует познавательная потребность, которой свойственны черты обеих форм, - это исследовательская потребность. Потребность, предметом которой выступает не только новое знание, но и процесс его поиска и самостоятельного получения, называется

исследовательским мотивом. Можно выделить следующие показатели наличия исследовательской познавательной потребности у школьников:

- умение активно работать с материалом, различным образом преобразовывать его, определять способ работы;
- желание возвратиться к анализу способа работы даже после получения правильного результата или отсутствия внешнего принуждения;
- умение сопоставить несколько способов получения одного результата;
- умение ориентироваться на способ даже, если желание быстрее получить результат отвлекает от анализа способа деятельности.

Важнейшее место в группе мотивов, внешних по отношению к исследовательской деятельности, занимает утилитарный (прагматический) мотив. Здесь необходимо отметить, что оценка знаний с точки зрения возможности их непосредственного, прямого применения на практике является одним из важнейших стимулов познания.

Действительно, большинство крупных научных открытий было вызвано стремлением ученых не только постигнуть суть вещей, но и реально помочь людям. В подобных случаях речь идет о высоко развитой социальной мотивации, которая является мощным источником развития исследовательской потребности.

Третий вид внешнего мотива исследовательской деятельности - это мотив социального престижа личности. В данном случае исследовательская деятельность обусловлена другой системой побудителей, в которых выражается потребность личности в проявлении себя среди определенной социальной группы. Ожидая результат предпринятых исследовательских действий, вызванных потребностью самоутверждения, ожиданием похвалы, поощрения, признания, человек непременно планирует и оценку его тем лицом или группой лиц, которые в данном случае являются экспертами. Таким образом, исследовательская потребность - основной внутренний побудитель познавательной потребности научно-исследовательской деятельности. Уровень развития исследовательских способностей личности выше в том случае, если смыслообразующим мотивом соответствующей деятельности является исследовательский мотив.

Потребность исследовать — это необходимая потребность думающего, интеллектуального, образованного человека, особенно человека молодого, перспективного, потенциального источника будущего развития страны. Предметом ее удовлетворения является полученное субъектом знание. Одним из важнейших способов реализации исследовательской потребности, особенно для молодых людей, является интерес. Надо заинтересовать школьника, студента, учащегося, аспиранта,

молодого специалиста в научно-исследовательской деятельности, в получении новых знаний, в решении конкретных научных проблем.

И на этом этапе огромную роль играют всевозможные виды научных и творческих мероприятий: конкурсы, выставки, конференции, олимпиады, смотры и т.д., т.е. такие формы организации научно-исследовательской деятельности, которые могли бы привлечь молодого человека к участию в них.

Здесь важным является и сама организация, оформление, представление таких научных и образовательных мероприятий. Это должен быть некий праздник, торжественное действо заинтересованность участников, научных руководителей, рецензентов и экспертов, внимание к самому молодому человеку, его вопросам, интересам, способам решения конкретной научной проблемы и, лучше всего, поощрение, ободрение, награждение. То есть, это должны быть такие научные и творческие мероприятия, которые давали бы возможность выявить, подготовить и оценить творческий и научный потенциал молодого ученого, что в дальнейшем даст ему возможность стать полноценным членом научного сообщества, а также усилить уровень подготовки квалифицированных кадров и поднять качество образования.

Литература

1. Аристотель. О душе / Аристотель. — СПб.: Питер, 2002.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2000.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб.: Питер, 2008.
4. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / К. Хорни; Восточно-европейский институт психоанализа. — М, 2004.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В условиях модернизации современного образования возрастает социальная значимость в его психологическом обеспечении. Особая роль при этом принадлежит психологическому сопровождению процесса подготовки квалифицированного специалиста в ВУЗе. Профессионализация – процесс целостный и непрерывный, включающий в себя не только усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, но и становление личности специалиста, выражающееся в первую очередь в развитии профессионального самосознания и профессиональной идентичности. Становление целостного профессионального самосознания будущего специалиста особенно важно для профессий так называемого помогающего типа, где инструментом осуществления профессиональных функций является личность субъекта труда.

Большинство отечественных исследователей (Е.М. Васильева; В.Н. Козиев; Л.М. Митина) и некоторые зарубежные психологи (Т. Макклапаред, М. Кун) предполагают, что профессиональное самосознание - это установка на себя в профессионально-трудовой сфере. И как любая установка, самосознание имеет когнитивную, аффективную и поведенческую подструктуру (Я-понимание, Я-отношение, Я-поведение). Следовательно, ключевыми компонентами структуры профессионального самосознания являются компоненты, которые характеризуют когнитивный, аффективный, поведенческий уровни (содержащие взаимодействующие и взаимопроникающие друг в друга процессы: самопознание, самоотношение и саморегуляцию) и процессы профессиональной идентификации, как ключевые механизмы интеграции "профессионального Я" [3].

Основными (интегральными) компонентами профессионального самосознания студента являются такие сложные личностные образования, как «Я-образ», «Я-концепция». В структуру обобщенного образа-Я студента входят не только знание своего внешнего облика, знание о своих различных качествах, способностях, характере, но и представление о тех свойствах личности, которые являются профессионально важными [2]. На основе Я-образа у студента складывается Я-концепция - относительно устойчивая, в большей или меньшей мере осознанная система представлений о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Я-концепция позволяет студенту выстроить стратегию своей профессиональной подготовки и будущего профессионального роста.

Затем нужно сформировать у студентов позитивный образ избранной профессии: история и значение профессии в настоящее время, предмет, условия, средства труда, требования профессии человеку, перспективы развития профессии. Студент должен иметь представление о требованиях к современному профессионалу, положительные образцы для подражания в профессиональной деятельности. На основе сопоставления образа-Профессии с образом-Я у студента формируется профессиональный образ-Я и складывается осознание своей тождественности с избранной профессией, формируется положительное отношение к себе как субъекту настоящей учебно-профессиональной деятельности и будущей профессионально-производственной деятельности.

Высокий уровень развития профессионального самосознания характеризуется в когнитивном компоненте наличием знаний о своей профессиональной деятельности, представлений о себе в контексте данной деятельности, образ «Я-профессионал» интегрирован с «Я-концепцией». В аффективном компоненте – это положительное отношение к себе, адекватная профессиональная самооценка. Поведенческий компонент характеризуется наличием мотива к самоактуализации, стремлением к саморазвитию. Выполняя функции детерминации и регуляции профессиональной деятельности, конструирования и саморазвития, а также самоконтроля личности, профессиональное самосознание выступает движущей силой профессионального развития студента.

Движущей силой развития профессионального самосознания является интериоризированное и актуализированное личностью противоречие между достигнутыми и желаемыми «Я-образами». Данное противоречие в позитивном варианте развития профессионала начинает преодолеваться через механизмы самоанализа, обратной связи и рефлексии с помощью самооценки личности. То есть студент в процессе обучения должен осознавать свой действительный (реальный) и желаемый (идеальный) образ профессионального развития относительно временной перспективы (прошлого, настоящего и будущего). Если результат самооценивания не удовлетворяет обучающегося (проявляется отрицательное самоотношение к сформированным профессиональным «Я-образам»), он начинает развиваться с целью преодоления данного несоответствия.

Целью психологического сопровождения студентов является формирование и развитие «Я-образов» специалиста именно помогающих профессий: знание и отношение к себе в системах личностного развития, взаимоотношений с субъектами профессионального взаимодействия и профессиональной деятельности. Новые чувства и мотивы личности, возникающие в процессе сопровождения профессионального развития специалиста помогающей профессии, «приводят к интериоризации данной роли с ее когнитивными, эмоциональными и конативными компонентами,

и человек вскоре начинает видеть себя и относиться к себе как к носителю данных характеристик» [6, с.287].

В результате данной работы со студентами будет развиваться адекватная самооценка в осваиваемой ими профессии, переводя на более высокий уровень развития их профессиональное самосознание, которое в свою очередь обеспечивает становление компетентного конкурентноспособного профессионала в своей деятельности, достижение им высоких результатов в получаемой профессии [1]. К психологическим условиям развития профессионального самосознания и профессиональной идентичности относятся: 1) профессионально-ориентированная информационно-насыщенная образовательная среда; 2) активное взаимодействие с носителями профессиональных норм, ценностей и моделей поведения в учебном процессе и при прохождении практик; 3) укрепление субъектной позиции в учебной и профессиональной деятельности; 4) повышение субъективной значимости профессии, эмоционально-положительное отношение к профессии и к себе в профессии; 5) раннее включение в процесс профессиональной деятельности и общения; 6) актуализация внутренних психологических механизмов (рефлексия, идентификация) методами психологического воздействия.

Все это подтверждает актуальность и значимость дальнейшего проведения исследования проблемы механизмов, условий и технологий развития профессионального самосознания студентов помогающих профессий, разработки системы способов, методов и средств психологического сопровождения данной категории обучающихся.

Литература

1. Востокова Ю. И. Профессиональное самосознание как механизм профессионального становления студентов заочной формы обучения. Современная психология: актуальные проблемы и тенденции развития. Материалы международной заочной научно-практической конференции. Новосибирск, 2010 г.
2. Гарбузова Г.В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов // Управление общественными и экономическими системами. - 2007. - №1.
3. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения: дис. ... канд. психол. наук. - Томск, 2000.
4. Матвеева Л.Г. Становление профессионального самосознания клинических психологов: дис. ... канд. психол. наук. - Челябинск, 2004.
5. Милакова В.В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социоэкономического типа: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Астрахань, 2007.
6. Слостенин В.А. Слостёнин. - М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

СООТНОШЕНИЕ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Важным фактором в регуляции поведения подростка является самооценка, которая может вступить в противоречие с оценкой окружающих людей: учителей, родителей, сверстников. Особую роль в регуляции поведения младшего подростка выполняет оценка значимого сверстника. Данной проблемой занимались Р.Бернс, И.С. Кон, Я.Л. Коломинский, Ч.Кули, В.Н. Куницина, Г.К. Селевко. Анализ уровня самооценки у младших подростков и ее связь с взаимоотношениями внутри коллектива является важной диагностической задачей.

Осенью 2010 года нами было проведено исследование, в котором принимали участие 10 мальчиков и 12 девочек шестого класса гимназии № 3. Цель: изучение уровня самооценки и социометрического статуса младших подростков. Использовались следующие методики: тест Дембо-Рубинштейн (3, С559), социометрический тест (3, С669).

Результаты исследования по методике Дембо-Рубинштейн показали, что большинство подростков имеют среднюю самооценку (42% мальчиков, 8% девочек). Только у 4% мальчиков низкая самооценка, девочек с низкой самооценкой не выявлено. Высокий уровень самооценки отмечен у 38% девочек, у 8% мальчиков.

Итоги социометрического теста показали, что большинство подростков имеют предпочитаемый социометрический статус (32% девочек, 18% мальчиков), также высок процент пренебрегаемого статуса (по 19% мальчиков и девочек). Выявлено 8% звезд (по 4% мальчиков и девочек). Только 4% изолированных мальчиков. Обобщенные результаты по выявлению соотношения социометрического статуса и уровня самооценки представлены в таблице 1.

Таблица 1

Социометрический статус	Уровни самооценки		
	Высокий	Средний	Низкий
Звезды		8%	
Предпочитаемые	23%	28%	
Пренебрегаемые	23%	14%	
Изолированные			4%
Итого	46%	50%	4%

Таким образом, из проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Социометрическим звездам и предпочитаемым соответствует средний уровень самооценки. Такие подростки имеют

благоприятную позицию, реально оценивают свое проведение и общение, соотносят свои возможности, способности.

2. Подросткам с пренебрегаемым социометрическим статусом соответствует высокий уровень самооценки, что указывает на неприятие таких детей сверстниками по причине противопоставления себя другим, завышения реальных возможностей.
3. Отверженная позиция подростков определяется низким уровнем самооценки. Нежелание контактировать с такими подростками вызвано их чрезмерной критичностью, предъявлением завышенных требований к себе и окружающим.

Таким образом, уровень самооценки подростка связан с его социометрическим статусом в классе.

Результаты исследования позволили нам разработать практические рекомендации, направленные на повышение эффективности взаимодействия педагогов с подростками.

Литература

1. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношения в малых группах. Минск, 2000.
2. Куница В.Н. Восприятие подростком другого человека и самого себя. Л, 1972.
3. Энциклопедия психодиагностики. Диагностика детей / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара, 2007.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

В школьной реальности экзамен - это оценка конечного результата, анализ соответствия уровня развития выпускников образовательному стандарту. Он показывает, насколько выпускник обладает теми компетенциями (и не только образовательными), которые обеспечат его успешность на следующем возрастном этапе. И в современном российском образовательном пространстве для этой цели начали применять новые инструменты – ГИА - 9 и ЕГЭ.

Единый Государственный Экзамен и Государственная Итоговая Аттестация на сегодняшний день - это непривычные по форме и достаточно сложные по содержанию испытания, являющиеся обязательными для выпускников школ. Практика последних лет показала, что для успешной сдачи ЕГЭ и ГИА недостаточно знания предмета и процедуры экзамена, особую роль играет интеллектуально-психологическая готовность.

Чаще всего ответственность за психологическую подготовку выпускников школы возлагают на школьного психолога. Но работа школьной психологической службы по подготовке выпускников к ЕГЭ эффективна лишь, в случае если она становится органичной частью единой психолого-педагогической программы школы, направленной на решение данной задачи и к ней подключаются учителя-предметники и родители выпускников.

Педагогический коллектив совместно с психологами и родителями должны разработать единую психолого-педагогическую стратегию поддержки выпускников и распределить ответственность за отдельные элементы работы.

Основная задача такой психолого-педагогической стратегии поддержки - повышать психологическую готовность и развивать логическую культуру мышления, а также повышать общий уровень подготовки учащихся 9, 11 классов к сдаче ГИА и ЕГЭ по дисциплинам гуманитарного цикла, которые считаются самыми сложными и «неудобными» (О.Е. Третьяков).

По мнению С.М. Раффа к основным задачам психолого-педагогической поддержки учащихся при подготовке к ЕГЭ и ГИА относятся [3]:

- выявление планов профессионального самоопределения учащихся (эту работу, по мнению автора, следует начинать в 9 классе) и наиболее важных для них результатов;
- распределение учащихся по группам в зависимости от выявленных приоритетов (это следует сделать уже в 10 классе);

- определение «группы риска» по каждому из обязательных учебных предметов;
- помощь учащимся в профессиональном самоопределении;
- информирование родителей об уровне подготовки учащихся и способах их поддержки во время подготовки к экзаменам.

Системообразующим ориентиром в процессе данной работы является понятие психологической готовности выпускника, которую следует понимать как сформированность психических процессов, личностных характеристик, поведенческих навыков, которые будут обеспечивать успешность при сдаче экзаменов [5].

Исследователи (Е.Ю. Соколова, О.Е. Третьяков, М.Ю. Чибисова и др.) выделяют следующие наиболее значимые в процессе сдачи ЕГЭ и ГИА психологические характеристики:

- четкость и структурированность мышления;
- высокая мобильность, переключаемость;
- наличие навыков саморегуляции;
- высокий уровень организации деятельности;
- высокая и устойчивая работоспособность;
- высокая стрессоустойчивость;
- сформированность внутреннего плана действий;
- высокий уровень концентрации внимания, произвольности.

Сама форма ЕГЭ предъявляет особые требования к организации мыслительной деятельности выпускника. Следовательно, интеллектуальная готовность учащегося к ЕГЭ должна включать в себя такие качества как эффективная умственная деятельность в непривычных условиях, анализ задания вне зависимости от привычных схем, чувствительность к смысловым нюансам и даже умение интуитивно определить верное направление решения или ответ, а также владение приемами активизации восприятия и концентрации внимания.

Как отмечают Т. Липская и О. Кузьменкова трудности при сдаче ЕГЭ в основном связаны с особенностями восприятия учениками ситуации экзамена, недостаточном уровне развития самоконтроля, низкой стрессоустойчивостью, отсутствием навыков саморегуляции [2].

Таким образом, при организации психолого-педагогической поддержки учащихся и для преодоления трудностей нами решались следующие задачи.

1. Знакомство выпускников с особенностями и процедурой ЕГЭ и ГИА, поскольку наличие ряда особенностей самого экзамена требует от учеников, кроме предметных знаний, еще и личностной и психологической готовности. Важно помочь учащемуся выработать индивидуальную стратегию деятельности при подготовке и сдаче ЕГЭ и ГИА.

2. Изменение мотивационной сферы учащихся для повышения интереса к результатам ЕГЭ и ГИА. Для этого знакомство выпускников с процедурой и спецификой экзаменов рекомендуется проводить в тренинговой форме, где в полной мере используются и информирование, и проигрывание ситуаций, и рефлексия.
3. Повышение сопротивляемости стрессу. Необходимо знакомить учеников с основными способами и техниками снижения тревоги и страха в стрессовых ситуациях; повышать уверенность в себе и своих возможностях; учить навыкам эмоциональной стабильности.
4. Обучение старшеклассников приемам самоанализа и мобилизации собственных внутренних ресурсов для достижения желаемого результата.
5. Развитие навыков самоконтроля с опорой на внутренние резервы. Эту работу мы рекомендуем проводить в индивидуальной форме, поскольку события, в которых проявляется недостаточный самоконтроль, могут быть различны.

Как показывает практика, реализовывать эти задачи должен не только психолог, но и учитель-предметник, непосредственно на уроках или внеурочное время. Ведь только учитель на уровне класса может определить виды деятельности учащихся с учетом их достижений; отследить правильность выполнения заданий, а также динамику навыков самооценки детей. Кроме того, зная сильные и слабые стороны выпускников, учитель может помочь в планировании коррекционной работы с микрогруппами учеников данного класса при подготовке к ЕГЭ и ГИА.

Задача педагога состоит еще и в том, чтобы в полной мере вовлечь родителей в психологическую подготовку детей к экзаменам. Реализация этой задачи сопряжена с двумя крайностями, которые демонстрируют современные родители в отношении своих детей. Первая заключается в том, что некоторые родители не особо интересуются обстоятельствами обучения детей и предоставляют ему полную свободу действий, так называемую «самостоятельность».

Вторая выражается в том, что родители фактически подменяют ребенка в плане выбора и во всех организационных делах. Такое поведение не только не способствует, но и мешает старшекласснику справиться со сложившейся стрессовой ситуацией. Педагог должен помочь родителям, во-первых, регламентировать степень своего участия в подготовке старшеклассника к экзамену, а, во-вторых, осознать необходимость абсолютной поддержки и принятия ребенка.

Таким образом, введение ЕГЭ и ГИА вносит существенные изменения в содержание деятельности администрации и педагогического

коллектива школы. Ведь основная активность педагогов, психологов и родителей выпускников должна быть направлена на то, чтобы:

- научить детей справляться с психологическими трудностями при подготовке и сдачи экзаменов различного типа;
- развить умение адекватно оценить свои возможности, планировать и распределять время на экзамене;
- освоить на практике методы саморегуляции, научиться справляться с волнением и страхом на экзамене.

Совместная психолого-педагогическая поддержка выпускников поможет им понять психологические основы сдачи экзаменов, освоить приемы планирования рабочего времени, техники эмоциональной саморегуляции и более позитивно относиться к процессу сдачи экзаменов.

Литература

1. Костылева, А. Как успешно сдать ЕГЭ. / А. Костылева // Школьный психолог. – 2010. - №3. – С.35-38.
2. Липская, Т. Готовимся к ЕГЭ. / Т. Липская, О. Кузьменкова // Школьный психолог. - 2008. – №9. – С.20-23.
3. Рафф, С. М. Подготовка учащихся к ЕГЭ: условия, которые необходимо создать в школе. /С.М. Раффа // Директор школы. – 2005. - №5. – С.51-56
4. Тихонова, В. А. Организационно-педагогическая деятельность по подготовке выпускников школы к ЕГЭ. / В.А. Тихонова // Национальный проект «Образование». – 2010 . - №3. – С. 29-31.
5. Чибисова, М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. / М.Ю. Чибисова. – М.: Генезис, 2009.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ОПРОСЫ В ВУЗЕ КАК ИНСТРУМЕНТ МОНИТОРИНГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА

На современном этапе развития российского общества процесс профессионального самоопределения молодежи во многом меняет свою традиционную направленность и соответственно свое содержание. Это связано прежде всего с изменением отношение к труду различных групп населения, в том числе и молодежи. Сравнивая две социальные системы - советскую и современную российскую, - исследователи говорят о том, что «идеология советского общества носила трудоцентристский характер, труд в ней имел своего рода священный, сакральный смысл»¹. Сегодня наблюдается десакрализация труда как такового, превращение его из терминальной ценности в инструментальную, то есть выполняемая работа рассматривается только как средство удовлетворения потребностей, лежащих за пределами сферы труда.

Вместе с отношением к труду у молодежи меняется отношение и к профессиональному образованию. Оно все больше теряет свою профессиональную ценность и приобретает образовательную. Подобные тенденции хорошо выявляются при проведении исследований в вузе, направленных на изучение особенностей профессионального развития студента, что значительно повышает их значимость. В данной статье представлены некоторые из результатов исследования профессиональных и образовательных ориентаций студентов 1 курса Мурманского государственного гуманитарного университета.

Снижение ценности труда у молодежи порождает безразличное отношение к его характеру и содержанию. Стремление к получению высокого заработка заслоняет собой перспективу самореализации в труде. Зачастую такое отношение к труду находит своё выражение в работе, не связанной с полученной специальностью, но обеспечивающей высокий доход. Реализация подобной стратегии на рынке труда размывает профессиональную идентичность молодого человека, усиливая лабильность его ориентаций и установок.

Снижение ценности профессиональной идентичности сопровождается повышением ценности высшего образования как такового: оно становится универсальной ценностью для молодежи, приобретая статус самостоятельного ценностного ориентира, поскольку высшее образование дает больше возможностей для получения более высокооплачиваемой работы (даже не по полученной специальности) и для дальнейшего карьерного роста. В результате все больше выпускников

¹ Магун В. Трудовые ценности российского населения // Вопросы экономики. 1996. №1. С.47

школ стремятся поступить в вузы, и высшее образование становится практически всеобщим. Так, по данным мониторингового социологического исследования¹ учащихся выпускных классов средних образовательных учреждений г. Мурманска и Мурманской области стабильно около 88-92% выпускников школ ориентировано на поступление в высшие учебные заведения. Фактически профессиональное самоопределение подменяется определением в вуз. Главное – поступить, причём не столь важно, куда и на кого, поэтому современный абитуриент подаёт сразу несколько заявлений в разные вузы и порой на совершенно разные специальности.

Изучению проблемы профессионального самоопределения посвящен блок вопросов в мониторинге первокурсников, который проводится в МГГУ. Изменение отношения молодежи к профессиональному самоопределению прослеживается уже на уровне мотивов получения высшего образования. Большинство выборов получает мотив «высшее образование необходимо для получения хорошей работы» - он оказался важен для 71,8% первокурсников (см. рис. 1). Причем за три года мониторинга наблюдается возрастание этого мотива от 65,5 до 71,8%.²



Рис. 1. Мотивы получения высшего образования

Профессиональный мотив («получить профессию, которая нравится») уже утратил свое ведущее положение и стоит на втором месте – 51,6% выборов. К прагматически ориентированным мотивам, которые

¹ Исследование профессиональных ориентаций выпускников школ г. Мурманска и Мурманской области научно-исследовательская лаборатория социологических исследований Мурманского гуманитарного университета (НИЛСИ МГПУ) проводит с 2006 г. Выборка в 2008 г. составила 1180 чел., в 2007 г. – 1430 чел., в 2008 г. – 693 чел., в 2009 г. – 1035 чел., в 2010 г. – 1068 чел.

² В 2010-2011 уч. году было опрошено 342 первокурсника МГГУ, что составило больше двух третей от их общего численного состава.

свидетельствуют о ценности высшего образования как такового, относятся еще три, которые получили достаточно много выборов: «с высшим образованием легче устроиться на работу» - 38,9 %, «диплом о высшем образовании необходим каждому современному человеку» - 31,5% и «высшее образование – это престижно» - 25,2 %. Общее число выборов намного превышает 100 %, потому что в этом вопросе можно было сделать по три основных выбора.

О преобладании образовательных мотивов над профессиональными свидетельствуют так же особенности выбора выпускниками учебного заведения. Современные выпускники школ, как правило, подают заявление сразу в несколько вузов на разные специальности для того, чтобы повысить вероятность поступления. Особенности выбора вуза при поступлении первокурсниками МГГУ представлены на рис. 2.

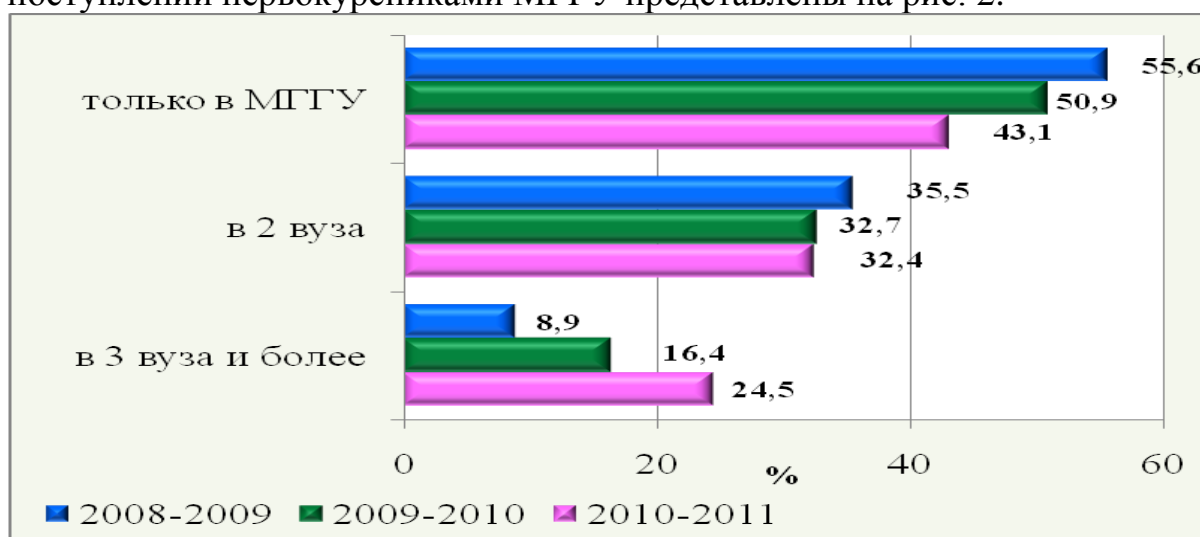


Рис. 2. Количество вузов, в которые студенты МГГУ подавали заявление при поступлении

В один вуз («только в МГГУ») подавали заявление только 43,1 % поступивших к нам студентов. При этом за три года наблюдается планомерное снижение доли таких первокурсников (от 55,6 % в 2008 году до 43,1 % в 2010 году). И наоборот возрастает число студентов, подававших при поступлении документы в 3 вуза и более (от 8,9 % до 24,5 %).

Далеко не однозначен был при поступлении и выбор специальностей у первокурсников – см. рис. 3. Так, на одну специальность (на которую и поступили) подавали заявление только 28,4 %. Можно отметить, что в выборе специальностей при поступлении в 2010 году у поступивших в МГГУ студентов была несколько большая определенность, чем в предыдущие два года. Но явной тенденции такого изменения за три года не наблюдается. Возможно эта ситуация связана с появлением набора на бакалавриат, и для объяснения она нуждается в дальнейшем изучении. Особенно ярко повышение ценности высшего образования как такового

проявляется в возрастании степени ориентации молодежи на получение второго высшего образования.

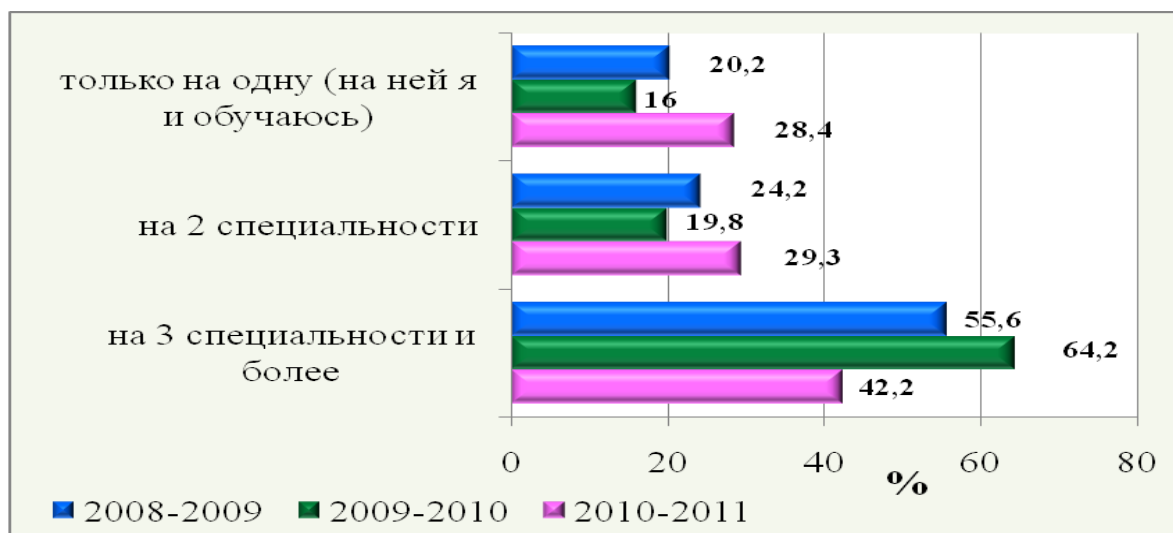


Рис. 3. Количество специальностей, на которые студенты МГГУ подавали документы

Половина первокурсников, только поступив в МГГУ, уже собираются после окончания продолжить свое образование, поступив в аспирантуру или получая второе высшее (49,8 %). Показательно, что процент желающих продолжить образование даже больше, чем у пятикурсников. Так по результатам опроса студентов 5 курса вузов г. Мурманска на продолжение обучения было нацелено 43,9 % от числа опрошенных (в т.ч. 36 % ориентированы на получение второго высшего образования и 7,8 % - на поступление в аспирантуру)¹.

Среди основных мотивов нацеленности молодежи на получение второго высшего образования социологи в большей степени выделяют два: 1) повышение своих ресурсных возможностей при трудоустройстве в условиях жесткой конкуренции на рынке труда, повышение перспектив профессионального и карьерного роста; 2) престижность второго высшего образования, представление о том, что второе высшее образование является необходимой статусной характеристикой высокого культурно-образовательного уровня.

Таким образом, характеризуя особенности профессионального развития современной молодежи, можно сделать вывод о том, что наблюдается снижение ценности приобретения профессиональной идентичности, и основным ресурсом своей самореализации современные молодые люди уже считают не профессию, а образование как таковое.

¹ Опрос студентов 5 курса вузов г. Мурманска был проведен НИЛСИ в 2009 году. Всего было опрошено 595 человек из 5 вузов.

АНАЛИЗ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ВЫПУСКНИКОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ МГГУ

Профессиональное становление субъекта предполагает, прежде всего, развитие личности в процессе выбора профессии, профессионального образования, подготовки и выполнения профессиональной деятельности. Важным его трендом является карьера как результат осознанной позиции и поведения человека в области трудовой деятельности, связанный с должностным или профессиональным ростом (вертикальная или горизонтальная карьера). Траекторию своего карьерного движения человек строит сам, соотносясь с особенностями внутри- и внеорганизационной реальности и, главное, со своими собственными целями, желаниями и установками.

В рамках мониторинга профессионального развития будущих специалистов нами было проведено анкетирование выпускников 2011 года Психолого-педагогического института Мурманского государственного гуманитарного университета (ППИ МГГУ). **Цель** данного исследования - выявление особенностей профессионального самоопределения и профессионального становления студентов выпускных курсов гуманитарных специальностей. **Задачами** исследования, в частности, ставились следующие: получить информацию об опыте студентов в освоении изучаемой специальности; определить их отношение к специальностям, по которым ведется профессиональная подготовка; получить информацию о профессиональных планах выпускников; выявить приоритетные профессиональные и карьерные ориентации будущих специалистов.

Для реализации задач были применены **методы** анкетирования и тестирования. В качестве исследовательских инструментов использовалась специально разработанная нами анкета, а также тест по определению ориентаций на карьеру из профориентационной базы Федеральной службы по труду и занятости (модификация известного теста «Якоря карьеры»).

В исследовании приняли участие студенты 5-х курсов, обучающиеся по специальностям ППИ МГГУ: Специальная психология (СП); Специальная дошкольная педагогика и психология (СПД); Дошкольная педагогика и психология (ДПП); Педагогика и методика начального образования (ПиМНО). Общее количество респондентов составило 62,80% от списочного состава обучающихся на выпускных курсах ППИ. Характерно гендерное соотношение студентов-выпускников - 94,4% девушек, 5,4% юношей. Возраст опрошенных 21-23 года. Исследование проводилось анонимно, только с указанием специальности, по которой обучаются студенты.

Тестирование студентов предполагало заполнение стандартного бланка, на котором представлены 30 утверждений-альтернатив (ориентаций на карьеру). Выпускникам необходимо было выразить свое отношение к предложенным утверждениям, выбрав из каждой пары то, которое наиболее точно отражает их черты, и отметив в бланке соответствующую букву. Карьерные ориентации возникают в начальные годы развития карьеры, они устойчивы и могут оставаться стабильными длительное время. Описания карьерных ориентаций характеризуют следующие особенности:

1. Ориентация **«Равновесие-баланс» (Р)** означает уравновешенность разных сфер жизни человека: работа, отношения с другими людьми (в том числе семья и родные) и саморазвитие (личностное совершенствование), хотя ее сторонники могут по-разному расставлять акценты в зависимости от времени и под давлением различных внешних обстоятельств. Такая гармония в жизни признается необходимой или желательной многими людьми. Эта ориентация требует существенной гибкости в поведении и в отношениях с окружающими. Важно, что выбирающие эту карьерную ориентацию стараются отделить себя от своей работы. Работа является лишь одним из важных измерений их общей жизненной стратегии.
2. Ориентация **«Безопасность в работе» (Б)** характеризуется потребностью в стабильности и устойчивости в работе, в организационной принадлежности, в необходимости ощущения общего порядка и постоянства своего рабочего места. В ответ на лояльную, преданную, тяжелую службу сторонники этой ориентации ищут долгосрочную занятость, профессиональную защищенность, стабильные доходы и благополучие, признание и высокую оценку со стороны работодателя или начальника.
3. Ориентация **«Независимость-свобода» (Н)** отражает стремление к достижению личной автономии, собственного пространства и границ невмешательства, минимального контроля и руководства, собственной ответственности за результаты - вместо того, чтобы быть связанными чужим управлением, правилами и нормами. Сторонники ориентации вместо вертикального карьерного восхождения ищут пути продвижения к маргинальному, промежуточному состоянию. Они гибки и желают много трудиться для достижения условий, обеспечивающих большую независимость и самоконтроль. Интересная и увлекательная работа для них очень важна и часто сопутствует этой ориентации, но индивидуальная свобода является в этом случае необходимым условием и высшей целью.
4. Ориентация **«Профессиональное развитие-рост» (Пр)** предполагает, что человек стремится к увлекательному, вызывающему и захватывающему процессу работы. Ориентация предполагает глубокое

вовлечение в профессиональную деятельность, творчество в ней, самосовершенствование, склонность к профессиональной умелости и мастерству, наращивание компетентностей и освоение смежных профессий и специальностей, т.е. может соответствовать горизонтальной карьере. Сторонники ориентации с трудом отделяют себя от своей работы. Основным фактором профессионального развития становится интересная, незарегламентированная, увлекательная работа.

5. Ориентация «**Продвижение по службе**» (**П**) соответствует стремлению человека к восхождению по должностным ступеням к вершинам организационной иерархии. Эта динамичная, мобильная ориентация ассоциируется с вертикальной карьерой, с продвижением в статусной системе. Сторонники ориентации обычно связывают с каждым последующим повышением в должности такие важные факторы, как усиление влияния, престижа в организации и финансового вознаграждения.

После обработки индивидуальных результатов по стандартной процедуре студенты составляли свой индивидуальный профиль карьерных ориентаций, получая при этом «Карту успеха в карьере». Индивидуальный профиль (карта карьерных устремлений) выпускника определялся в координатах 5-ти типов карьерных ориентаций и 4-х уровней показателей (максимальный, сильный, средний, слабый).

Для анализа общегрупповых тенденций и характеристики всей выборки участвовавших в исследовании студентов была проведена дальнейшая обработка результатов тестирования. Получены усредненные профили карьерных ориентаций для каждой специальности (СП, ДПП, СДПП, ПиМНО), а также общий усредненный профиль для опрошенных выпускников Психолого-педагогического института. Данные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Качественные характеристики усредненных профилей карьерных ориентаций (с учетом уровня показателей).						
П/п	Специальность	Типы ориентаций				
		П	Б	Н	Р	Пр
1.	СП	средний	средний	средний	сильный	средний
2.	СДПП	средний	средний	средний	сильный	средний
3.	ДПП	средний	средний	средний	средний	средний
4.	ПиМНО	средний	средний	средний	сильный	слабый
5.	Общий для ППИ	средний	средний	средний	сильный	средний

Усредненные профили карьерных ориентаций выпускников свидетельствуют, что крайние уровни выраженности показателей (максимальный и слабый) не зафиксированы - ни в групповых профилях по специальностям (за исключением ПиМНО - Пр), ни в общем профиле для ППИ. На фоне средних значений 4-х карьерных ориентаций (П, Б, Н, Пр) выявилась приоритетная ориентация - **Р (равновесие-баланс)**, имеющая **сильный** уровень выраженности показателей. Можно составить рейтинг приоритетности карьерных ориентаций для специальностей и общий рейтинг для ППИ (таблица 2).

Таблица 2. Рейтинг приоритетности карьерных ориентаций.					
Приоритетность	Специальности				Общий для ППИ
	СП	СДПП	ДПП	ПиМНО	
1. макс.	Равновесие	Равновесие	Равновесие	Равновесие	Равновесие
2.	Безопасность	Независимость	Безопасность	Безопасность	Безопасность
3.	Независимость	Безопасность	Проф.развитие	Независимость	Независимость
4.	Проф.развитие	Проф.развитие	Независимость	Продвижение	Проф.развитие
5. мин..	Продвижение	Продвижение	Продвижение	Проф.развитие	Продвижение

Таким образом, общими характеристиками приоритетности карьерных ориентаций для всех специальностей (и в целом для ППИ) являются следующие:

- на первом месте по силе находится ориентация «Равновесие-баланс»;
- на втором месте (практически для всех специальностей) ориентация «Безопасность»;
- на последнем месте рейтинга (для большинства специальностей), т.е. наименее выраженная - ориентация «Продвижение по службе (вертикальная карьера)».

Полученные результаты достаточно ярко отражают **типичный гендерный стереотип профессионального пути** в профессиональном поле, приписываемый женщинам (необходимо напомнить, что девушки составляют почти 95% выпускников ППИ).

В то же время необходимо заметить, что аналогичный опрос студентов других специальностей МГГУ ((например, Профессиональное обучение (дизайн), где гендерное соотношение имеет другой характер) показал иной профиль их карьерных ориентаций.

Для выявления **проблемных** моментов в становлении карьерных ориентаций выпускников ППИ была использована процедура анализа частотности появления спадов и подъемов в индивидуальных профилях опрошенных студентов. При этом значения, относящиеся к среднему

уровню, не рассматривались. Анализировались только крайние значения индивидуальных профилей. Результаты анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3. Показатели частотности появления крайних значений в индивидуальных профилях карьерных ориентаций опрошенных студентов (без учета специальностей; общий срез для ППИ).						
П/п	Уровень	Типы ориентаций				
		П	Б	Н	Р	Пр
1.	Максимальный	-	2	-	4	-
2.	Сильный	5	25	11	33	6
3.	Средний	168 - не анализируется				
4.	Слабый	11	4	10	-	16

Таблица 3 также подтверждает наличие очень интенсивно выраженной ориентации «Равновесие» (максимальный и сильный уровни) в индивидуальных профилях студентов и согласуется с общегрупповыми результатами. Обращает на себя внимание сильная выраженность в индивидуальных профилях ориентации «Безопасность», что пересекается с ответами респондентов на вопросы анкеты и отражает общую озабоченность выпускников предстоящими трудностями по трудоустройству после окончания вуза. Интересной характеристикой исследуемой выборки является тенденция к поляризации мнений студентов в ориентации «Независимость» (сильный и слабый уровни). Ориентация «Продвижение по службе» достаточно часто представлена в индивидуальных профилях на слабом уровне, т.е. характеризуется низкой склонностью у части опрошенных к вертикальной карьере в получаемой специальности, что согласуется с результатами анкетирования. Заметное число низких показателей в ориентации «Профразвитие» (т.е. на слабом уровне) свидетельствует о проблемном становлении профессионализма у выпускников и должно стать предметом пристального анализа этой ситуации профессорско-преподавательским и управленческим составом университета.

Анкетирование студентов показало, что 2/3 опрошенных (66,1%) планируют работать по специальности по окончании вуза. Этот результат в целом вписывается в картину ожидаемого, поскольку изначально студенты, поступая в университет, имели различную профессиональную мотивированность и различные жизненные устремления. Также 2/3 респондентов нацелены на карьерный рост, что свидетельствует о сформированности здоровых профессиональных амбиций у будущих специалистов, об адекватном психологическом настрое выпускников и развитости у них позитивной профессиональной перспективы. Групповые

различия в ответах можно считать незначительными, распределение ответов по группам отражает общую сходную тенденцию в отношении карьерной нацеленности.

Как правило, студенты, принявшие решение не связывать себя с получаемой специальностью после окончания вуза, давали отрицательный ответ на вопрос о карьерной нацеленности в сфере этой специальности, что представляется совершенно закономерным. Однако в то же время имеется часть студентов, которая согласна и готова профессионально реализовываться в русле выбранной специальности, но не видит в ней возможностей для карьерного роста.

Привлекает внимание аргументация студентов, которые не находят условий для своего будущего карьерного продвижения в профессии. По характеру и содержанию можно выделить 3 типа и 6 групп аргументов:

- социально-экономические причины («нет возможности устроиться по специальности»; «низкая заработная плата на должности по специальности»);
- профессионально-психологические причины («повышенная ответственность в профессии и большая нагрузка»; «эмоциональное выгорание в работе по профессии»);
- лично-профессиональные причины («не буду работать по специальности», т.е. осознанный выбор дальнейшего профессионального развития; «не вижу себя в специальности», т.е. осознанное личностное решение).

Важным мотивирующим фактором для решения продолжать (или нет) свою профессиональную самореализацию является отношение к профессии. В целом анализ ответов и комментариев респондентов приводит к выявлению 3-х типов отношения выпускников: позитивному; амбивалентному, отрицательному.

Ответы опрошенных студентов в преобладающем большинстве (около 61%) свидетельствуют о сформированном положительном отношении к получаемой специальности, даже если студент и не планирует реализовывать именно в ней свои карьерные устремления. Положительное отношение опрошенных студентов имеет определенный диапазон эмоциональных характеристик - от восторженно-положительных до рассудительно-положительных и прагматичных. Ответы будущих специалистов показывают, что университет (несмотря на наличие осложняющих социо-экономических факторов) на высоком уровне справился с задачей формирования правильных представлений студентов о миссии специальностей, по которым велась их подготовка, формирования социально-профессиональной адаптированности выпускников к сложной обстановке на современном рынке труда и профессий, их готовности к профессиональной и социальной мобильности.

Имеются групповые различия в том, как выпускники относятся к своей специальности. Так, в группах СДПП и ДПП наблюдается наибольшее число позитивных комментариев (соответственно 83,3% и 70,6%) и наименьшее число отрицательных суждений и отказов. В группах СП и ПиМНО, наоборот, меньше половины опрошенных относятся к своим специальностям положительно (соответственно 53,3% и 40,0%). Кроме того, в группе ПиМНО наблюдается наибольшее число отрицательных ответов и отказов.

Амбивалентность отношения респондентов (15,2%) проявляется в том, что студенты в целом признают нужность и значимость своей специальности, но также указывают на объективные и субъективные факторы, которые не позволяют им в полной мере самореализоваться в ней. В анкетах респондентов всего лишь в 6-ти случаях встречается открыто-отрицательное отношение к своей специальности с уточняющими комментариями («маленькая зарплата», «не востребованная в обществе специальность»). Вероятно, оценка специальности / профессии в этом случае напрямую определяется студентами ее положением в рейтинге профессий по финансово-экономическим признакам, а не по социально-культурной значимости. В то же время еще 13,6% респондентов не дают ответа о своем отношении к получаемой специальности, что может свидетельствовать как о несформированности собственного мнения, о профессиональной незрелости, так и об отрицательном отношении к специальности / профессии. Суммарно по этим позициям (отрицательное отношение и отказ обозначить свое мнение) набирается достаточно значимое число ответов.

Исходя из полученных результатов тестирования и анкетирования выпускников ППИ МГГУ, можно высказать ряд предложений:

- продолжить практику проведения систематических мониторинговых исследований в области профессионально-карьерного становления и развития студентов университета;
- создать систему психологического сопровождения профессионального становления личности, заключающегося в психологической помощи преодолению трудностей профессиональной жизни, коррекции возможных деструктивных тенденций развития, повышении адаптированности студента к социально-экономическим и технологическим изменениям в профессии, развитию у него позитивной профессиональной перспективы;
- провести анализ учебной документации и усилить межпредметные связи в процессе реализации образовательных программ университета;
- рассмотреть организационные, юридические, экономические и другие возможности включения в образовательные программы таких форм практико-ориентированной профессиональной адап-

тации будущих специалистов, как сквозная (непрерывная) профессиональная практика, педагогическая интернатура, стажировка на рабочих местах и т.п.;

- рассмотреть возможность и варианты оказания вузом поддержки и помощи выпускникам в вопросах трудоустройства на рабочие места по окончании обучения по специальности;
- организовать «Ярмарки будущих специалистов» (либо «Дни карьеры») с приглашением к участию в них потенциальных работодателей в соответствующих профессиональных сферах;
- разработать и внедрить систему конкурсов профессионального мастерства по всем специальностям, с массовым привлечением в них студентов, начиная с младших курсов;
- усилить работу по организации внутривузовской (межвузовской) студенческой научно-профессиональной проектной деятельности по заявкам потенциальных работодателей;
- рассмотреть варианты вовлечения студентов в систему краткосрочного дополнительного образования во время обучения в вузе (для усиления защищенности на рынке труда и расширения базы профессиональной и социальной мобильности будущих специалистов);
- в планах социально-воспитательной деятельности факультетов и университета предусмотреть систему мероприятий, усиливающих профессиональную мотивацию и развивающих профессиональную гордость у будущих специалистов (например, «Неделя специальности», «Неделя факультета», Олимпиады по предметам или по смежным дисциплинам и т.п.) и т.п.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ РЕГИОНА К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Подготовка молодежи к жизни в обществе является важнейшей задачей, решаемой школой. По данным Министерства образования и науки РФ сегодня почти 90% выпускников средней школы поступают в вузы. Средняя школа должна учитывать это. Переход на новую форму обучения, растущий объем необходимой для усвоения информации, не идентичность школьной и вузовской программы, а также отсутствие навыков самостоятельной работы являются серьезной психологической проблемой в жизни первокурсника. Поэтому поступающий в вуз абитуриент должен быть готов к дальнейшему обучению. В настоящее время подготовка выпускников к продолжению обучения в высшей школе становится актуальной для средней школы.

Мы провели исследование с целью изучить психологическую готовность старшеклассников общеобразовательных школ г. Мурманска к обучению в ВУЗе. В результате исследования выяснилось, что большинство старшеклассников (93%) планируют получать высшее профессиональное образование. В нашем исследовании мы обнаружили, что большинство учащихся СОШ (68,3%) по всем интеллектуальным операциям демонстрируют слабый и средний уровень, что не позволяет говорить о психологической готовности старшеклассников к обучению в вузе. Другими словами, большая часть старшеклассников вообще не имеют способностей для получения высшего образования в какой бы то ни было сфере. Но при этом все они планируют получать высшее профессиональное образование. С другой стороны, из группы имеющих способности в каких-либо сферах значительная часть старшеклассников сделали выбор специальности не в соответствии со своими способностями, выбрали совершенно другие сферы. Если анализировать соответствие выбранных специальностей типу личности старшеклассников, то выясняется, что оно свойственно всего четверти школьников. К сожалению, три четверти (70%) выпускников школы решили освоить профессии, не соответствующие типу личности. Старшеклассники не владеют информацией о специфике той или иной профессии, о требованиях к ПВК, не могут адекватно соотнести свои способности, личностные свойства с требованиями профессии.

В ходе исследования мы изучили уровень познавательной потребности старшеклассников. Оценивая в целом группу, можно сказать, что познавательная потребность старшеклассников снижена. Это негативно скажется на учебе в вузе, где много самостоятельной работы, предусмотрены различные виды учебной деятельности, студенты

участвуют в различных научно-исследовательских проектах. Без любви к познанию, интеллектуальной активности заниматься такой деятельностью крайне сложно. 70% школьников рассматривают высшее образование как фактор достижения жизненных целей, 16 % как высокий социальный статус, 15 % как возможность внутриличностного развития. Хотя только последнее позитивно сказывается на учебной мотивации студентов, когда свое образование они рассматривают как возможность личностного роста, а не как очередную ступень в достижении целей и статуса.

О некоторых имеющихся учебных заведениях в г. Мурманске владеют информацией 80 % учащихся. Однако перечень, известных школьникам учебных заведений нашего города, крайне мал: МГТУ (38 упоминаний), МГГУ (26), МГИ (11), СЗФ МГЭИ (4), ФИНЭК (2), РГСУ (1), ММК (1), МПК (1), кооперативный техникум (1), МИЭП (2), ММРК (1). На сегодняшний день в Мурманске имеются более 20-ти вузов, более 20-ти учебных заведений среднего и начального профессионального образования. Фактически выпускники школы не владеют полной информацией об учебных заведениях и специальностях, имеющихся в нашем городе. Только один человек смог назвать 5 заведений, остальные называли по 1-2. В таком положении сложно сделать лучший выбор специальности и вуза.

Учителя занимаются профориентацией только с 16 % учащихся. К психологу обращалась всего треть школьников (33 %). Пятая часть старшеклассников (20%) вообще ни от кого не получала советов по вопросу выбора профессии. А половина получила их от друзей. Были выявлены ведущие мотивы выбора старшеклассниками той или иной специальности: интерес (33%), зарплата (25%). Хотя зарплата в выбранных сферах деятельности очень различается (например, фотограф, автомеханик, системный администратор). 5 % отметили престиж профессии, что также не соответствует общественному мнению (тренер, эколог). Перспективными считают профессии менеджера и журналиста. Четверть старшеклассников (28 %) признались, что не могут определить свои мотивы в выборе своей профессии. Одна девочка в качестве мотива выбора профессии указала гороскоп, что говорит о несознательном выборе. Все это приводит в будущем к низкой мотивации учебно-профессиональной деятельности, к невысоким успехам в овладении профессией.

Из анализа самых привлекательных профессий видно, что лидирует сфера юриспруденции и система МВД, затем идут программисты, журналисты, менеджеры, врачи, сфера финансово-экономическая. В опубликованном Центром занятости г. Мурманска рейтинге востребованных профессий за 2010 г. юристы на 48 месте, программистов и журналистов нет, менеджеры занимают 17 место, врачи – 29, бухгалтер – 16 место, главный бухгалтер – 65, экономист – 66 [4]. При этом количество

обратившихся граждан по данным профессиям значительно превышает количество вакансий. Это опять подтверждает вывод о том, что старшеклассники делают свой выбор без получения и изучения всей информации о мире профессий, о рынке труда, без анализа перспектив будущего трудоустройства. Школьникам было предложено отметить любую специальность в любом вузе страны, какую они на самом деле бы очень хотели получить – свою мечту. Результаты получились следующие: треть школьников ни о чем не мечтают. Это говорит о том, что они еще не задумывались о своей будущей жизни, не строят планов, не оценивают свои возможности, способности, не ставят целей. Их профессиональное самосознание не сформировано. Треть всех учащихся в качестве своей мечты называют свой реальный выбор специальности и вуза. Это говорит о том, что они не владеют информацией о рынке образовательных услуг, не знают о ведущих вузах страны.

Таким образом, профессиональное самоопределение большинства старшеклассников неправильно, не соответствует и их индивидуальным особенностям, и запросам общества в кадрах. Профориентационная работа с выпускниками школы проводится стихийно, несистематически и только с теми учащимися, которые сами проявляют инициативу в этом вопросе. Отсюда старшеклассники выбирают специальность и вуз случайно, без изучения рынка труда (выбирают невостребованные профессии), без анализа перспектив будущего трудоустройства, рынка образовательных услуг (не владеют информацией о региональных учебных заведениях и ведущих вузах страны), своих способностей и возможностей. Обнаружены у большинства школьников неадекватные представления о выбранных профессиях. Старшеклассники еще не задумываются о своей будущей жизни, не строят планов. Их профессиональное самосознание не сформировано. Кроме того, у большинства старшеклассников отсутствуют интеллектуальные способности для освоения какого-либо типа высшего образования или деятельности, требующей высшего образования. В результате исследования выяснилось, что психологическая готовность старшеклассников школ нашего региона к обучению в вузе в целом низкая. Данная проблема требует пристального внимания со стороны психологов, профконсультантов, учителей, родителей.

Литература

1. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студентов вузов / Е. А. Климов. - М.: Академия, 2007. - 302 с.
2. Пряжникова, Е. Ю. Профориентация / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2009. - 496 с.
3. Реан, А.А., Коломинский, Я.Л. Социальная и педагогическая психология / А.А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 416 с.
4. Спрос-предложение январь-сентябрь 2010 г. / Сайт ГСЗН Мурманской области / <http://www.murman-zan.ru/Home/seekrab/reiting.aspx> (дата обращения 15.10.10)

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Жизненный путь - «это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи, сверстника определенного поколения» [4, С.104-105]. Первое систематическое изучение закономерностей жизненного пути было предпринято Ш. Бюлер и ее сотрудниками в Венском психологическом институте в 20-30-е гг. Ими была разработана идеалистическая концепция развития человека как процесса постепенного становления и изменения духовных целевых структур самосознания. В отечественной психологии тему жизненного пути изучали С.Л. Рубинштейн, Н.А. Рыбников, Б.Г. Ананьев и др.

С.Л. Рубинштейн определил жизненный путь как некую целостность, которая в то же время состоит из этапов, при этом каждый из них может стать поворотным в жизни личности. Жизненный путь с его точки зрения - не сумма жизненных событий, отдельных действий, продуктов творчества, а целостное, непрерывное явление. Каждый человек имеет свою собственную историю и даже становится личностью именно потому, что имеет свою жизненную историю! [5, С.641]. Человек становится субъектом жизни в том смысле, как он вырабатывает способ решения жизненных противоречий и осознает свою ответственность перед собой и людьми за последствия такого решения.

Юношеский возраст является одним из самых важных периодов становления и развития жизненного пути личности. Конечно, жизненный путь личности начинается не в 15-17 лет, а с рождения человека (или даже еще раньше), но именно этот возраст - период индивидуальной жизни, в котором становится (развивается) способность деятельно, практически соотносить цели, ресурсы и условия для решения задач строительства собственной жизни, перспективы, характерной для взрослого человека (решение профессиональной, производственной задачи; проявление общественной позиции; осуществление общественно значимого поступка или действия; построение собственной семьи и т.п.).

Но в этот период возникают и особые проблемы. Так становясь студентами, юноши и девушки в одночасье приобретают и статус взрослого человека, при этом, не имея определенного опыта «взрослой» жизни. Юность направлена на поиск своего места в мире. Но как бы, ни была она интеллектуально готова к осмыслению всего сущего, многого она не знает, ещё нет опыта реальной практической и духовной жизни среди близких и других людей. Этот период становится очередным кризисом в становлении личности, имеющим свои негативные и позитивные стороны, большая часть которых являются образующими для жизненного пути.

Негативная часть кризиса в основном связана с неоднозначностью положения молодежи, с потерей привычных форм взаимодействия с окружающими людьми и миром, так как по-прежнему у многих юношей и девушек остается моральная зависимость от родителей и других значимых взрослых в силу небогатого жизненного опыта. Но с другой стороны происходит расширение диапазона социальных ролей и их качественное изменение. Появляются «взрослые» роли, требующие все большей самостоятельности и ответственности, положительно влияющие на развитие ряда характеристик жизненного пути.

Основными характеристиками жизненного пути являются: смысл жизни; представления о прошлом, настоящем, будущем; жизненные планы и цели; отношение к жизни (удовлетворенность – неудовлетворенность); ответственность за свою жизнь. Изучаемый возраст является сенситивным периодом для развития смысла жизни. Смысл жизни – это то, ради чего человек живет, нечто важное, значимое. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович определяют смысл жизни как кардинальную мировоззренческую проблему человеческого существования, решение которой позволяет уяснить сущность человека, его место в мире, жизненное предназначение [3, С. 286]. В процессе самоактуализации личности во времени складываются представления о прошлом, настоящем и будущем, появляется способность к построению жизненных планов, установка на сознательное построение собственной жизни. Жизненные планы становятся более реалистичными, детально проработанными, подкрепленными серьезными основаниями, обдуманными. В отличие от подростков юноши более четко разграничивают возможное и желаемое.

Жизненный план – «постепенно развертывающаяся последовательность поступков и действий, которые человек намерен совершить в будущем» [2, С. 260]. Как отмечают отечественные психологи, и в том числе И.С. Кон, жизненные планы молодых людей и девушек могут быть очень противоречивыми, т.е. достаточно реалистичные ожидания, связанные с будущей профессией и семейной жизнью, у юношей и девушек часто сочетаются с завышенными ожиданиями в плане материального достатка и карьерного роста. Являясь сложным, конфликтным периодом, юность показывает всю многообразную гамму чувств по отношению к собственному жизненному пути. Сложности могут привести к злоупотреблению алкоголем и появлению наркотической зависимости, а также к суицидальному поведению.

Ответственность является одной из важнейших характеристик зрелого отношения личности к своему жизненному пути, т.к. определяет личность как субъекта жизнедеятельности. Это качество становится очень важным именно в юности, поскольку именно это время становится оптимальным для построения жизненной стратегии. Ответственность за

свою жизнь предполагает самостоятельность в принятии решений, требовательность к себе, повышение притязаний к уровню сложности собственной деятельности и заключается в соотношении совершаемых действий, поступков, принимаемых решений с теми событиями и отношениями, которые присутствуют в настоящем и прошлом времени жизни личности.

Особенно важной задачей юношеского возраста является выбор жизненной стратегии – «постоянное приведение в соответствие своей личности (ее особенностей) и характера и способа своей жизни, построение жизни сначала, исходя из своих индивидуальных возможностей и данных, а затем с теми, которые вырабатываются в жизни. Стратегия жизни состоит в способах изменения, преобразования условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности, в отстаивании главного ценой уступок в частном, в преодолении своей боязни потерь и в нахождении самого себя» [1, С.268]. Наличие стратегии жизни дает личности возможность реализовать себя направить развитие своего жизненного пути в нужное русло. Следовательно, юность это наиболее важный период становления и развития жизненного пути, так как «вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной зрелостью, когда он действительно сам определяет свою судьбу: путь своего духовного развития и земного существования» [3, С. 421-422].

Литература

1. Ермолаева, М.В. Основы возрастной психологии и акмеологии: Учебное пособие. – М.: Ось-89, 2003. – С. 268.
2. Дьяченко, М.И. Психология: Словарь- справочник / Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. – М.: ХЭЛТОН, 1998. – С. 260.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов.- М.: Академия, 2004.- С. 286.
4. Рубинштейн С.Л. Человек и мир - М.: Наука, 1997. – С.104-105.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии, 4-изд. -СПб.: Питер, 2004. – С. 641.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРИ КОМПРОМИССНОМ ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ

Профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. Пиком этого процесса, переломным моментом в жизни является акт выбора профессии.

Что же определяет выбор профессии? Психологи выделяют две группы факторов выбора профессии. Первая группа – субъективные факторы: интересы (познавательный, интерес к профессии, склонности); способности (как психологические механизмы, необходимые для успеха в определенном виде деятельности); темперамент; характер. Вторая группа факторов – объективные: уровень подготовки (успеваемости); состояние здоровья; информированность о мире профессий. Так же на выбор профессии влияют такие социальные характеристики как социальное окружение, домашние условия, образовательный уровень родителей.

Выбор профессии отражает определенный уровень личных притязаний, основанных на оценке своих способностей и возможностей.

Правильное выявление профессиональных интересов и склонностей является важнейшим прогностическим фактором профессиональной удовлетворенности. Причиной неадекватного выбора профессии могут быть как внешние (социальные факторы, связанные с невозможностью осуществить профессиональный выбор по интересам), так и внутренние (психологические) факторы, связанные с недостаточным осознанием своих профессиональных склонностей или с неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности. Исследования профессиональных интересов студентов СПО и даже ВПО часто показывают, что у большинства учащихся доминирующие профессиональные интересы лежат вне сферы избранной и осваиваемой ими профессии. Конечно, это скажется не только на уровне профессионального обучения, но и на эффективности последующей профессиональной деятельности [3].

Неясность перспектив социального развития общества создает проблемность профессионального самоопределения в юношеском возрасте, которое часто приобретает случайный, немотивированный характер. В современной системе профессионального образования существует своеобразный парадокс: студент обучается специальности до конца не осознав своего призвания.

Отмечено, что количество студентов выбравших ту или иную специальность случайно или компромиссно снижается к концу периода обучения и, как правило, остается 2-3 человека на студенческую группу, у

которых просматривается явное эмоционально-отрицательное отношение к выбранной специальности и к будущей работе. Сравнительно небольшое количество выпускников уверены в правильности выбранного пути. Они читают дополнительную литературу, творчески работают над курсовыми и дипломными проектами, знают, где они будут работать и внутренне готовятся к этой работе. Основная же часть очень неуверенно высказывается о правильности выбора своей специальности.

Что же мешает студенту подготовиться к будущей работе, определить свою позицию в рамках избранной деятельности? Существует определенный процент студентов, испытывающих серьезные трудности в осознании себя в будущей профессиональной роли. Причиной данных трудностей часто является ситуация компромиссного выбора. Это происходит, когда человек готовит себя к определенной деятельности, карьере, поступлению в учебное заведение, но по каким-то причинам данные планы не могут быть реализованы. И тогда он вынужден соглашаться на компромисс. Ему приходится выбирать не то, что хочется, а то, что доступно. Такой компромиссный профессиональный выбор осознается человеком, как временный, вынужденный. Однако, чем сильнее переживание неудачи и желание вытеснить из сознания обиду на судьбу, тем больше отчуждение от «временной» учебы, тем острее неприязнь к тем, кто требует от него учиться.

Студенты, сделавшие компромиссный профессиональный выбор требуют специального внимания к себе и психолого-педагогической помощи, поскольку сами не всегда в состоянии осознать свои проблемы и далеко идущие последствия.

В психологическом направлении данная проблема может решаться с помощью организации и проведения в группе психотерапевтической работы, направленной на принятие уже сделанного выбора. Что поможет предотвратить многие проблемы в будущей профессиональной деятельности [2].

В педагогическом плане существенно продвинуться в решении данного вопроса позволяет личностно-ориентированное обучение, направленное на помощь личности в самоопределении, формирование личностно-профессиональной компетентности как способности личности осознавать ценность, смысл собственной профессионализации для себя и для социума; обладание адекватной самооценкой; осмысленность в планировании личного и профессионального будущего.

Целевым ориентиром организации педагогического процесса является формирование у студента осознанности жизни в целом и профессионального самоопределения в частности через систему педагогической работы: скоординированную деятельность субъектов образовательного пространства ССУЗа по созданию педагогических

условий формирования адекватной смысло-ценностной ориентированности студентов. К таким условиям относятся:

- личная заинтересованность педагогов проблемой профессионального самоопределения студентов и готовность участвовать в работе;
- наличие у педагогов представлений о внутриличностных механизмах развития; понимание ими сущности реализуемых процессов, четкое обозначение целей и способность осуществлять подбор методов и средств формирования смысло-ценностных основ профессионального самоопределения студентов;
- обеспеченность содержания образования смысло-ценностной оставляющей;
- благоприятный социально-психологический климат;
- система оценки результатов, предполагающая отслеживание внутриличностных изменений студентов, изменений в поведении и в их отношении к учебно-профессиональной деятельности.

Педагогические условия обеспечения активизации профессионального самоопределения должны создаваться не только сообразно требованиям социума, профессии, но и внутреннему миру личности.

Сопровождение профессионального самоопределения личности при профессиональной подготовке отождествляется с курсом «Введение в специальность». При преподавании данного курса акцент следует переносить на мотивацию, смысловую сферу, психологические качества и способности личности. Адекватными при этом являются методы, активизирующие рефлексивное мышление, коллективную деятельность, проявление авторской позиции. В основу работы по формированию смысло-ценностных основ профессионального самоопределения студентов ССУЗа в рамках как данной дисциплины, так и всего педагогического процесса целесообразно положить психолого-педагогическую модель, предложенную Инной Викторовной Исмагиловой. В ее основе лежат внутриличностные механизмы развития персонализации, рефлексии, стереотипизации. В процессе софункционирования внутриличностных механизмов формируются смысловые образования в качестве ценностных представлений студента о профессиональных и личностных перспективах. Механизм персонализации влияет на процессы самовыражения, отражающиеся в определенности представлений о профессиональной карьере. Механизмом рефлексии обусловлены самостоятельность, активность личности в процессе обучения, в результате конкретизируется образ профессионала (или Я-будущего). Стереотипизация обеспечивает процессы освоения студентом социальных ролей, норм, прогнозирование социальной и профессиональной адаптивности в будущем [1].

Данная модель эффективна для применения на начальном этапе профессионализации личности, когда закладываются основания профессионального развития.

Литература

1. Исмагилова И. В. Формирование смысло-ценностных основ профессионального самоопределения студентов ссуза. Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. - Тюмень, 2006.
2. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. – 2000. – №4.
3. Новикова Е.В., Хухреев И.А. Психологическая коррекция личности при маргинальной профессиональной ориентации. Психологическое сопровождение подготовки специалистов в вузе // Материалы конференции. - Новосибирск, 1988.

ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ЮНОШЕЙ К СЛУЖБЕ В АРМИИ

В современной ситуации формирование личности мальчика-подростка (половая идентификация) затруднена из-за дискредитации мужской роли. Большое количество мужчин в России не способны материально обеспечить свою семью, что приводит к отрицательной идентификации с половой ролью своих отцов. Такой процесс ведет к изменению полоролевых стереотипов общества, а, следовательно, к изменению общественного сознания о патриотическом воспитании юношей и их подготовке к военной службе. Конкретный результат половой идентификации и определения ведущих граней мужественности сегодня зависит от непосредственной социальной ситуации развития. В неполных семьях этот процесс протекает сложнее, чем в гармоничных. Актуальность исследований обусловлена ослаблением половой идентификации части юношей, воспитываемых в неполных семьях, замещением типично мужских качеств имеющимися в наличии женскими образцами и, как следствие, отсутствием должной психологической подготовки в службе в армии. Для оценки факторов, определяющих психологическую готовность юношей к службе в армии было проведено исследование роли генотип-средовых детерминант темперамента юношей призывного возраста в зависимости от качественного состава семьи. В исследовании приняли участие 96 человек: из них 54 - юноши призывного возраста и 42 взрослых человека. База исследования: Военный Комиссариат города Мончегорска. В качестве гипотезы выдвинуто предположение, что особенности генотип-средовой обусловленности темперамента являются одним из факторов психологической готовности юношей к службе в армии.

Для решения задач исследования подобран комплекс методик: анкетный опрос, структурный опросник темперамента В.М. Банщикова и Г.Д. Новинского (1973), модифицированный Русаловым В.М., опросник структуры темперамента В. М. Русалова (ОСТ), шкала личностной и реактивной тревожности Спилбергера-Ханина (ШРЛТ), опросник Г. Айзенка, психологический тест для подростков и социологический опрос в форме анкетирования. В ходе исследования получены результаты.

1. Юноши, которые воспитываются обоими родителями, т.е. в полной семье (группа № 1) характеризуются высокими социально-психологическими показателями (позитивное отношение к собственной семье, высокая оценка уровня взаимопонимания с родителями). Среди психологических характеристик юношей этой группы можно выделить спокойствие, уверенность в себе и незначительное эмоциональное реагирование при неудачах, легкость вступления в социальные контакты. Юноши имеют направленность на работу и имеют сильный характер. В

оценке психологического состояния юношей этой группы наблюдается эмоциональная напряженность, являющаяся, скорее всего, результатом недостаточной готовности к предстоящим переменам в жизни. Службу в рядах российской армии юноши считают своим гражданским долгом.

Среди юношей-призывников из полных семей выделено преобладающее количество холериков (8), флегматики – 3 человека, сангвиники - 2 человека и один меланхолик. На принятие решения о службе в армии оказал влияние отец, сходство с которым по типам темперамента юноши демонстрируют в большинстве случаев. В общей массе родители юношей данной группы верно определили темперамент своего сына в 92,9%. При этом мнение отца и диагностически установленный темперамент сына совпали в 76,9%, мнение матери – в 23,1%. Наиболее объективны в своих оценках отцы флегматики и матери-холерики. Родители юношей 1-ой группы позитивно настроены относительно предстоящей их сыну службы в армии (особенно мужская половина). В целом, по итогам исследования юношей 1-ой группы можно сказать о проявлении генотипического сходства темперамента юношей и их родителей, объективной оценке родителями своих сыновей, а также наличии сформированной среды для развития мужественности и воспитания патриотизма будущих мужчин-защитников.

2. Подростки, воспитанием которых занимается один родитель (в данном случае - мать) (группа № 2), оценивают психологический климат в своей семье недостаточно положительно, во многих случаях отмечено отсутствие взаимопонимания с матерью, на которую возложены функции «добытчика и кормильца». Особенностью подростков является пассивность и низкая вовлеченность в процесс деятельности, уход от социально-активных форм поведения. Юноши затрудняются в подборе форм социального взаимодействия и характеризуются высоким ощущением неуверенности, неполноценности. Практически у всех испытуемых этой группы высокий эмоциональный фон, завышенный уровень тревожности. Большинство испытуемых этой группы отличаются характером средней и силы или слабым. Службу в армии юноши из этой группы оценивают как суровую необходимость или принуждение, считают, что годы службы в армии - это потерянные годы.

По типам темперамента среди юношей-призывников из 2-ой группы выделено одинаковое количество холериков и меланхоликов (по 28,6%) при равном соотношении флегматиков и сангвиников (по 21,4%). Сходство юношей с родителем (матерью) по типу темперамента зарегистрировано в 35,7%. Правильно определили тип темперамента матери призывников в 28,6%. Большая часть из них (75%), неправильно оценивая темперамент своего сына, желают видеть его стабильным, уверенным в себе (предпочтение флегматического и сангвинического типа) и довольно скептически настроены по отношению к службе в армии своих детей.

В результате исследования в данной группе выявилось, что на общем фоне показателей в данной группе выделяются 28,5% испытуемых, характеризующиеся более низкими показателями тревожности, чем остальные испытуемые этой группы (показатель тревожности Тл менее 40); при этом они оценивают уровень взаимопонимания в семье как «высокий», демонстрируют наличие сильного характера и готовы к службе в армии. В указанных семьях матери позитивно настроены к тому, что их сын будет служить в рядах российской армии. В семьях именно этих испытуемых зарегистрировано совпадение мнения матери о темпераменте сына и его диагностически установленный тип темперамента. Причем в 50% (2 случая) зафиксировано их генотипическое сходство. В целом, общая картина результатов исследования в группе №2 свидетельствует о недостаточно благополучном влиянии семейной среды на развитие мужских качеств юношей на основе имеющихся базовых характеристик темперамента в связи с отсутствием мужского влияния, что вносит пробел в воспитание мужественности и патриотизма и, как следствие, не дает должной психологической подготовки в службе в армии.

3. По результатам сравнительного анализа групп можно отметить следующее. Наиболее яркими отличиями юношей в неполных семьях являются депрессивная невротическая симптоматика по типу сниженного фона настроения, чувства подавленности и безысходности, неверия в свои силы и возможности, переживаний по поводу неудач, проблем общения со сверстниками. Результаты исследования свидетельствуют о том, что параметры взаимодействия подростков с родителями оказываются связаны с генотипом. На примере семей, в которых зафиксировано генотипическое сходство родителей и детей, наблюдается стабильность взаимоотношений в семье, высокий уровень эмоционального комфорта, низкий уровень тревожности и соответствие юношей типично мужскому образу. А в неполных семьях отсутствие мужского влияния сказывается на таких характеристиках, как сила характера, эмоциональная устойчивость и стабильность во взаимоотношениях. Полученные результаты уточняют представления о структуре психологических характеристик темперамента юношей-призывников и факторах, влияющих на психологическую готовность юношей к службе в армии, а также указывают на возможности коррекции воспитания мальчиков в неполных семьях с целью их дальнейшей психологической подготовки к службе в армии.

Результаты изучения особенностей темперамента юношей-призывников из различных семей могут быть использованы при планировании и проведении коррекционных и профилактических мероприятий, направленных на компенсацию каких-либо свойств темперамента подростков, а также способствующих формированию, смягчение взаимоотношений в неполных семьях и развитие мужественности мальчиков для подготовки их службы в армии.

РАЗДЕЛ V. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

А.В. Прялухина

ПОДРОСТКОВАЯ БЕЗНАДЗОРНОСТЬ КАК ОСОБАЯ СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ

Социальная ситуация развития ребенка для психического развития и формирования личности является общепризнанным в современной психологии. Однако вопрос о механизмах влияния социальной среды на развитие ребенка интерпретируется по-разному в зависимости от различных школ и направлений - бихевиоральной психологии, теории социального научения, культурно-историческом подходе. Например, Л.С. Выготский ввел понятие социальной ситуации развития как одну из важнейших характеристик возраста, предполагающее сочетание внешних условий и внутренних процессов развития личности, которое полноценно способствует развитию ребенка. Социальная ситуация развития определяет тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, где социальные нормы, потребности, ценности становятся индивидуальными, т. е. «перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту» [2, С.242].

Возрастная специфика и содержание категории социальной ситуации развития в стабильных и кризисных возрастах анализировались отечественными психологами (Л.И.Божович, В.В.Давыдов, М.И.Лисина, Д.Б.Эльконин, Д.И.Фельдштейн и др). Учеными показано, что особенности социальной ситуации развития определяют направление, содержание и характер развития ребенка в нормативном пространстве возрастного развития. Динамика изменения социальной ситуации развития определяется особенностями освоения ребенком новой социальной позиции, изменением иерархии и роли социальных контекстов, составляющих основу социальной ситуации развития, изменением сенситивности ребенка к различным сферам общения, возрастанием роли ориентирующего образа в построении стратегий взаимодействия и сотрудничества со значимым социальным окружением.

Ребенка изначально окружает взрослый, многообразный, сложно структурированный социальный мир. По мере взросления, и отношения ребенка и общества меняются: он овладевает действиями с предметами, в которых закреплен социальный способ их использования; он узнает о все большем количестве социальных ролей – воспитателя, продавца, врача и т.д.; у него начинают складываться первые представления о себе как о части социального мира. Постепенно социальная среда открывается

ребенку в системе ролевых взаимозависимостей, правил социального поведения, культурных норм взаимодействия.

Социальный мир предоставляет ребенку некоторый спектр четко оформленных ценностно – нормативных моделей и образцов поведения. Процесс социального развития ребенка предполагает, во – первых, его ориентировку систем социальных ролей. Эта ориентировка возможна благодаря расширению социальных связей ребенка. Во – вторых, формируется самосознание, связанное с процессом социального самоопределения и становления социальной идентичности личности, предпосылкой которых является включение ребенка в различные социальные общности.

Социальные ситуации, с которыми сталкивается ребенок в процессе взросления, могут быть как ситуации собственно межличностного взаимодействия, и как ситуации влияния общества в целом. В определяющем значении культуры для человека в его социальном качестве легко убедиться: если человек оказывается в ином культурном окружении, как казавшиеся очевидными нормы социального поведения (норм отношений доминирования / подчинения, способов разрешения конфликтных ситуаций) перестают быть таковыми. Именно в культуре общества, его социального воспитания, оценок и ожиданий определяются особенности социализации.

Американский культурантрополог М. Херсковиц ввел понятие инкультурации – процесс вхождения человека в культуру своего народа. В процессе инкультурации, по мнению ученого, индивид осваивает присущие культуре поведение, в результате чего формируются его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами данной культуры. Процесс инкультурации совершается под руководством старших на собственном опыте, т. е. происходит научение без специального обучения. Сегодняшние особенности подростковой социализации отражаются в «ломке» социокультурных стереотипов возможных позиционных отношений взрослого и ребенка. Существование в настоящее время многих рядов ценностей не представляют собой четко структурированной нормативной модели, что осложняет процесс социализации. В связи с этим подростку сложно решить одну из важнейших возрастных задач периода отрочества – формирование жизненного плана, потому что современный мир требует высокой личной толерантности к неопределенности. Социальное влияние на личность представляет характерную особенность процесса социализации, и в этом случае социализация выступает как интернализация – усвоение моделей поведения; усвоение ценностей и установок. Механизм социальной адаптации обеспечивает нормативное функционирование человека, т. е. в оценке социального развития индивида становится его социальная успешность [1, С.301].

Таким образом, механизмы влияния социальной среды на развитие ребенка характеризуют процесс социализации. И процесс социального развития личности (соотношение понятий социализации и воспитания) предполагает взаимодействие личности и социальной среды. Для изучения закономерностей становления новой социальной ситуации развития ученые считают два возрастных периода - начало младшего школьного возраста и подростковый период. Особенности подросткового возраста определяются необходимостью перестройки системы отношений с родителями и формирование личностной автономии. На данном этапе подросток выходит на качественно новую социальную позицию - у него формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества. Детско-родительские отношения подвергаются существенной трансформации по инициативе самих подростков в контексте формирующегося чувства взрослости (Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова). «Мораль подчинения», характеризовавшая раньше отношения ребенка со взрослыми меняется на «мораль равенства» из – за обостренного чувства взрослости. Возрастает его самостоятельность, и он осваивает новую социальную позицию.

Так, в подростковом возрасте происходит овладение «внутренним миром», возникновение жизненного плана, как известной системы приспособления, которая впервые осознается подростком, происходит поиск новой формы деятельности – отношения детей и взрослых, отношения к общему делу, и если ребенок не находит новые формы деятельности, направленность жизни теряет смысл. В процессе социализации подросток усваивает только те стереотипы, нормы и ценностные ориентации, которые находятся в определенном соответствии с его ранее усвоенным опытом и потребностями. Внешние элементы среды могут сами по себе не изменяться, но социальная ситуация развития перестраивается за счет совершившихся внутренних изменений субъекта. Именно внутренняя картина психического состояния субъекта (его потребности, познавательные психические процессы, переживания и пр.) в определенной социальной ситуации выступает как с позитивными, так и негативными личностными образованиями (например, курение, употребление алкоголя, наркотиков подростками).

Особая проблема — социально-психологическая неадаптированность безнадзорных детей. Таким детям свойственны инфантилизм, замедленное самоопределение, незнание и неприятие самого себя как личности, неспособность к сознательному выбору своей судьбы, трудности в общении там, где требуется умение строить отношения, перегруженность отрицательным опытом, негативными ценностями и образцами поведения. Среди причин девиантного поведения безнадзорных подростков помимо социально-педагогической запущенности, важную роль играет их психическая патология: органическая или процессуальная, врожденная или приобретенная.

Таким образом, социальная ситуация развития, протекающая с явлениями безнадзорности, влияет на возрастное психическое и личностное развитие подростка. Д.И. Фельдштейн [3], рассматривая социальную ситуацию развития «трудного» подростка, указывает на его отчуждение от семьи, в то же время микроклимат референтной группы дает подростку определенные возможности для повышения самооценки, а уличный микроклимат позволяет найти какое – то значимое для безнадзорного подростка место. Такие подростки попадают в группы с асоциальной направленностью, где преобладает лживость, агрессия, неуважение к личности партнера, деформированы эмоционально - волевая сфера, приводящая к пассивной подчиняемости, упрямству, жестокости, грубости. Им свойственно неверие в свои силы контролировать события жизни. Референтными лицами для безнадзорных подростков, как показывают исследования, являются друзья, лучший друг или подруга, что очень характерно для социальной ситуации развития в данном возрасте и определяет особенности личности и межличностных отношений подростков. Им свойственен низкий уровень развития эмпатии, то есть безнадзорные подростки испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, часто не могут понять эмоциональные проявления в поступках окружающих людей, предпочитают уединение, кажутся отчужденными.

Важная роль в данном процессе отводится семье безнадзорного ребенка, которая в идеале выступает одним из основных факторов его социальной адаптации. Именно от семьи, ее активности в процессе развития и образования ребенка зависит его социокультурный статус в будущем. Современная семья безнадзорного подростка редко может выступать в качестве действенного фактора его социализации. Прежде всего, это связано с особенностями семейного капитала, невысоким уровнем образования родителей детей, низким экономическим статусом таких семей, который достаточно часто обусловлен невысокой профессиональной квалификацией родителей ребенка. В таких семьях дети подвергаются со стороны взрослых физическому, сексуальному, эмоциональному насилию. Дети из таких семей лишены родительской любви, недоедают, не посещают кружки, подвергаются истязаниям, что приводит к уходу их из дома. Отсюда — признаки сенсорной и социальной депривации, отставание в психическом развитии, нарушений познавательной деятельности. Поэтому, при особой социальной ситуации развития безнадзорного подростка могут возникнуть самые различные формы социальной дезадаптации и асоциального поведения, ведущие к нарушению социальных норм, деформации ценностных ориентаций, уклонений от общественно полезной деятельности, к употреблению алкоголя. Несогласованность семьи, школы является ядром конфликтной

ситуации, которая приводит к нравственной деформации личности подростка.

Литература

1. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
2. Выготский, Л.С. Психология возраста // Собр. соч.: В 6 т. Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5 -242.
3. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно- содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. – М.: Московский психолого- социальный институт: Флинта, 1999. – 672 с.

*Л.В. Финькевич,
Н.А.Литвинова*

НЕУДАЧНАЯ РОДИТЕЛЬСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ДЕЗАДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Подростковый возраст является важным этапом в психосоциальном развитии человека. В настоящее время наблюдается значительный рост дезадаптивного поведения подростков, которое препятствует их успешной интеграции в общество и является признаком нарушения психологического здоровья. Не требует доказательства положение о том, что психологическое здоровье зависит от влияния особенностей той среды, в которой осуществляется процесс социализации и адаптации личности. На ранних этапах онтогенеза важнейшим институтом социализации является семья, как уникальная нормативная среда. Под нормативностью среды понимается «во-первых, система норм, являющихся атрибутом любых социальных отношений, в которых существует ребенок, во-вторых, система норм непосредственно адресованных ребенку в качестве требований» [3, С. 32]. Ребенок в процессе социализации решает задачу реконструкции в своем субъективном мире социальных значений действий людей (как в формальной, так и неформальной системе отношений) и создания такой системы личностных смыслов этих отношений, которая имела бы шансы совпасть с таковой у других. Это реализуется в межличностном поведении и общении в процессе совместной деятельности [2, С. 100].

В силу различий путей присвоения норм социального взаимодействия, различий в функционировании уже присвоенных норм мы наблюдаем разнообразие поведенческих проявлений каждого подростка. Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, «...сущность культурного развития заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им» [1, С. 316]. Таким образом, можно говорить о взаимной обусловленности личностного (психологического) здоровья и социального поведения человека.

Поскольку становление личности опосредовано социализирующими влияниями семьи, в первую очередь, родительской социализацией, характер последней выступает решающим фактором нормативности поведения ребенка и его психологического здоровья. Бесспорно, единое нормативное пространство семьи обеспечит более успешное и непротиворечивое присвоение ребенком форм нормативного поведения. Однако следует признать, что реальная жизнедеятельность современных детей далеко не всегда протекает в ситуации гармоничных семейных

отношений. Все чаще приходится констатировать те или иные формы неудачной родительской социализации, последствиями которой могут стать как тяжелые проявления социальной дезадаптации, вследствие социальной изоляции и эмоциональной депривации, личностные дисгармонии, акцентуации характера, так и соответствующие им нарушения поведения, вплоть до аддикций.

Неудачная родительская социализация рассматривается как следствие нарушения процесса коммуникации в семье, нарушение баланса процессов адаптации и индивидуализации, «жертвами» которой оказываются дети, демонстрирующие как выраженные конформистские, так и нонконформистские тенденции в поведении (А.В. Мудрик, 1997). Под неудачной родительской социализацией принято понимать такой процесс социализирующих влияний на ребенка, в результате которого он оказывается неадаптированным к своей социальной среде, неспособным вступать в конструктивное общение, соответствовать своим поведением ролевым ожиданиям в конвенциональных и межличностных отношениях со значимыми другими, «переживать состояние относительного внутриличностного комфорта и благополучия без выраженных внутренних и внешних конфликтов» [2, С. 298].

Поведение определяется как психологическая и физическая манера вести себя с учетом стандартов, установленных в социальной группе, к которой принадлежит человек. В связи с этим нарушения поведения рассматриваются как повторяющиеся, устойчивые действия или поступки, не вписывающиеся в установленные нормы (агрессивность деструктивной и асоциальной направленности с картиной глубоко распространившейся дезадаптации поведения). Отклоняющееся поведение ребенка может формироваться не только в процессе неприятия им социальных норм, но и в результате информационного давления внесемейных источников социализации: СМИ и коммуникации, подростковой субкультуры, моды. Тем не менее, именно родительская социализация является приоритетным источником социальных влияний, опосредующих степень нормативности поведения детей.

Для исследования межличностного поведения подростков в связи с особенностями родительской социализации продуктивным видится обращение к теории фундаментальных межличностных потребностей В. Шутца. Исходной является идея о том, что разная степень удовлетворения потребностей во включении, контроле, аффекте (расположении) опосредует определенный тип межличностного поведения. Следовательно, в процессе взаимодействия родителей и подростков, в разной степени могут быть удовлетворены межличностные потребности. В ситуации депривации этих потребностей подросток переживает психологический дискомфорт, чувствует себя незначительным, некомпетентным и недостойным любви. Для

преодоления негативных психотравмирующих переживаний он вырабатывает у себя защитные механизмы, которые проявляются и как дезадаптивные способы поведения.

Для изучения типов межличностного поведения был использован опросник межличностных отношений (ОМО) А.А. Руковишникова (FIRO-В Шутца). Параметры родительской социализации исследовались в показателях родительского отношения (методика «Взаимодействие родитель - ребенок» И.М. Марковской). В исследовании приняли участие 321 подросток в возрасте 13-15 лет, среди которых 51% мальчиков (163 чел.) и 49% девочек (158 чел.).

В области включения у 55% подростков (175 чел.) выявлен социально чрезмерный тип поведения. Для них характерно стремление к экстраверсии. Внутренний мотив подростков с данным типом поведения – стать известными. Прямой способ достижения этого – быть активными, заставляя группу концентрировать на себе внимание. У 28% (92 чел.) подростков обнаружен социально выровненный тип межличностного поведения. Для них взаимоотношения с людьми не представляют трудности: везде в равной степени они чувствуют себя уверенно, без чувства тревоги.

У остальных 17% подростков (54 чел.) выявлен социально дефицитный тип поведения, характеризующийся необщительностью, стремлением к интроверсии. Они хотят установить расстояние между собой и другими, мотивируя это тем, что не хотят терять свою индивидуальность. В результате диагностики поведения контроля у 48% подростков (153 чел.) обнаружен автократический тип поведения. Эти подростки склонны к доминантному межличностному поведению. Они боятся, что люди не подчинятся их влиянию и руководству, при этом они чувствуют, что не способны принимать решение и пытаются использовать каждую возможность для опровержения этого чувства. Абдикратический тип поведения присущ 36% подростков (115 чел.). Для них характерна тенденция к отказу от влияния в межличностном поведении, стремление к подчинению. Наиболее характерной чертой для них является попытка избегать ситуации, в которой они чувствуют себя беспомощными и некомпетентными. У 16% подростков (53 чел.) выявлен демократический тип поведения. Эти подростки чувствуют себя уверенными, с чувством ответственности людьми. В области аффекта у 42% подростков (134 чел.) диагностирован чувственно чрезмерный тип поведения. Для них характерна попытка сблизиться со всеми, завоевать одобрение. У них много друзей и они делают все возможное, чтобы установить дружеские отношения с кем-либо еще. Чувственно дефицитный тип межличностного поведения выявлен у 33% подростков (106 чел.). Они слабо испытывают чувство эмоциональной привязанности, стремятся избегать близких личных отношений. Для 25% подростков (81 чел.) характерен чувственно

уравновешенный тип межличностного поведения. Эти подростки хорошо чувствуют себя в ситуации, требующей тесных эмоциональных уз, и там, где требуется эмоциональная отдаленность.

Выявлены значимые гендерные различия в поведении включения ($\chi^2=8,32$, при $p<0,05$). Наиболее распространенным является социально чрезмерный тип межличностного поведения. Это соответствует потребности подросткового возраста в принадлежности к группе. Однако среди девочек (63%) данный тип более распространен, чем среди мальчиков (46%). Действительно, для девочек в подростковом возрасте характерно стремление обратить на себя внимание, важно быть включенными в значимый социум. В области контроля значимых гендерных различий не обнаружено ($\chi^2=1,87$, при $p>0,05$).

Все типы поведения контроля практически в равной степени диагностированы как у мальчиков, так и у девочек. Чувство взрослости, характерное для данного возраста, обуславливает потребность чувствовать себя компетентной и ответственной личностью. Авторитарический тип поведения как ведущий в подростковом возрасте обуславливает стремление доказать окружающим способность самим принимать решение. Значимые различия обнаружены в области аффекта ($\chi^2=6,075$, при $p<0,05$). Наиболее распространенным среди девочек является чувственно чрезмерный тип межличностного поведения (47%), характеризующийся стремлением устанавливать со всеми близкие эмоциональные отношения. Среди мальчиков чаще всего встречается чувственно дефицитный тип межличностного поведения (39%). Они, наоборот, стремятся избегать близких личных отношений. Т.е., девочки, пытаясь ослабить тревогу быть отвергнутыми, стараются сблизиться со всеми, а мальчики отклоняют и избегают близких эмоциональных отношений.

Требует внимания обращение к анализу модели типа социальной ориентации, имеющей высокую степень прогностичности - это тип социальной ориентации на аффект (дискриминантный анализ). Типы социальной ориентации на контроль и включение обладают недостаточной прогностичностью. Уже это позволяет говорить о первостепенной значимости (весомости) общей аффектации как параметра межличностного взаимодействия в подростковом возрасте. В этом обнаруживается кризис подросткового возраста образно названный Л. Толстым как стремление уйти из «пустыни отрочества».

Согласно первой канонической функции ($\lambda=0,6$, $p=0,000041$), вероятность низкой ориентации на аффект у мальчиков, проявляющаяся замыканием в себе, избеганием близких эмоциональных контактов, выше при отвержении отца (0,56), т.е. восприятие им подростка как плохого, неудачливого, неприспособленного, умеренной степени удовлетворенности отношениями с отцом (0,43) и пониженным

авторитетом отца (0,39). Умеренная ориентация на аффект (по второй канонической функции: $\lambda=0,84$, $p=0,033$) наблюдается у подростков с повышенными показателями степени эмоциональной близости с учителями (0,55), отношений с матерью (0,43) и умеренной степенью эмоциональной близости с друзьями (0,37), т.е. у тех подростков которые имеют в целом позитивный опыт в области эмоциональных отношений. Высокие показатели ориентации на аффект у мальчиков наблюдаются при принятии отца, высоком его авторитете и высоких показателях удовлетворенности отцом, однако при пониженных показателях эмоциональной близости в других сферах межличностного взаимодействия (мать, учитель, друзья).

У девочек (по первой канонической функции: $\lambda=0,59$, $p=0,00041$) при наличии отрицательных выборов в группе (0,37), повышенной строгости отца (0,3) и дистантных отношениях с ним (0,3) высока вероятность низкой ориентации на аффект. Умеренная ориентация вероятнее у девочек (согласно второй канонической функции: $\lambda=0,78$, $p=0,01$), популярных в группе сверстников (статус - 0,42 и положительные выборы - 0,3), а также с более близкими эмоциональными отношениями с отцом и умеренной строгости отца, чем у девочек с низкой ориентацией на аффект. При близких эмоциональных отношениях с отцом, умеренной строгости с девочкой-подростком, но низком социометрическом статусе в группе сверстников в большей степени проявляется высокая ориентация на аффект, выражающаяся острым желанием сблизиться со всеми.

Таким образом, анализ фактологического материала эмпирического исследования подтверждает, что родители являются важнейшими агентами социализации в подростковом возрасте. Неудачная родительская социализация, сопряжённая с депривацией фундаментальных межличностных потребностей подростка, опосредует состояния фрустрации, личностные дисгармонии, внутреннюю конфликтность детей. Всё это становится источником разных форм нарушений поведения (в первую очередь, в сфере аффектации) и формирования личности. Становится очевидным, что родительская социализация, обеспечивающая ранний опыт социальных контактов, предопределяет не только степень социальной адаптации и успешности личности во взаимодействии с другими людьми, но и её психологическое здоровье.

Литература

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений. - М., 1983. - Т.3.
2. Розум С.И. Психология социализации и социального развития человека. - СПб., 2006. - 365 с.
3. Хасан Б.И., Тюменева Ю.А. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола // Вопросы психологии. - 1998. - С.32-39.

*В.Э. Черник,
А.Ю. Качановский*

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понятие «социализация» весьма широко употребляется в философских, психологических, педагогических работах последнего времени. При всем разнообразии подходов к пониманию его сущности следует согласиться, что социализация – это, с одной стороны, результат развития человека, а с другой – его компонент; это – развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества. Говоря в данном случае о социализации личности, мы имеем в виду, помимо прочего, усвоение им основ физической культуры, культуры здорового образа жизни. Задача её формирования как одна из приоритетных поставлена в Президентской программе «Наша новая школа». В ней отмечается, что «здоровье человека – важный показатель его личного успеха. Если у молодёжи появится привычка к занятиям спортом, будут решены и такие острые проблемы, как наркомания, алкоголизм, детская безнадзорность» [4].

Постановка проблемы в президентской программе не случайна. Как свидетельствуют данные статистики, 70 процентов российских детей при поступлении в школу могут быть признаны относительно здоровыми. 30% имеют функциональные отклонения. К моменту окончания школы уже 45-50% детей имеют хронические заболевания. Причем, подростки, как правило, не одно, а пять-шесть заболеваний. Среди причин, которые ведут к столь отрицательным результатам, можно назвать нарушение образа жизни, несоблюдение самых разных элементарных мероприятий, которые направлены на поддержание здоровья. Сегодня дети практически не гуляют. Отрицательно сказывается на физическом состоянии детей электромагнитная нагрузка. Сегодня дети за компьютером и за телевизором после школы проводят по пять-шесть часов [2].

Одной из причин этой тенденции, по оценкам министерства здравоохранения и социального развития, является интенсификация учебного процесса. Так, первая группа здоровья определена у 17,3% детей дошкольного возраста, однако к концу 1-го класса процент здоровых детей снижается до 4,3. Особенно высока распространенность функциональных нарушений среди детей, приступивших к обучению в возрасте до 6,5 лет [3].

В современных школах подростки испытывают значительный дефицит двигательных нагрузок. Это отрицательно сказывается не только на общем физическом развитии, но и на работоспособности на уроках. Из-за постоянного дефицита двигательной активности у подростков

развивается двигательная и внутренняя закомплексованность, затрудняется усвоение общеобразовательных предметов. Казалось бы, ликвидировать сложившуюся нехватку активных действий призваны уроки физкультуры в школе. Но в настоящее время при их недостаточном количестве, некомпетентности значительной части преподавательского состава проблема остается не решенной. И подростки в современной школе не имеют возможности реально удовлетворить потребность в двигательной активности. Вот почему нередко энергия и потребность в двигательной активности реализуется в асоциальных действиях подростков. Хотя на самом деле это просто связано с отсутствием возможности как-то самоутвердиться в обществе и реализовать свой двигательный потенциал.

Посещение различных спортивных секций во многих случаях дает возможность подросткам найти себя в общественно приемлемой форме, выплеснуть всю накопившуюся энергию и самореализоваться. Однако их число невелико, многие спортивные учреждения и заведения оказались недоступными подрастающему поколению из-за их коммерциализации.

Одно из направлений преодоления сложившейся негативной ситуации президентская инициатива «Наша новая школа» связывает с максимальным учётом индивидуальных особенностей детей, составлением индивидуальных программ развития здоровья школьников. Очевидно, в условиях школьного образования непросто индивидуализировать работу по приобщению подрастающего поколения к физической культуре и спорту, формированию культуры здоровья и здорового образа жизни.

Но опыт такой деятельности накоплен в учреждениях дополнительного образования. Дополнительное образование определяется как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и иной информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства. Сам термин «дополнительное образование детей» появился в начале 90-х годов в связи с принятием Закона РФ «Об образовании». Однако система дополнительного образования в России имеет давние традиции, которые корнями уходят в уникальную по своему содержанию и формам работы систему внешкольного воспитания. В России оно возникло в конце XIX века в виде кружков, клубов, мастерских, дневных приютов для детей, летних оздоровительных лагерей-колоний и т.д.

Ценность дополнительного образования состоит в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования, помогает подросткам в профессиональном самоопределении, способствует реализации сил и знаний, которые дети получают в школе. Главное – в условиях дополнительного образования дети могут удовлетворять индивидуальные потребности, развивать творческий потенциал,

адаптироваться в современном обществе и имеют возможность полноценной организации свободного времени. А, значит, ребенок социально реализует себя, в результате - у него больше шансов достичь успехов в будущем [1].

Дополнительное образование имеет свою ярко выраженную специфику. Прежде всего, следует сказать о реализации здесь одной из наиболее значимых идей гуманистической педагогики, педагогики ненасилия – идеи свободного выбора. В учреждение дополнительного образования ребенок приходит не потому что «надо», а потому что есть интерес, спрос, цель. И выстраивается это образование в соответствии с потребностями и возможностями того, кто пришел. В условиях школьного образования это весьма жёстко регламентировано.

Важной чертой дополнительного образования является создание ситуации успеха для детей. Они, в свою очередь, благотворно сказывается на повышении детской самооценки, укреплении личностного достоинства. Особенно важно это для тех детей, которые испытывают трудности в процессе школьного обучения. Следует также отметить ориентированность дополнительного образования на максимальное развитие детского творчества. Здесь акцент делается на создании условий для максимального раскрытия потенциала личности, оказании помощи в самопознании, включении внутренних импульсов к последующему развитию.

Исследователи (Л.Н. Буйлова, З.А. Каргина и др.) говорят о различных функциях, реализуемых в системе дополнительного образования. К ним можно отнести образовательную, социально-воспитательную, социокультурную, социальной защиты, социальной адаптации, рекреативно-оздоровительную и др. В целом, можно говорить, что в учреждение дополнительного образования детей способствует целенаправленной социализации личности. Одним из видов образовательных учреждений дополнительного образования являются спортивные школы. Система детско-юношеских спортивных школ (ДЮСШ) возникла в нашей стране в 30-е годы XX столетия. За годы своего существования ДЮСШ много раз реорганизовывались, их передавали из ведения спортивных обществ и профсоюзов в систему образования и систему органов по делам физической культуры и спорта и наоборот. Но неизменно росло их число, а также число детей, подростков и молодёжи, вовлечённых в них. Школы ориентировались не только на олимпийские виды спорта, но и национальные виды, а также туризм, ориентирование и иные виды спорта, не включенных в программу Олимпийских игр. К 1991 году в СССР действовало более 6 тысяч спортшкол.

В Мурманске с 1969 г. работает государственное областное образовательное учреждение дополнительного образования детей

«Мурманская областная специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва по зимним видам спорта». В нём два отделения: лыжные гонки (3 филиала: Крупская,22; Маклакова,37; учебно-спортивный центр «Долина Уют»); биатлон (УСЦ «Долина Уют»).

На отделении биатлона в СДЮШОР по зимним видам спорта занимается: 359 учащихся, из них: 2 Заслуженных Мастера спорта, 2 Мастера спорта Международного класса, 12 Мастеров спорта, 42 Кандидата в Мастера спорта, 121 спортсмен 1 разряда, 131 учащийся массовых разрядов. На отделении лыжных гонок в СДЮШОР по зимним видам спорта занимается: 437 учащихся из них 2 Мастера Спорта, 3 Кандидата Мастера Спорта, 62 спортсменов 1 разряда, 355 учащихся массовых разрядов. В школе подготовлено 2 «Заслуженных Мастера спорта России», 3 «Мастера спорта международного класса», более 30 «Мастеров спорта СССР и России» и более 30 «Кандидатов в мастера спорта».

Одна из главных особенностей социализации в условиях ДЮСШ – большое влияние на спортсмена личности тренера. Для подростка, увлеченного спортом, тренер становится тем эталоном, по которому он учится жить, мерками которого измеряются все достоинства и недостатки. Стоит тренеру лишь раз нарушить привычные нормы, установленные правила – и многое может быть потеряно. Эффективная воспитательная работа предполагает постоянное изучение тренером внутреннего мира ученика, наиболее типичных свойств его личности, особенностей мышления, обстоятельств жизни в семье, учебы в школе, взаимоотношений с товарищами. Только знание ученика может позволить правильно оценить его поведение, увидеть за внешней стороной поступков их побудительные причины.

Ведущее значение в воспитательной работе с юными спортсменами должно уделяться формированию таких значимых для спортивной деятельности нравственных черт личности, как воля, трудолюбие, дисциплинированность. Волевые качества формируются в процессе сознательного преодоления трудностей объективного и субъективного характера. Основные формы проявления этого качества – мужество, самообладание, выдержка, упорство в достижении поставленной цели, воля к победе. Ведущим методом воспитания волевых качеств является метод постепенного усложнения задач, решаемых в процессе тренировочных занятий и соревнований. Первостепенная задача волевой подготовки – тренироваться и участвовать в соревнованиях в сложных условиях. Специфика этого вида спорта предполагает, что спортсмен должен быть способен преодолеть многие километры дистанции, например, в условиях холода и ветра, затяжных подъемов. Нужно постоянно уделять внимание воспитанию у воспитанников волевых способностей, позволяющих вести спортивную борьбу в гонке, несмотря

на наступающую усталость. Систематические занятия и выступления на различных соревнованиях, в различных условиях – наиболее эффективные средства воспитания волевых качеств у детей.

Любое воспитание неэффективно без самовоспитания – сознательной деятельности человека, направленной на устранение своих недостатков. Тренер должен помочь ученику разобраться в себе, тактично указать на те особенности личности, которые могут воспрепятствовать достижению успехов в спорте и вообще жизни, и побудить его к самовоспитанию, а затем постоянно направлять его на самостоятельную работу над собой. Важным фактором нравственного формирования личности юного спортсмена спортивный коллектив является. В коллективе спортсменов развивается всесторонне – в нравственном, умственном и физическом отношении. Там возникают и проявляются разнообразные отношения: спортсмена к своему коллективу, между членами коллектива, команды, между спортивными соперниками.

Положительный воспитательный эффект имеет поддержание традиций коллектива, коллективные мероприятия: торжественное посвящение в члены спортивной школы, торжественное начало и окончание спортивного сезона, празднование дней рождения, чествование победителей соревнований и др. Если новичок пришел в коллектив с устоявшимися традициями, правилами поведения, нормами этики, он должен принять эти нормы, чтобы стать членом коллектива. Таковы некоторые особенности социализации личности в условиях дополнительного образования. Сама эта система нуждается в дальнейшем исследовании, сохранении и преумножении накопленного опыта.

Литература

1. Буйлова Л.Н., Каргина З.А. Педагогика учреждения дополнительного образования детей. – М.: Инфра-М, 2006. – С. 15.
2. Данные статистики: здоровье российских школьников ухудшается – в чем причина? // [Электронный ресурс] URL: <http://www.svobodanews.ru/content/Transcript/416910.html>
3. Здоровье школьников ухудшается // [Электронный ресурс] URL: <http://sz289.wordpress.com/2010/01/23>
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена Президентом Российской Федерации) // [Электронный ресурс] URL: <http://президент.рф/news/6683>

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, НА ЭТАПЕ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИЕЙ

Социализация, представляющая собой процесс вхождения индивида в новую социальную среду и адаптации к этой среде, составляет основу психического развития и становления личности. Успешность социализации зависит и от полученной в процессе социализации способности индивида к самостоятельной деятельности в сообществе и на благо сообщества. Профессионализация выступает одной из содержательных и значимых сторон социализации личности. Являясь частью целого, профессионализация отражает в себе суть и закономерности социализации и в самом общем виде может трактоваться как процесс вхождения индивида в профессиональную среду, овладения профессиональными знаниями, навыками, принятием ценностей профессионального сообщества. Л.М.Митина, Ю.В. Поваренков рассматривают профессионализацию как форму социализации, которую определяют как процесс вхождения индивида в профессиональную среду и усвоения опыта, овладение стандартами и ценностями данного профессионального сообщества [2; 4]. Л.М.Митина, учитывая взаимообусловленность процессов профессионализации и социализации, вводит понятие «профессиональная социализация личности». Вхождение в профессию и ее освоение сопровождаются профессиональной социализацией, то есть нахождением своего места в профессиональной стратификации, овладение знаниями, умениями и навыками профессиональной деятельности, формированием ролевого поведения и профессиональной идентификации.

На особенности социализации и на общее развитие ребенка в целом значительное влияние оказывает семья. Социальное положение семьи, род занятий, уровень образования родителей в значительной мере определяют не только первичную профессиональную ориентацию личности, но и жизненный путь индивида в целом.

Одной из важных негативных характеристик современного общества является рост количества детей-сирот. В нашей стране ежегодно лишаются родительских прав 40 000 семей [5]. По данным статистики, свыше 90% детей, воспитывающихся в детских домах, являются так называемыми «социальными сиротами», у них имеются родители, лишенные родительских прав, в связи с неисполнением или ненадлежащим исполнением обязанностей по воспитанию детей, аморальным образом жизни, систематическим пьянством, жестоким обращением с детьми и т.п.

Как известно, для ребенка, который воспитывается вне семьи, микрофакторы социализации имеют другую иерархию, чем микрофакторы для ребенка, воспитывающегося в условиях семьи. В детском доме, в условиях вынужденной ограниченности контактов, жесткой регламентации деятельности, их личностное развитие протекает в специфической социальной микросреде, которая, в большинстве случаев изначально дефицитарна, значительно негативно нагружена. Усвоение и воспроизведение социального опыта в таких условиях затруднено.

Дети, воспитывающиеся в семьях, имеют широкий круг общения, куда входят родственники, друзья и другие люди. В семье они имеют определенный круг обязанностей (будь то работа по дому, помощь в воспитании младших братьев, сестер и пр.) и выполняют множество социальных ролей. Поступление в учебное заведение не несет в себе разрыва отношений с родными и близкими людьми, от которых они в той или иной степени получают эмоциональную поддержку. У воспитанников детских домов круг общения и его содержание значительно уже, беднее, чем у детей в семьях.

Выпускников детских домов очень пугает и тревожит выход «в большую жизнь». Смена ставшего «родным» и привычным «дома» на незнакомое место жительства, незнакомое окружение вызывает эмоциональное напряжение, которое может иметь разное внешнее проявление: как в форме агрессивности, так и в форме скованности, отгороженности, отстраненности в общении. Поэтому, выбирая профессиональное учреждение, они узнают кто из воспитанников «своего» детского дома уже учится в нем. Фактор наличия «своих» весьма значим для данной категории молодых людей.

Поступление в профессиональное учебное заведение означает вхождение в новую социальную ситуацию. Вхождение в новую социальную ситуацию развития ведет к трансформации форм взаимодействия с окружающим миром. Очень важен процесс формирования представлений ребёнка о социальной роли. Такие представления у детей-сирот часто бывают искажены. Образ роли создаётся на основе противоречивой информации, получаемой воспитанниками детских домов из разных источников. Чаще всего источником информации являются средства массовой информации и мнение сверстников. Освоение новой социальной роли в процессе профессионального обучения позволяет молодым людям осознать себя в новом качестве, обеспечивает социальную активность в освоении профессии. Вместе с тем социальная роль не выполняется успешно, если она в процессе социализации не принята личностью как стоящая потраченного времени, удовлетворяющая какую-либо потребность.

Практика показывает, что побудить молодого человека, воспитанника детского дома, имеющего в большинстве случаев

потребительское отношение к жизни, к самореализации в профессионально-личностной сфере достаточно сложно [3, с. 57]. В детском доме воспитанники до выхода из него живут на всем готовом, поэтому у детей, живущих на полном государственном обеспечении, появляется иждивенческая позиция, отсутствуют бережливость и ответственность, формируется преимущественно только одна ролевая позиция - позиция сироты. Эта роль удерживает ребенка в инфантильной иждивенческой позиции и блокирует проявление потенциальных возможностей. Выходя за порог детского дома, воспитанники надеются на снисходительное отношение к себе, демонстрируют «выученную беспомощность», не подозревая о том, что можно опереться на собственные внутренние ресурсы.

У воспитанников детских домов зачастую возникают трудности социального взаимодействия с окружающими, являющиеся результатом несформированности эмоционально-личностных качеств, слабости волевых процессов и, как следствие, - импульсивности и плохого самоконтроля. Причинами данного феномена могут явиться затруднения в усвоении и воспроизведении социального опыта из-за дефектов в системе общения (сужение круга общения, общение в группе с отклоняющимся поведением, невозможность удовлетворения потребностей в эмоциональном контакте, самоутверждении), высокая напряженность (неудовлетворенность) базовых побуждений, негативные эмоциональные состояния.

При этом у таких молодых людей часто проявляются такие неадекватные привычные формы поведения, которые еще больше ограничивают опыт общения, приводят к поверхностности и нестабильности эмоциональных контактов с окружающими. Нарушения социальной адаптации индивида, т.е. неадекватности поведения молодого человека нормам и требованиям системы общественных отношений, выражаются в некритичности своего поведения, расхождении вербального и реального планов, переоценке своих возможностей. Зачастую дети, растущие и социализирующиеся в девиантной среде не один год своей жизни, приобретают девиантные модели поведения. Неприятие норм и ценностей новой социальной среды, недифференцированность целей и видов деятельности человека, сужение круга его общения и решаемых проблем приводит к дезадаптации.

Социальная дезадаптация - явление многогранное, в основе которого лежит не один, а множество факторов [1]. Социальная дезадаптация и асоциальное отклонение обусловлены такими факторами как: индивидуальный фактор, действующий на уровне психобиологических предпосылок асоциального поведения (органическая отягощенность наследственного характера, либо наступивших в результате черепно-мозговых травм и заболеваний центральной нервной системы, перенесенных в возрасте

первых 2-3 лет), которые затрудняют социальную адаптацию индивида; психолого-педагогический фактор (педагогическая запущенность); личностный фактор, который проявляется в избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде жизнедеятельности, к нормам и ценностям своего окружения и личной способности к саморегулированию своего поведения; социальный фактор, определяющийся социальными и социально-экономическими условиями.

Нарушения социальной адаптации индивида проявляются в виде инфантильности (сформированность иждивенческой позиции), отклонениях деструктивно-агрессивного, социально-пассивного типа, асоциальной направленности и негативизма (регрессивного мотивационного профиля). Отклонения социально-пассивного типа выражаются в уклонении от учебы, стремлении ухода от активной общественной жизни, употребление алкоголя, наркотических веществ, нежелании решать как личные, так и социальные проблемы. Асоциальные проявления выражаются не только во внешней, поведенческой стороне, но и во внутреннем плане – происходит деформация ценностных ориентаций и ценностно-нормативных представлений.

Позиция, занимаемая большинством детей-сирот обозначается как фаталистическая (появление чувства бессмысленности и пустоты жизни, вера в неотвратимость судьбы). В этом случае человек не рассматривает себя как ответственного за самоопределение в ценностях и, следовательно, как активного участника собственной жизни. Он позволяет различным (социальным, психологическим) детерминантам определять свой жизненный путь. Результатом этого становится появление ощущения бессмысленности, опустошенности и тщетности. Состояние внутренней пустоты В.Франкл назвал экзистенциальным вакуумом [6, с.308]. Экзистенциальный вакуум – это не только чувство бессмысленности и пустоты жизни, но и то, что порождает такие общественные бедствия, как депрессия, наркомания и агрессия. Молодые люди нуждаются в помощи осознания своего духовного «Я», принятия ответственности за свою судьбу, с последующим открытием смысла своего существования.

Проводимая воспитательная и коррекционная работа по формированию личности происходит параллельно с воздействием элементов стихийного, неорганизованного влияния среды, в том числе влияния референтных групп асоциальной направленности, на которые индивид ориентируется в своем поведении, норм и ценностей которых придерживается. Соппротивление педагогическим воздействиям в данном случае осложняется наличием проблем в состоянии здоровья молодых людей. Чаще всего именно эти обучающиеся, имеющие отягощенный соматический анамнез, относятся к так называемым «трудновоспитуемым», большинство из них имеют опыт противоправных действий. В результате работы с такими обучающимися отмечается

положительная динамика в отношении адаптированности к социуму (пассивная адаптация, которая проявляется в наличии простых целей и нетрудных видах деятельности; круг общения и решаемых проблем шире по сравнению с уровнем дезадаптации); они легче вступают в контакт, могут поддерживать беседу; снижается импульсивность. Молодые люди нуждаются в помощи в развитии рефлексии, помогающей выстроить адекватное представление о себе, позволяющее прогнозировать и формировать жизненный путь и стиль общения с окружающими. Следует отметить, что результаты работы могут проявляться через 6 мес. – 1,5 года после поступления в профессиональное учебное заведение.

К основным проблемам учебно-профессиональной деятельности относятся многочисленные пропуски занятий без уважительных причин, имеющие негативные последствия в виде серьезных пробелов в знаниях, неаттестации по многим предметам. Однако молодые люди не проявляют ни беспокойства, ни активности в отношении разрешения данной проблемы (проявляются инфантилизм, выученная беспомощность, нежелание решать проблемы; нет стремления что-либо изменить, даже если это в их силах). Одной из причин нежелания учиться по профессии является отсутствие интереса к ней, так как выбор профессии был сделан несамостоятельно или без учета индивидуальных способностей и склонностей.

В таких случаях зачастую отмечают: пассивно-безразличное отношение к профессии, профессиональная деятельность для них лишена смысла, отсутствуют профессиональные планы; многие из них уверены, что не будут работать по приобретаемой профессии. Отсутствие личностных интересов и склонностей, психологической готовности к овладению профессией (внутренней мотивации, ценности профессиональной деятельности) сворачивается безразличием к профессии. Поэтому очень важно, развивая интерес к профессии, показать возможность удовлетворения основных потребностей индивида через профессию, возможных путей самоактуализации и саморазвития. У многих детей-сирот процесс самоактуализации, как стремления к росту и развитию заблокирован и существует лишь в возможности. Нереалистичные, искаженные представления о себе, противоречивый опыт, внутренний конфликт между потребностью в самореализации и зависимостью оценок из вне, - все это неизбежно вызывает проблемное поведение.

Таким образом, вышеперечисленные социальные отклонения и социальная дезадаптация, наблюдаемая среди обучающихся, относящихся к категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются результатом неблагоприятного социального развития – социопатогенеза, обусловленного неблагоприятными факторами среды, воспитания, психобиологическими особенностями. Исследование

индивидуально-психологических особенностей обучающихся позволяет осуществить индивидуальный подход к конкретному юноше или девушке. В большинстве случаев индивидуальной работы с ними мы видим результаты, выражающиеся в повышении уровня социальной компетентности, развития эмоционально-волевой и мотивационно-познавательной сферы, дифференцированности интересов, проявления социальной активности в общественной жизни. Проблема социализации является для выпускников детских домов и интернатных учреждений одной из основных, и её решение во многом определяет их дальнейший жизненный путь.

Литература

1. Глозман Ж.М., Самойлова В.М. Социально дезадаптированный подросток: нейропсихологический подход // Психологическая наука и образование. - 1999. - №2. - С.99-109.
2. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М.: МПСИ «Флинта», 1998.
3. Орсанг Ю.В. Формирование профессионально-личностного роста воспитанников детского дома, получающих профессиональное образование // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. - 2007. – Т.13. - №4. – С. 57-62.
4. Поваренков Ю.П. Профессиональное становление личности. Дис. ...доктора психол. наук. Ярославль. 1999.
5. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации // Психологическая наука и образование. - 2009, №3. - С. 5-11.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник /Общ.ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

О ЕДИНСТВЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ И ЕЁ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

С.Т. Шацкий в предисловии к книге Дж. Дьюи «Введение в философию воспитания» писал: «В школе всегда скрещиваются консервативные и прогрессивные силы общества; при её посредстве желают закрепить признаки устойчивого быта - это обычно. Но задача воспитания - содействовать явлениям роста общества» [1]. Мы тоже считаем, что это очень важный вопрос для философии социального воспитания. Это отнюдь не локальный «школьный» вопрос, а вопрос глобальный, от решения которого в теории и практике зависит в жизни общества и государства очень многое.

Поэтому и начнём с рассмотрения таких современных понятий как «социализация» и «самореализация».

Социализация - этот термин в течение ряда лет многие авторы предпочитают использовать вместо термина «воспитание», который после нескольких десятилетий его использования в «идеологической борьбе» оказался «нагруженным» целым рядом смыслов, вызывающих не всегда желательные ассоциации. Из множества определений социализации приведём - для начала, из «Социологического справочника», которое понравилось тем, что в этом определении говорится и о самореализации.

В широком смысле социализация – «...процесс складывания основных параметров человеческой личности (сознания, чувств, способностей и т.д.) на основе обучения и воспитания, усвоения социальных ролей, в результате чего человек превращается в члена современного ему общества ... Через социализацию происходит наследование и преобразование индивидами социального опыта, превращение его в собственные установки, ориентации, навыки, умения, способности... Процесс социализации осуществляется в результате усвоения индивидами культуры общества. В основе механизма социализации - активно-преобразовательная деятельность человека, посредством которой происходит включение его в жизнь общества, формирование социальных связей, освоение всеобщих способов практической деятельности, развитие сознания, самосознания, систем социальной ориентации и т.п. Социализация по своему существу является самореализацией индивида в процессе его активно-трудовой деятельности. Поэтому социализация осуществляется тем успешнее, чем активнее участие индивида в творчески-преобразовательной деятельности...» [2].

Такое определение социализации я имел в виду, когда формулировал тему своей диссертации «Условия участия населения во внешкольной социализации детей по месту жительства». Здесь самореализация включена в понятие социализации (признаюсь, не без настояния научного

руководителя).

Это определение не только широкое, но и, на мой взгляд, «идеализирующее» социализацию. В том смысле, что в нём социализация и самореализация почти совпадают. Но такое совпадение в жизни встречается редко. И к тому же чаще у взрослого человека, нежели у ребёнка и подростка. Такое совпадение как бы желаемый идеал. Однако «дистанция» между этим идеалом и действительностью часто слишком велика. Может быть в будущем обществе, которое научится легко решать проблемы социализации, так оно и будет. Но в таком обществе, как наше, где, как отмечает Е.И. Ярославцева, на несколько десятилетий «установился лишь один принцип взаимоотношений – «человек - винтик общественного механизма», более либеральная форма – «человек - объект воспитания» «в рамках представлений о подчинённости личного общественному», когда «все практические жизненные задачи личности сводились к усвоению общественных норм и требований» и «в конечном счёте, у человека формировалось сознание социально инертного индивида, имеющего развитую потребность в указании, команде», когда даже «творчество становится регламентированной деятельностью», тогда, подчеркнём, сама практика бытия «в корне искажает суть проблемы самореализации» [3].

Вот почему во многих словарях даются такие определения социализации, которые вовсе не предусматривают включения в социализацию самореализации. И наши коллеги-философы из Екатеринбурга трактуют социализацию не столь широко. «Социализация - сложный процесс освоения индивидуумом или группой общепринятых культурных ценностей и норм поведения на уровне ролевого копирования и нормативного повторения, опыта эффективного освоения социальных ролей и кодексов отношений, а также рефлексивного отношения к этому опыту. По содержанию *социализация* - процесс больше автоматического (нерефлексивного) присвоения норм и ценностей культурной жизни и социального взаимодействия, основой которого является обязательный опыт освоения стереотипов, кодексов, правил ролевого поведения, стилей группового взаимодействия и т.п. форм социально-приемлемого действия и образцов культурной и социальной идентификации, личностной самоидентификации.

Социализация, в определённом смысле, противостоит личностному развитию и духовному росту, в практиках, которых индивидуальность сознательно реконструирует свой социальный опыт и принимает ответственность за нормы и правила отношений к себе, другим, социуму. В личностно-ориентированных концепциях образования Социализация. тождественна воспитанию» [4]. Я специально выделил в цитате место, которое показывает, что определение социализации уральских коллег ни в коей мере не включает самореализацию.

По поводу типичности понимания социализации скорее как «адаптации» чётко сказано у Л.А.Беляевой: «понятие социализации не акцентирует внимания на активности личности, ибо личность в этом процессе выступает как объект воздействия со стороны общества, как продукт...» [5].

Самореализация - там же у Л.А.Беляевой мы находим и чёткое определение самореализации: «...процесс формирования личности не может осуществляться вне активности личности, которая находит выражение в её самореализации, как процессе, где **личность выступает в качестве субъекта разнообразных видов деятельности и отношений, творцом общества и самого себя**» (подчёркнуто мною, Р.С.).

Адаптация и интеграция - заменять понятие самореализации понятием «активная социализация» вряд ли имеет смысл. Ведь активная социализация, прежде всего, активность в «передельвании» себя, а не окружающей действительности, активность, нацеленная на преобразование самого себя, а не окружающей среды. Вслед за социологами А.Г. Харчевым и В.Г. Алексеевой мы бы пассивную социализацию назвали адаптацией, а активную - интеграцией (в случаях, когда имелась бы в виду личностная направленность на социализацию). Адаптация - пассивное приспособление к социальной среде и её требованиям. Интеграция - такое взаимодействие со средой, которое предполагает сознательный выбор и готовность изменять её. Здесь до самореализации один шаг (от готовности до реализации). Можно сказать, что интеграция - предпосылка самореализации. Но это субъективная (мотивационно-психологическая) сторона самореализации, которая с объективной стороны может таковой и не быть, поскольку готовность может оставаться потенциальной и на самом деле никакой реальной деятельностью не сопровождается, и ни к каким изменениям во внешней среде не приводит (оставаться готовностью и намерением, а не деянием, что, например, для юристов совсем не одно и то же.)

Самореализация как преобразовательное действие - для нас самореализация не исчерпывается интеграцией, а непременно включает действие по изменению окружающей среды. Этого не смогли не заметить и обойти стороной наши уральские коллеги-оппоненты в своей книге. Интересно, что они не стали (хотя и могли) на этот счёт привести цитату из моей книги (которую по другим поводам щедро цитируют), а предпочли «вольный пересказ» (без ссылки на источник) в следующем виде. Цитирую. «Ричард Соколов: «Человека не устраивает мир вокруг него, и он начинает» [Там же, С. 352]. Приведено это под рубрикой «Из записной книжки социально-клубного работника» и как бы в шутку между записями высказываний разных социальных педагогов, но как говорится, в каждой шутке есть доля шутки...

А вот как это было у меня в моей книге (на С. 53): «Мир не устраивает человека и человек принимает решение изменить его, реализовать себя в объективном мире. Не в этом ли суть **самореализации**? И не являются ли корифеи общественно-педагогического движения ярким примером такой самореализации? И не главное ли в их устремлениях создать такую систему воспитания, такую школу, воспитанники которой бы «на выходе» имели потребность в такой самореализации, имели навыки и опыт самореализации» [6].

Почему авторы книги вместо цитирования серьёзного суждения предпочли его «вышучивание»? Не потому ли, что такая «позиция Соколова», как на этот раз справедливо отмечают коллеги, **«лишает клубную работу возможности стать отраслью наподобие образования, медицины и т.д.»** (цитата со с. 36 подчёркнута мной, - Р.С.)? Ведь вся их книга и была написана специально для того, чтобы обосновать необходимость превратить клубную работу в подобную «отрасль государственного хозяйства».

Конечно, основательно исхитрившись, можно и сказочного джина «закупорить в бутылке», но получится как в знаменитом афоризме чиновника некоего «управления по делам досуга» из кинокомедии «Забывтая мелодия для флейты»: «Чтобы движение уничтожить, его надо возглавить и организовать». Грустных примеров тому в отечественном общественно-педагогическом движении XX века предостаточно.

Другое дело - социализация. Создать в дополнение к имеющимся институтам социализации ещё один (наподобие детского Дома творчества или детского Дома культуры) не так уж и сложно. Нужно только найти для обоснования такого института социализации некую специфику работы с молодёжью. Например, - в «местожительстве», которая бы показывала целесообразность создания новой «отрасли». И именно «под Комитетами по делам молодёжи» (КДМ). Что они и делают. Успешно или не очень, но «отрасль» такая создаётся и в некоторых регионах уже все клубы и детские организации «под КДМами». Такая «ГМП» (государственная молодёжная политика), полагаю, на самом деле меньше всего зависит от того, что напишут или не напишут философы в своих монографиях. Государство всегда хочет (объективно и независимо от деклараций) не только «контролировать» процессы «воспроизводства» своих граждан, но «держать в своих руках» управление этими процессами. На то оно и государство. Раньше это делалось как бы через общественные организации (комсомол и пионерию), а теперь создана откровенно государственная структура - Комитеты по делам молодёжи. И это правильно. Но опора исключительно на социализацию (без самореализации) приводит к формированию послушного, но пассивного поколения. И это мы уже проходили. И ещё никто не отменял направления на гражданское общество с его институтами.

Самореализационная мотивация и позиции педагога-энтузиаста.

С.Т. Шацкий в книге «Годы исканий» так описывает своё отношение к традиционной педагогике: «...Когда я учился, то постоянно чувствовал, что так, как меня учили, не надо ни учиться, ни учить. И моя педагогическая вера выросла из отрицательной оценки педагогики, применённой к себе» [7]. Шацкий считал, что его критическое отношение к педагогике даёт ему «право определённо судить о том, как не надо заниматься педагогикой» [Там же, С. 69]. И именно на этом основании «начать действовать самому». Стремление к самореализации и «самореализации в действии» иногда называют «миссианством». Что заставило этого уже не совсем молодого человека (ему тогда было 27 лет) «педагогически размышлять», решиться на то, чтобы «бросить высшую школу и приняться за педагогическую работу с детьми» [7, С. 68-69]? По свидетельству самого Шацкого – «чрезвычайно сильная жажда реального дела» [Там же, С. 55], стремление «прийти на помощь» [7е, С. 287] детям, чему предшествовало «весьма сильное влияние Л.Н.Толстого» [Там же, С. 52].

Системы социализации. Социолог Д.В.Ольшанский предложил интересную для нас классификацию из «трёх основных систем социализации». Это «целенаправленная социализация», «стихийная социализация» и «самовоспитание личности» [8].

Целенаправленная социализация. К ней относятся такие институты целенаправленной социализации как: «ясли, детский сад, школа, (с обязательным средним образованием), ПТУ, техникум, институт... Плюс всевозможные общественные организации... Всё это подчинено одной цели: приблизить молодого человека к тому идеалу, норме личности, которыми обладает любое общество. В той или иной степени это всегда насильственный процесс...» (там же). Социолог называет пять основных способов реакции личности на целенаправленную социализацию: «подчинение», «обновление среды», «ритуализм», «уход от жизни», «творческий бунт».

Стихийная социализация. К ней относится «всё, что мы обобщаем словом «улица»: детские и подростковые компании, влияние различных предрассудков, старых обычаев и традиций... Расцвет неформальных объединений заставляет задуматься: чьё же влияние сегодня на молодёжь сильнее?» (там же). Для нас важно отметить, что социальная педагогика клуба как элемент в системе целенаправленной социализации постоянно находится у границы со стихийной социализацией. Эта «граница» часто похожа на «линию фронта». И отношения «сторон» бывают очень разными. И «линия фронта», как показывает опыт, в разных конкретных случаях может «передвигаться» в обе стороны.

Институты самореализации. Об институтах социализации уже было сказано выше. Но для осуществления самореализации тоже должны быть соответствующие «институты». Если их не создадут «нормальные»

взрослые, то их создадут «асоциальные взрослые» (например, криминальные «авторитеты»). Если не создадут взрослые, то создадут сами дети и подростки (вспомним Тимура с его «командой» и Квакина с его «бандой»). Кстати, многие из «организованностей», создаваемых в сфере «стихийной социализации», на самом деле в значительной степени являются своего рода самодеятельными «институтами самореализации». Другое дело, что самореализация в них, зачастую, может быть обозначена знаком минус. Можно сказать, что многие педагоги боятся детской самореализации и «инстинктивно» начинают с нею бороться даже там, где нет и признаков отрицательной самореализации. Примеров тому мы много встречали в статьях, опубликованных в «Комсомольской правде» в 60-е годы по поводу «гонений» на клубы юных коммунаров. По поводу подростковой самореализации, мы, как и доктор юридических наук В.В.Лунеев, считаем, что «силы общества ... надо направлять не на борьбу с жадой самоутверждения подростков, не с их стремлением к самостоятельности и самореализации, а на изменение индивидуальных и групповых путей самореализации...» [9]. Это столь важное положение, что я его выделил жирным шрифтом и подчеркнул. В цитированной статье криминолог признался, что не знает, как это сделать. И это действительно трудный (не только для юристов, но и для педагогов) вопрос.

Необходимость в создании взрослыми «институтов самореализации» для детей стала осознаваться уже сравнительно давно. И не только осознаваться. Можно сказать, что предпринимались попытки (иногда удивительно успешные) по созданию того, что мы в этой книге относим к «институтам самореализации». У нас в России это началось, может быть, когда юный Пётр Первый создавал свои «потешные полки» (где из совсем молодых людей «пестовал» своих будущих сподвижников по государственным реформам), а может быть и много раньше, когда Сергей Радонежский, реформировав традиционный монастырский устав, создал необычную для того времени «монастырскую обитель», в которой готовились не только будущие герои Куликовской битвы Пересвет и Ослябя, но и настоятели будущих монастырей (настоятель звенигородского монастыря Савва, настоятель Костромского монастыря Никита и др.).

Что касается «детского движения», то у писателя И.И. Зюсюкина мы читаем про основателя движения скаутов Баден Пауэлла, который «вывел детей на лесную лужайку и сказал примерно следующее: «Играйте в войну, мушкетёров, шпионов, путешественников, археологов... Вы здесь, на лесной лужайке, постройте свой мир, со своими обычаями и законами - здоровее, чище, прекраснее мира взрослых. Я помогу вам...» (10). Это было в Англии в конце прошлого века.

Примерно в те же годы и в России, в умах интеллигенции «бродили» подобные помыслы. В студенческом дневнике С.Т. Шацкого, например,

была обнаружена интересная запись, датированная 1903 г.: «Воспитание человека должно быть воспитанием его самостоятельности» [Там же, С.148]. Эту чрезвычайно значимую для социальной педагогики формулу я использовал в качестве эпитафии в предыдущей своей книге. Советую переписать эту формулу крупными буквами и повесить над своим рабочим столом. «Воспитание человека должно быть воспитанием его самостоятельности».

Идеолог российского скаутизма И.Н. Жуков ещё в начале века считал, что средством воспитания должны стать «длительные воспитывающие игры», а их конкретным воплощением может быть объединение (организация) скаутов, которых он иногда называл «рыцарями», а иногда «пионерами культуры». Он подчёркивал, что «необходимо с самого раннего возраста прививать детям социальные альтруистические привычки». Это тоже прекрасная формула, достойная стать заповедью социального педагога. И.Н. Жуков совершенно справедливо считал, что в этом и «заключается социальное воспитание» [11].

С.Т.Шацкий и А.У.Зеленко, мечтая создать «детское царство» и «детскую республику» (тогда ведь не было термина «институт самореализации»), создали в 1905 г. большой многопрофильный клуб для детей жителей одной из Московских окраин того времени, которая называлась Марьиной рощей. А в 1911 г. - загородную летнюю трудовую колонию этого клуба, которая получила название «Бодрая жизнь» (100-летие которой будет широко отмечаться в этом году в г. Обнинске, построенном на месте этой колонии).

Объясняя детям колонии, что она такое, С.Т. Шацкий сказал так чётко, что я эту цитату решил выделить: **«Это место, где мы все устраиваем кругом себя хорошую жизнь, и чем дальше, тем лучше»** [Там же, С. 362]. Это справедливо не только по отношению к летней колонии и клубу С.Т. Шацкого. Это признак любого института самореализации.

Позже о создании детских сообществ в качестве «институтов самореализации» серьёзно и плодотворно задумывались многие, «зачинщики» целых движений, например, писатель А.П. Гайдар, «побудивший» своей книгой массовое тимуровское движение и философ-педагог И.П. Иванов, считающийся основателем движения «клубов юных коммунаров». Один из них назвал «институт самореализации» «командой» (А.П. Гайдар), другой – «коммуной» (И.П. Иванов). Их последователи придумывали для этого свои названия. Известное объединение подростков в Туле называлось «Бригада «Искатель»». Мы, например, одно из своих объединений назвали «ФЛОКСОМ» (Фантастическим легендарным обществом космических братьев), другое «ОРИОНОМ» (Отрядом романтиков, искателей, остроумных неунывак). А были ещё и «Дружина

юных культурмейцев», «Педагогический отряд», «Форпост культуры»... Ребятня республика, колония, команда, коммуна, бригада, общество, отряд, дружина, форпост... Читатель, надемся, на основе прочитанного в книгах вспомнит и другие названия.

Опережающее воспитание. Это понятие возникло в связи с высказыванием С.Т. Шацкого о клубе и колонии, в котором он говорит, что «эта работа тем и интересна, что мы присутствуем при создании таких общественных взаимоотношений, которые далеко опередили условия нашей жизни» [Там же, т.2, С. 54]. Гипотезу Шацкого-студента о том, что «новый уклад жизни... должна дать новая школа» (там же) подтвердила его практическая работа. По словам С.Т. Шацкого, излюбленная идея его друга и сподвижника А.У.Зеленко о том, что **«дети являются работниками будущего»** (там же) воспринималась как «учебно-воспитательное знамя» (там же). Можно сказать, что С.Т. Шацкий пронёс это знамя через всю жизнь. Вот как свою идею излагал сам А.У.Зеленко в 1908 г. в книге «Дети - работники будущего»: «...работая с детьми, przygotowляешь будущих граждан, работников и людей, которые, постепенно эволюционируя и превращаясь во взрослого человека, сумеют и воспользоваться реформами, введёнными для них, и разумно изменить и проконтролировать их в случае необходимости» [Там же, С.17]. Здесь мы видим, что А.У.Зеленко говорит именно о «приготовлении» детей к их будущей гражданской самореализации. «В жизни общества всегда есть определённые течения, выражающиеся в желании непосредственно, практически прийти на помощь более обездоленным элементам, не дожидаясь, пока социальный строй вообще переменится и улучшится» [Там же, С. 3]. Это им было написано почти за 10 лет до того, как И.Н.Жуков написал о необходимости воспитания альтруизма. Можно сказать, что в этом они единомышленники.

Опережающее воспитание - это такое воспитание, которое «культивирует» способность к самореализации и не просто «реализации себя» в окружающем мире, и не только реализации своих художественных способностей или познавательных интересов (что теперь очень часто называют самореализацией), а к такой реализации, которая вызвана тем, что что-то человека в окружающем мире «не устраивает» и при которой он начинает «своим действием» преобразовывать окружающий мир. И делает это альтруистически, «на пользу и радость окружающим людям». И это принципиально.

Подведём некоторые итоги («резюме» на основе рассмотренных выше понятий). Каждый ребёнок и подросток нуждается в помощи со стороны старшего поколения в приобщении к социальной и культурной жизни (в социализации) и в этой же его приобщённости не меньше нуждается и само общество, что можно обозначить как субъективную и объективную потребность в социализации.

Однако у молодёжи есть потребность и в том, чтобы преобразовывать окружающую жизненную среду и через это реализовывать себя, свои цели, запросы, способности. Но исторически сложилось так, что большинство социальных институтов, призванных приобщать подрастающее поколение к культуре, являются исключительно (или преимущественно) институтами социализации (и, прежде всего - институтами адаптации детей к условиям «наличного бытия»).

И в наше время потребность подрастающего поколения в «институтах самореализации», обеспечивающих «поле самореализации» (не только для художественного творчества, но и для социальной, трудовой активности), удовлетворяется значительно меньше, чем в таких институтах социализации, как семья, школа, учреждения дополнительного образования. В связи с этим молодёжь сама создаёт для себя своего рода «институты самореализации» в форме различных «неформальных», как их принято называть, маленьких (а иногда и больших) «сообществ», в том числе (и прежде всего) «по месту жительства», которые далеко не всегда имеют общественно полезную направленность.

Известно ведь, что «дикая» самореализация может принимать опасные, разрушительные («геростратовские») формы, тем более, что и социализация иногда «оборачивается» воспитанием равнодушных конформистов и эгоистичных обывателей. Однако среди отечественной интеллигенции всегда находились люди, которые относились к проблемам и практике воспитания неформально, заинтересованно, которые искренне хотели помочь детям и подросткам не только обрести «культуру социализации», но и «культуру самореализации».

Их не убеждало и не успокаивало то обстоятельство, что воспитанием занимаются «официальные институты». Эта часть интеллигенции стремилась сама разобраться в проблемах воспитания подрастающего поколения и если видела, что официальным путём эти проблемы не решаются или решаются плохо, то сама бралась за их решение.

Интеллигенция начинала искать новые организационно-педагогические средства приобщения к культуре подрастающего поколения и создавать частные (как, например, Л.Н. Толстой), земские и общественные **институты социализации** (например, колонии, приюты, детские сады, школы) и **институты самореализации** (например, детские клубы, самодеятельные детские организации). Эти люди инициативно (не по долгу службы, а по зову сердца) брали на себя функции научного, кадрового, организационного, практического, агитационно-пропагандистского и, не редко, финансового обеспечения (находя меценатов, спонсоров, а зачастую, финансируя подобные начинания из собственного кармана).

Литература

1. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. - Т.1.. – М., 1963. - С. 55.
2. Социологический справочник // Под общ.ред. В.И. Воловича. - К., 1990. – С. 96.
3. Ярославцева Е.И. Самореализация личности в системе социальных отношений: социально-философский аспект. Автореф. дис.... канд. философ. наук. - М.-Л., 1991. - С. 6-7.
4. Лучанкин А.И., Сняцкий А.А. Социально-клубная работа с молодёжью: проблемы и подходы. - 3-е изд. - Екатеринбург: УрО РАН, ИнКОТ, 1997. - С. 345.
5. Беляева Л.А. Диалектика социального и индивидуального и проблема формирования личности // Философско-социологические проблемы коммунистического воспитания. - Свердловск, 1983. С. 24.
6. Соколов Р.В. Привлечение населения к воспитанию детей и подростков по месту жительства: Учебно-методическое пособие по социальной педагогике. – М., 1993. - 192 с.
7. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. - В 4-х т. - М., 1963. - Т.1.- С. 68.
8. Ольшанский Д.В. Взросление "Я". - М.,1988. - С. 12-16.
9. Лунеев В.В. Дефицит самоутверждения // Криминологи о неформальных молодёжных объединениях. - М.,1990. - С. 109.
10. Зюзюкин И.И. Мост через речку детства. - М., 1970. - С. 161-162.
11. Жуков И.Н. Стаи волчат и стаи птенчиков: длительные воспитывающие игры. - Архангельск, 1917.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВЛИЯНИЯ РЕКЛАМЫ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Большая часть информации, которую мы усваиваем на всю жизнь, запоминается в детском возрасте. Поэтому необходимо очень тщательно следить за тем, какие сообщения получает ребёнок из внешнего мира. Одним из источников стихийного воздействия на личность, а следовательно, и на процесс социализации, является реклама.

Многие дети обожают рекламу. Этим фактом удачно пользуются многие родители. За 5-7 минут рекламного блока ребёнка можно накормить, без слёз и плача одеть на прогулку и сделать многое другое. Реклама привораживает ребёнка и на какое-то время, можно сказать, лишает его интенсивной двигательной активности.

В одном из интернет-форумов мамы признавались друг другу в том, что они успевают сделать во время рекламной заставки: покормить годовалую дочь, которая очень плохо ест, постричь двухлетнему малышу ногти и даже волосы. На этом же форуме посетительницы делились непридуманными историями из жизни. Например, о том, как маленький мальчик, увидев рекламу прокладок с крылышками, произнес: «Класс! Но куда их все-таки надо вставлять?». Кто-то рассказывал, как пятилетняя дочь знакомых пришла ночью в спальню родителей и спросила: «А ночью «Гефаль» тоже думает о нас?». Кто-то делился впечатлениями от увиденного зрелища, как трехлетний кроха, который еще явно не умеет читать, ходил по супермаркету и, показывая пальчиком на выставленные товары, декламировал: «Чистота – чисто «Тайд!», «Забудьте о перхоти – пусть ваши волосы будут красивыми», «Данон – волшебный вкус здоровья». В три года рекламные слоганы уже накрепко засели в его голове. Слушая рекламу, ребенок начинает делать выбор за родителей.

По мнению специалистов в области психологии потребления, в неполных семьях, в семьях, где родителям было за 30, когда появились дети, где работают оба родителя, дети чаще избалованы возможностью расходовать деньги и оказывают большое влияние при принятии семейного решения в отношении совершения покупок. Такие дети - самая привлекательная аудитория для рекламной индустрии.

Возможно, помимо причин, указанных выше, реклама так нравится подрастающему поколению еще и потому, что рекламные ролики предлагают простые методы решения проблем: не получается сделать уроки – ешь чипсы; если ты некрасивая, надень джинсы известной фирмы – и все мужчины падут к твоим ногам. На экзамен можно мини-юбку одеть и это решит все проблемы. Не надо ничего делать, не надо думать – просто ешь и носи то, что тебе предлагают с экрана. Все решения за ребенка уже

приняты, а это ограничивает работу мышления и, в конце концов, отрицательно сказывается на интеллекте.

Благодаря рекламе снижаются многие этические категории. Мечта, любовь, счастье оказывается доступны и легко достижимы при помощи мобильного телефона, нового дезодоранта, средства от прыщей, жевательной резинки.

Рекламная информация обладает невероятной силой внушения и воспринимается детьми как нечто неоспоримое. Если взрослые в состоянии провести границу между реальным миром и виртуальным миром рекламы, то дети не могут этого сделать. Маленький ребенок буквально понимает все, что видит и слышит. Герои рекламы для него – реальные персонажи, яркие и привлекательные. И их образ жизни, вкусы, пристрастия, манера говорить становятся эталоном [1].

Если продолжать обозначать негативные аспекты воздействия рекламы, то необходимо вспомнить, что реклама – не лучший друг здорового образа жизни. В основном рекламе подвергаются продукты быстрого приготовления или высококалорийные, не имеющие реальной пользы для ребёнка. Желудок детей от таких «перекусов» только страдает, а организм реагирует лишними килограммами.

Ещё один негативный фактор рекламы в том, что она порождает огромное количество вопросов у маленьких детей: что такое импотенция, презерватив, для чего прокладки и т.д. Благодаря рекламе, дети приобретают знания в некоторых областях намного раньше, чем это хотелось бы и далеко не всегда это раннее взросление идёт на пользу и ребёнку и родителям.

Нередко реклама делает ребенка более агрессивным и раздражительным. Причинами этого могут быть: во-первых, многие рекламные ролики повторяются слишком часто, прерывают интересные фильмы или мультики. Во-вторых, такие товары как горные велосипеды, путешествия, автомобили пока не доступны ребенку, а иметь их хочется. Так как желания и возможности не совпадают, возникает чувство разочарования, а нередко и злости на родителей, которые не могут купить дорогую «игрушку». В-третьих, сама реклама может отличаться агрессивностью. Возникает вопрос, о наличии положительных моментов рекламы, помимо ее экономической выгоды.

Часто в рекламе используются образы популярных людей (актёров, спортсменов), на которых дети хотят быть похожими. Известные люди в некоторых рекламных роликах создают положительный образ, к которому стремятся современные подростки. Реклама рассказывает о новинках, учит детей следить за чистотой полости рта, регулярно посещать зубного врача и чистить обувь. Но, к сожалению, положительных примеров влияния рекламы намного меньше, чем отрицательных. Поэтому родителям очень

важно обращать внимание на то, сколько времени и какую рекламу смотрит их ребенок.

Еще в 1999 году группа, включавшая в себя 60 психологов, обратилась к Американской Психологической Ассоциации (American Psychological Association) с открытым письмом, в котором потребовала от Ассоциации высказать свое мнение по поводу рекламы, направленной на детей, которая, по мнению авторов письма, неэтична и опасна. Психологи призывали провести исследования психологических приемов, используемых в коммерческой детской рекламе, опубликовать результаты этих исследований и дать этическую оценку этим технологиям, разработать стратегии, которые позволили бы защитить детей от коммерческого манипулирования.

Позже подобные исследования были проведены. Одно из заключений Ассоциации: телевизионная реклама воспитывает у детей нездоровые привычки. Исследования показали, что ребенок в возрасте до 8 лет не способен критически воспринимать рекламу и склонен относиться к ней с полным доверием. Согласно выводам Американской Академии Педиатрии, дети не способны отличить, где заканчивается передача и начинается реклама. Интересным фактом является то, что за годы взросления ребенок просматривает 350 000 роликов [2].

Британские ученые выяснили, что дети, смотрящие телевизор в одиночестве, более восприимчивы к рекламе, чем дети, смотрящие телевизор вместе с родителями. Американские исследователи уже в 80-е годы 20 века, столкнувшись с этими проблемами, стали создавать целые лаборатории, в которых изучалось влияние рекламы на детей, также ученые пытались выяснить, можно ли научить детей противостоять недобросовестной рекламе, а именно – как создать «прививку» против рекламы, так называемую вакцинацию.

Группа психологов под руководством Альфреда МакАлистера провела «вакцинацию» учеников седьмого класса средней школы против склонности к курению, возникающей под влиянием рекламы. Семиклассников учили реагировать на телерекламу, подразумевающую, что раскрепощенная женщина курит, такой фразой: «Какая же она раскрепощенная, если зависит от табака». Они также участвовали в ролевых играх, в которых игрок, которого обозвали слабаком за то, что он отказался от сигареты, должен отвечать фразой типа: «Я был бы слабаком, если бы закурил только ради того, чтобы произвести на тебя впечатление». После нескольких таких сеансов вакцинации учащиеся были в два раза менее склонны начинать курить [3].

Таким образом, вакцинация состоит в том, чтобы научить детей более критично относиться к тому, что подается в утвердительной и привлекательной форме в любом ролике телерекламы.

Литература

1. Авдеева Н.Н., Фоминых Н.А. Психологическое воздействие телерекламы на детей // Психологическая наука и образование. - М., 2004 - №4 [Электронный ресурс].—2004. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0101/1_0101-2.shtml
2. Влияние рекламы на детей [Электронный ресурс].—2007.
Режим доступа:
http://www.financepro.ru/marketing/vlijanie_reklamy_na_detejj.html —Дата доступа: 9.08.2007
3. «Вакцинация» против воздействия рекламы [Электронный ресурс].—2006.
Режим доступа: antireklama.ru/expert/2006/.../articles_1719.html

ПРОБЛЕМЫ НАШЕГО ВРЕМЕНИ: ДЕТИ И КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ

Научно-технический прогресс, набравший к концу XX высокий темп, послужил причиной появления компьютеров и компьютерных технологий. Вместе с появлением компьютеров появились интернет и компьютерные игры, которые сразу же нашли массу поклонников. В настоящее время большой популярностью среди детей и молодежи пользуются компьютерные игры. У некоторых компьютерные игры становятся главным развлечением. Они погружаются в виртуальный мир, теряя интерес к реальности.

Компьютерная зависимость — пристрастие к занятиям, связанным с использованием компьютера, приводящее к резкому сокращению всех остальных видов деятельности, ограничению общения с другими людьми.

Симптомы зависимости таковы:

- навязчивое желание проверить свой почтовый ящик в Интернете;
- постоянное ожидание следующего выхода в сеть;
- пристрастие к работе (играм, программированию или другим видам деятельности) и информационная перегрузка (то есть непреодолимая тяга поиска информации по WWW или веб-серфинг);
- нежелание отвлечься от работы или игры с компьютером;
- раздражение при вынужденном отвлечении;
- неспособность спланировать окончание сеанса работы или игры с компьютером;
- расходование больших денег на обеспечение постоянного обновления как программного обеспечения (в т.ч. игр), так и устройств компьютера;
- забывание о домашних делах, служебных обязанностях, учебе, встречах и договоренностях в ходе работы или игры на компьютере;
- пренебрежение собственным здоровьем, гигиеной и сном в пользу проведения большего количества времени за компьютером;
- злоупотребление кофе и другими подобными психостимуляторами;
- готовность удовлетворяться нерегулярной, случайной и однообразной пищей, не отрываясь от компьютера;
- ощущение эмоционального подъема во время работы с компьютером.

Расстройства личности как результат зависимости:

1. Поглощенность интернетом влияет на появление расстройств в поведении человека. Вот некоторые из них: Ложь и даже совершение криминальных действий типа просмотра и скачивания непристойных видеоматериалов (порнография и др.).
2. Уход от реального мира с его эмоциональными проблемами (например, стресс, депрессия, беспокойство) или же от простых жизненных сложностей (обилие работы, проблемы в учебе, расстройства в семье). Мгновенное бегство в фантастический мир – здесь Интернет служит поддержкой для привыкания, за которым следует: ухудшение настроения; психологические разногласия с окружающими.
3. Вначале зависимость проявляется в том, что вместо занятий такими обычными делами, как стирка, посещение магазинов, люди сидят перед компьютером. Повседневные заботы игнорируются. Виртуальный мир, в котором человек чувствует себя намного комфортнее, чем в реальной жизни, создает угрозу для успешности в реальной жизни.
4. Отдаление людей, сужение социальных контактов. Это выражается в усилении стереотипности поведения. Всякая кибер-зависимость негативно влияет на внутрисемейные отношения и стабильность семьи как таковой (у школьников приводит к конфликтам с родителями, у взрослых заканчивается разводом).
5. Возникают серьезные проблемы с учебой, потому что школьники или студенты посещают не относящиеся делу сайты, часами болтают в чатах, беседуют со знакомыми и играют в интерактивные игры вместо занятий. У них появляются проблемы с выполнением домашних заданий, подготовкой к экзаменам.
6. Низкий контроль над количеством времени, проведенного в Сети. В результате нарушается режим дня и сон.

Представим рекомендации для родителей:

Правило 1. Внимательно относитесь к действиям ваших детей в "мировой паутине":

1. Не отправляйте детей в "свободное плавание" по Интернету. Старайтесь активно участвовать в общении ребенка с Интернетом, особенно на этапе освоения.
2. Беседуйте с ребенком о том, что нового для себя он узнает с помощью Интернета и как вовремя предупредить угрозы.

Правило 2. Информировать ребенка о возможностях и опасностях, которые несет в себе сеть:

1. Объясните ребенку, что в Интернете как в жизни встречаются и "хорошие", и "плохие" люди. Объясните, что если ребенок

столкнулся с негативом или насилием от другого пользователя Интернет, ему нужно сообщить об этом близким людям.

2. Объясните ребенку, что размещать свои личные данные (адрес, телефон, место учебы) в социальных сетях и других открытых источниках нежелательно и даже опасно.
3. Научите ребенка искать нужную ему информацию и проверять ее, в том числе с Вашей помощью.
4. Научите ребенка внимательно относиться к скачиванию платной информации и получению платных услуг из Интернета, особенно путём отправки sms, во избежание потери денег.
5. Сформируйте список полезных, интересных, безопасных ресурсов, которыми может пользоваться Ваш ребенок, и посоветуйте их использовать.
6. Объясните, что нежелательно переходить по ссылкам в Интернете. Доказано, что за 6 кликов можно перейти от "белого" сайта к "чёрному".

Правило 3. Выберите удобную форму контроля пребывания вашего ребенка в Сети:

1. Простые настройки компьютера позволят Вам быть в курсе того, какую информацию просматривал Ваш ребенок. Регулярно отслеживайте ресурсы, которые посещает Ваш ребенок.
2. Пользуйтесь программами семейной безопасности, которые позволяют полностью перекрыть доступ в интернет или установить веб-фильтры, а также проверить, на какие сайты заходит ребенок, какие программы использует, сколько времени проводит в сети.
3. Если Ваш ребенок - учащийся младших классов и остается часто дома один, ограничьте время пребывания Вашего ребенка в Интернете.
4. Если компьютер используется всеми членами семьи, установите его в месте, доступном для всех членов семьи, а не в комнате ребенка.

Правило 4. Регулярно повышайте уровень компьютерной грамотности, чтобы знать, как обеспечить безопасность детей:

1. Используйте удобные возможности повышения уровня компьютерной и Интернет грамотности, например, посещение курсов, чтение специальной литературы, консультации с экспертами.
2. Знакомьте всех членов Вашей семьи с базовыми принципами безопасной работы на компьютере и в Интернете.
3. Учитесь у ребенка! Дети XXI века нередко грамотнее родителей в вопросах компьютера и Интернета. В форме игры попросите ребенка показать свои возможности и научить вас незнакомым действиям.

Правило 5. Будьте внимательны к поведению ребенка, отслеживайте признаки Интернет - зависимости:

1. Будьте внимательны к переменам в поведении ребенка. Раздражительность, рассеянность, замкнутость, потеря интереса к любимым занятиям, ложь о количестве времени, которое ребенок проводит в сети, частое употребление пищи перед компьютером - все это может быть признаками зависимости от Интернета.
2. Придумайте полезную альтернативу Интернету. Это может быть увлекательное занятие, активный отдых, посещение спортивных секций и кружков, обычная прогулка с друзьями или родителями.
3. Старайтесь распознать зависимость как можно раньше и при необходимости обратиться к специалисту.

Правило 6. Руководствуйтесь рекомендациями педиатров:

1. До 7 лет врачи не рекомендуют допускать детей к компьютеру/Интернету.
2. 7-10 лет время за компьютером рекомендовано ограничить 30 мин. в день.
3. 10-12 лет до 1 часа за компьютером.
4. Старше 12 лет - не более 1,5 часов с обязательными перерывами.
5. Помните, что злоупотребление компьютером рискованно для физического здоровья и может вызвать у ребенка ухудшение зрения, гиподинамию, подверженность аллергиям и даже сердечнососудистые заболевания.

Правило 7. Уделяйте больше внимания своему ребенку, находите возможность проводить с ним больше времени, учите его интересно и наполнено проводить свободное время.

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ МАНИПУЛИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Среди многих видов социально значимой деятельности, профессиональная деятельность играет наиболее значительную роль в жизни человека. Именно профессиональная деятельность образует основную форму активности личности, ей посвящена большая часть жизни. Для большинства людей, именно этот вид деятельности предоставляет возможность удовлетворить весь спектр своих потребностей, раскрыть свои способности, самоутвердиться как личность, сделать несколько шагов вверх по социальной лестнице.

Занимая большую часть сознательной жизни человека, профессиональная деятельность определяет основы в психической структуре личности. Содержание этой структуры напрямую зависит от деятельности, а профессия - важная её часть. Значимым элементом профессиональной деятельности является общение и взаимодействие между людьми.

Однако, в настоящее время, в российском обществе прослеживается тенденция к развитию псевдонаучных психотехнологий, направленных на манипулирование человеком. Множество людей выбирает манипулятивное поведение в качестве способа собственной реализации в профессиональной деятельности, не осознавая до конца к каким негативным последствиям это может привести.

В отечественной психологии связь личности с выполняемой ею деятельностью исследовалась и нашла своё выражение в деятельностном подходе, согласно которому между личностью и деятельностью происходит взаимовлияние (Ананьев Б.Г., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л.).

В работе С.Л.Рубинштейна «Основы общей психологии», мы видим идею интегративного подхода к вопросу о природе деятельности. Деятельность, по его мнению, выражает конкретное отношение человека к действительности, в котором реально выявляются свойства личности, имеющие более комплексный, конкретный характер, чем функции и аналитически выделенные процессы. Психический облик личности определяется конкретным бытием человека и формируется в его деятельности.

Феномен манипуляции часто встречается в человеческой деятельности, особенно в профессиональной сфере. Скрытое управление человеком против его воли, приносящее одностороннее преимущество инициатору этого управления, можно назвать манипуляцией. С развитием

рыночных отношений, применение манипулятивных приемов в работе сотрудников фирм с клиентами становится повседневным фактором.

Следующий шаг в развитии манипулятивных технологий - применение методов скрытого влияния внутри организации: между сотрудниками, между руководителем и подчинёнными. Это даёт начало развитию психотехнологий, которые учат манипулировать всеми без исключения.

Э.Фромм ещё в конце 50-х г.г. XX века в своих работах высказывал опасения по поводу применения методов манипулирования. Человек-манипулятор неизбежно относится к другому, как к вещи, но в отличие от неживых объектов, человек способен ощущать ущерб, наносимый ему при помощи манипулятивных действий.

Известный американский психотерапевт Э.Шостром, осознавая опасность применения методов манипулирования для человека, видя, что повсеместное манипулирование стало настоящей болезнью американского общества, предложил свою систему диагностики манипуляций, с целью помочь «закоренелым» манипуляторам найти альтернативу своему поведению и встать на путь истинного саморазвития. Манипуляция всегда апеллирует к низменным мотивам, возведя её в ранг псевдофилософии своей жизни, человек превышает значение этих мотивов, результатом чего может явиться деформация и задержка личностного роста.

Использование техник манипулирования требует от человека известной степени внутренней двойственности. Как правило, она уже имеется, поскольку именно желание одолеть свои проблемы, решить трудные вопросы ведёт человека к использованию других людей. «Расщепление» личностей других людей, не проходит для манипулятора бесследно, ведь все его цели достигаются путём активной эксплуатации своей противоречивости, «расщепляя» личности других, человек «расщепляет», разрушает и свою личность.

Природа манипуляции состоит в том, что использующий её человек, отказывается от настоящего человеческого общения, в другом человеке он видит лишь то, что хочет в последствии получить. Манипулятор овеществляет окружающих, низводит их до состояния неживых объектов.

Превознося манипуляцию над всеми остальными качествами своей личности, делая её главным средством достижения поставленных целей, манипулятор обкрадывает самого себя, перечёркивает весь спектр присущих ему качеств, отказывается от самореализации. Замена истинного саморазвития псевдоразвитием, отказ от самореализации, приводят к губительным последствиям для человека: возникновением психопатологий или даже метопатологий.

По мнению К.Роджерса и А.Маслоу, отказ от саморазвития приводит человека к нервным, психическим расстройствам, которые ведут к свёртыванию навсегда тех способностей, которые не реализуются.

Осознавая особую важность профессиональной деятельности в жизни человека, мы можем сделать вывод о том, что применение манипулятивных технологий в профессиональной деятельности наносит значительный ущерб как людям на которых направлено манипулятивное воздействие, так и на самого манипулятора: манипулятивное поведение разрушает личность человека, приводит его к нервно-психическим расстройствам, антисоциальному поведению, остановке личностного и профессионального роста. Применение манипуляции в профессиональной деятельности, может привести к разрушительным последствиям для личности.

Целью нашего исследования является рассмотрение феномена манипуляции, его применения в профессиональной деятельности. Объект исследования - профессиональная деятельность, предмет исследования - манипуляция. Задачи исследования: выявление негативных последствий манипулирования, описание альтернативных манипулированию направлений, используемых для развития личности в профессиональной деятельности, изучение вопроса распространённости феномена манипулирования в деятельности людей различной профессиональной направленности.

В работе использованы: метод теоретического анализа литературы по данной теме; метод опроса.

Задачи опроса - выявление степени информированности специалистов различных областей знаний о методах манипулирования, готовности применять методы манипулирования в профессиональной деятельности, отношении к феномену манипулирования.

В опросе приняли участие респонденты в количестве двухсот человек. Из них: 42% - мужчины; 58% - женщины. Возраст опрашиваемых - от 18 до 60 лет. По роду деятельности - педагоги, инженеры, медицинские работники, служащие, рабочие, студенты. Из результатов опроса можно выделить следующее:

- 72% опрошенных знакомы с методами манипулирования и встречались с этим явлением в жизни, 26% имеют небольшую информацию о данных методах, 2% ничего не знают о манипулировании;
- 26% от участников опроса сталкивались с манипулятивными методами в рекламе, 23% - в профессиональной деятельности, 22% - в личной жизни, 14% в торговле, 8% в управлении, 3% в образовании.
- 45% респондентов хотели бы освоить методы манипулирования людьми и готовы использовать эти знания в профессиональной деятельности - 41% , личной жизни - 29%;

- 50% опрошенных считают, что манипулятивная деятельность не оказывает отрицательного воздействия на личность манипулятора.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в настоящее время достаточно большое число людей считают для себя приемлемыми манипулятивные действия в отношении других, готовы осваивать методы манипулирования и реализовывать себя посредством манипуляции, в том числе и в профессиональной деятельности.

Одна из проблем данной ситуации заключается в том, что половина респондентов не осознаёт, что это ведёт не к самореализации, а к разрушению личности.

Достижение современным специалистом высокого уровня профессионального развития, невозможно без процесса его самореализации и самоактуализации, приобретения новых знаний и навыков, необходимых ему для профессионального и личностного самосовершенствования. Применение манипуляции, напротив, сужает необходимый спектр личных и профессиональных качеств человека. Манипулирование может не только остановить человека в развитии, но и совершенно разрушить его личность, привести к процессу деградации. Недопустим выбор человека в пользу манипулирования, как способа своей профессиональной реализации, только самоактуализация позволит человеку максимально раскрыть свой профессиональный и личностный потенциал.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - М.: Наука, 2000.
2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека. - М.: Наука, 1998.
3. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. - М.: Международная педагогическая академия, 2001.
4. Доценко Е.Л. Манипуляция: феномен, механизм, защита-М., 1996.
5. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. - СПб.: Евразия, 1997.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2005.
7. Шостром Э. Анти-Карнеги или человек-манипулятор М., 1994.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

В политическом лексиконе последних лет нет более весомого и столь часто употребляемого понятия, чем понятие «модернизация». Наряду с «технологической модернизацией», рассматриваемой в качестве традиционного для России типа государственной инновационной политики, сегодня все чаще можно услышать о так называемой «социокультурной модернизации». Социокультурная модернизация направлена на формирование активности граждан в различных видах общественной деятельности, их способностей к духовно-нравственному, гражданско-патриотическому, эстетическому, интеллектуальному, социальному развитию в течение всей жизни, совершенствованию социальных отношений и окружающего мира, духовной консолидации общества на основе общенациональных приоритетов, нравственных ценностей и традиционных моральных норм многонационального народа России [4].

Ряд современных специалистов (Асмолов А.Г., Данилюк А.Я, Кондаков А.М., Хуторской А.В. и др.) рассматривают социокультурную модернизацию через систему образования, как институт социализации, выполняющий ключевую роль в целенаправленном формировании ценностных ориентаций, норм, установок и стереотипов поведения населения России. В условиях роста социального разнообразия и вызванных этим межнациональными конфликтами в стране перед системой образования все более отчетливо выступают задачи обеспечения социальной и психологической гармонизации различных слоев общества, уменьшения социальной напряженности между представителями различных конфессий и национальных культур. В этой связи повышается ответственность школы всех ступеней образования. Важным направлением в работе школы по реализации вышеперечисленных задач является воспитание у школьников культуры межнационального общения.

По справедливому замечанию Асмолова А.Г., специфика процесса социализации подрастающих поколений в переживаемый Россией переходный период заключается в том, что традиционный для этой возрастной группы «кризис юношеского возраста» усиливается кризисом переходного времени, его неопределенностью и сдвигом ценностей. В ситуации сдвига ценностей возникает и усиливается феномен «негативной идентичности», усиления объединений людей на основе оппозиций «свои-чужие», «мы-они». Рост негативной идентичности находит свое выражение в мобилизации различных ксенофобных установок и националистических настроений, а также в организации различных экстремистских молодежных групп [1].

Позиция нашего государства в области межнациональных отношений такова, что все народы должны учиться жить вместе. Это трудно, но в нашей стране к этому не привыкать, - заявил президент на одном из последних заседаний в Кремле, состоявшегося после декабрьских волнений на Манежной площади в Москве. - Мы обязаны беречь наше межнациональное согласие, чтобы человек любой национальности чувствовал себя спокойно в любом регионе [5]. В условиях многонационального состава российского общества взаимодействие культур, их диалог является важным средством осуществления коммуникационных связей, условием взаимопонимания людей, мирного сосуществования.

Принцип диалога культур опирается на философскую концепцию М.М. Бахтина и был глубоко изучен и развит В.С. Библером. М.М. Бахтин отмечает три возможных последствия диалога: синтез разных точек зрения, сохранение своей уникальности при взаимном обогащении или же диалог приводит к пониманию принципиальных различий между участниками этого процесса, когда «чем больше размежевания, тем лучше, но размежевания благожелательного. Без драк на меже» [2]. Для взаимопонимания и ведения диалога необходима кросс-культурная грамотность, то есть понимание культур других народов. Она включает в себя: осознание различий в идеях, обычаях, культурных традиций, присущих разным народам, способность увидеть общее и различное между разнообразными культурами и взглянуть на культуру собственного сообщества глазами других народов. В современных исследованиях говорится о том, что в основе межличностного взаимодействия всегда лежат социокультурные основания.

Межкультурные взаимодействия предполагают взаимодействие индивидуальных мировоззрений. Человек, вступая в диалогические отношения с другим человеком, сопоставляет своё сознание с сознанием «другого», и познает себя как «другого» и «другого» как себя. Чтобы понять язык другой культуры, важно относиться к ней как к «Другой», а не «Чужой». Диалог может быть плодотворным только тогда, когда его участники достаточно полно представляют свою культуру и умеют адекватно воспринимать любую культуру. Этому можно и нужно учить, и главная роль в реализации концепции диалога культур отводится системе образования. Диалог культур предполагает наличие высокой культуры межнационального общения. О.Н. Попова, анализируя множество определений данного понятия, берет за основу для своего исследования трактовку, данную И.И. Серовой, которое наиболее полно и лаконично отображает суть культуры межнационального общения как качества личности. Она предлагает рассматривать культуру межнационального общения как систему характерных для личности нравственных идей и представлений, форм и способов поведения, специфических видов

деятельности, которые осуществляются в целях взаимодействия, углубления взаимопонимания культур между людьми разных национальностей [6].

Культура межнационального общения предполагает уважительное отношение человека к людям различных наций и рас, уважение к их культуре, традициям, языкам, истории, национальному достоинству. Она также подразумевает выполнение людьми правовых норм и морально-этических норм в многонациональной среде. В культуру межнационального общения входит нравственная и эстетическая грамотность, помогающая личности понимать психологическое состояние людей, вовлеченных в этноконфликтную ситуацию, и определять пути рационального решения возникшей проблемы. Культура межнационального общения включает в себя также знания о правах человека и народов, национальных отношениях, национальных культурах и их взаимовлиянии, национальных, общенациональных и общечеловеческих ценностях, конфессиях и их взаимоотношениях, о межэтнических и межконфессиональных конфликтах и причинах их возникновения.

В системе знаний, сообщаемых учащейся молодежи, важное место занимают знания о многонациональном государстве, о входящих в него национально-территориальных или национально-культурных образованиях, о взаимоотношениях народов федерации, их культурах, традициях и языках [3]. Межнациональные отношения развиваются на психологическом уровне. В этом случае межнациональное общение выступает как личностно-психологическая форма проявления национальных отношений, где индивидуальные отношения представителей различных наций друг к другу воссоздают на личностном уровне национальные отношения. При этом национальные отношения, как бы пропускаются через личностно-психологические особенности обучающихся, приобретают субъективную форму.

Воспитательная задача школы, независимо от рода психологических причин возникновения межнациональных трений, заключается в том, чтобы научить молодежь обеспечивать волевое управление эмоциональной сферой своего поведения, сохранить устойчивость в эмоциональных обстоятельствах. Очень важно предупреждать ситуации, порождающие эмоциональную направленность в отношениях между людьми разных национальностей. Следует улучшать морально-этический и психологический климат, формировать обстановку уважения, дружелюбия и доверия к окружающим, их культуре, языку и традициям.

Важнейшим условием формирования у молодежи позитивного опыта межнационального общения является создание в многонациональном коллективе положительной морально-психологической атмосферы. Исследования по педагогике и психологии показывают, что возникновение и развитие коллективных связей людей является объективным процессом.

Человек проявляет свои способности лишь в совместной деятельности и общении с другими людьми. Коллектив создает широкие возможности для сочетания личных и общественных интересов. В процессе совместного общения и деятельности индивид усваивает определенные нормы и правила нравственного поведения. Учащаяся молодежь входит в многообразные коллективные отношения в школе, молодежных организациях, где в процессе совместного общения глубже осознает накопленный ею нравственный опыт, переживает отношение к явлениям окружающей жизни, к членам коллектива, к самой себе.

Совместная учеба и жизнь, общение в таких коллективах создают благоприятную обстановку, способствуют формированию у молодежи уважительного отношения к нациям и народностям, их культурам. Воспитывая у молодого поколения культуру взаимного, заботливого отношения к людям, мы, тем самым, способствуем формированию у него активной гражданской заинтересованности в проявлении доброты, тактичности, чуткости к человеку, готовности сопереживать, понимать состояние и желание людей. Только межнациональная терпимость и доброжелательное отношение к народам, их культуре, достижениям, традициям способны привести общество к подлинно цивилизованному общению. Таким образом, социокультурная модернизация образования направлена на формирование гражданской идентичности как предпосылки укрепления общества как «единства разнообразия» и солидарности в сфере социальных и межличностных отношений граждан России. Без решения этой задачи кризис идентичности, наблюдающихся в различных регионах и национальных республиках, будет нарастать, порождая политические и социальные риски на пути развития страны.

Литература

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества// Вопросы образования. - 2008. - №1. - Режим доступа: World Wide Web. URL: http://vo.hse.ru/arhiv.aspx?catid=252&z=1076&t_no=1077&ob_no=1082
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. – С.360.
3. Гасанов З.Т. Педагогика межнационального общения. – М., 1999. – С.283.
4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М. Развитие человеческого потенциала средствами воспитания и социализации в условиях модернизации России// Педагогика. – 2011. – №1. – С.4.
5. Кузьмин В. Научиться жить вместе// Российская газета. – 28 декабря 2010. - Режим доступа: World Wide Web. URL: <http://www.rg.ru/2010/12/27/gossovet-site.html>
6. Попова О.Н. Формирование у школьников культуры межнационального общения: автореф. дис. ...канд. пед. наук /О.Н. Попова. – Волгоград, 2004. – С. 30.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МУРМАНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

В современных условиях развития общества и экономики образование становится ведущим фактором социализации личности, одним из главных условий её успешности в социальной и профессиональной сфере. Одной из основных задач колледжа как образовательного учреждения является создание условий для успешной социализации студентов. С педагогической точки зрения социализация - это процесс усвоения и использования человеком социального опыта человечества в разнообразных видах общественно и лично значимой деятельности. Результатом социализации является развитие личности, позволяющее ей успешно решать задачи, встающие на каждом жизненном этапе.

Обязательным условием успешной социализации личности в образовательном учреждении является создание организованного и структурированного пространства. В колледж приходят подростки, не имеющие достаточного жизненного опыта, проходящие сложный этап личностного становления и реально нуждающиеся в социально-педагогической и психологической поддержке. У студентов УСПО в значительно меньшей степени, чем у студентов вузов, сформировано чувство «взрослости», личной ответственности за результаты своей деятельности и поведения. Они в полной мере отягощены всеми подростковыми комплексами и проблемами. В связи с этим возрастает роль внешних факторов, влияющих на направленность их личности и определяющих результаты развития.

Перед студентами колледжа стоит очень непростая социально-культурная задача: к концу срока обучения, т.е. к 18-20 годам, они должны сформироваться как профессионалы, специалисты своего дела и осознанно включиться в профессионально-педагогическую деятельность. Многие планируют совмещать её с получением высшего образования. Решение этой задачи осложняется ещё и тем, что многие студенты, поступающие в педагогический колледж, не имеют чёткого представления о той специальности, которую им предстоит получить, а также о характере и содержании их будущей профессиональной деятельности. Оторванность от семьи иногородних студентов-подростков, неизбежно возникающие трудности бытового характера, проблемы социально-психологической адаптации, новая среда общения, правила и требования образовательного учреждения, и многие другие причины также значительно затрудняют реализацию поставленных задач. В связи со всем вышеизложенным роль образовательного пространства колледжа как фактора социализации трудно переоценить. В Мурманском педагогическом колледже

образовательное пространство структурировано и организовано таким образом, чтобы сформировать опыт и профессионально-личностные качества, позволяющие студенту успешно социализироваться. Принципами социализации студентов в образовательном пространстве колледжа выступают следующие: фундаментализация общего образования, практическая направленность профессионального образования, центрация воспитания на развитии личности, персонификация образовательной среды. Образовательное пространство колледжа - это система иерархически взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимодействующих компонентов образовательной системы.

Основные блоки, образующие структуру образовательного пространства, - *учебный, учебно-производственный и социально-воспитательный*. Каждый блок представляет собой сектор образовательного пространства колледжа и состоит из модулей. *Учебный блок* состоит из трёх модулей: образовательного, учебно-методического и научно-исследовательского; *учебно-производственный* - из учебно-профессионального, производственно-практического и профессионально-творческого; *социально-воспитательный* - из адаптационного и воспитательного модулей. В названиях блоков и модулей раскрывается специфика педагогических задач, решаемых в данном секторе образовательного пространства. В состав каждого блока и модуля входят определённые субъекты образовательной деятельности: преподаватели, сотрудники и студенты; службы и структурные подразделения колледжа, а также те учреждения и организации, с которыми колледж сотрудничает в рамках педагогического процесса и социального партнёрства. В процессе социализации студенты последовательно проходят ряд этапов: адаптации, интеграции, самореализации.

На этапе *адаптации*, взаимодействуя с *социально-воспитательным блоком* образовательного пространства колледжа, студенты постепенно включаются в разнообразные виды внеучебной деятельности, приобретают круг общения, определяют своё место в коллективе. У студентов расширяется сфера внеучебных интересов, формируются и совершенствуются социально-значимые качества - коммуникабельность, толерантность, адекватная самооценка, происходят изменения в ценностно-смысловой сфере, закладываются основы гуманистического мировоззрения. Большую работу по исследованию проблем адаптации первокурсников и последующему психолого-педагогическому сопровождению социально-личностного развития студентов в образовательно-воспитательном процессе, проводит социально-психологическая служба колледжа, специалисты которой работают в тесной взаимосвязи со всеми участниками образовательного процесса.

Взаимодействуя с *учебным блоком* образовательного пространства колледжа, студенты включаются в образовательную деятельность,

заполняют пробелы в образовании, совершенствуют умения и навыки учебно-познавательной деятельности, развивают интеллектуальные способности, приобретают устойчивую положительную мотивацию на получение знаний. Кроме того, студенты осваивают новые для них способы и приёмы учебно-познавательной деятельности, характерные для УСПО, привыкают к новым формам организации учебного процесса. Одним из факторов, стимулирующих познавательную активность студентов и способствующих формированию их учебной мотивации, является использование преподавателями в образовательном процессе, наряду с традиционными, современных педагогических технологий - технологии «обучения в сотрудничестве», «интерактивного обучения», «коллективных творческих дел», «творческих мастерских», «проектной деятельности» и др.

В процессе взаимодействия с учебно-производственным блоком образовательного пространства колледжа, студенты приобретают первоначальные представления о своей будущей профессии и специальности, положительную установку на учебно-профессиональную деятельность. Отсутствие практики на первом курсе компенсируется другими мероприятиями, например экскурсиями в образовательные учреждения (детские сады, школы, учреждения дополнительного образования и др.), лекционно-практическими занятиями по курсу «Введение в специальность», встречами с практическими работниками-представителями образовательных учреждений, заинтересованных в студентах колледжа как в будущих специалистах. Педагоги, взаимодействуя со студентами и их родителями, а также со всеми участниками образовательного процесса, создают социализирующую образовательную среду, соответствующую индивидуально-личностным особенностям, уровню развития и социальному опыту студентов. Доброжелательное и заинтересованное отношение к ним со стороны преподавателей и сотрудников колледжа, создание благоприятного морально-психологического климата является наиболее важным педагогическим условием, обеспечивающим успешную социализацию студентов на данном этапе.

В этом процессе трудно переоценить роль классных руководителей, которые знают и понимают своих подопечных лучше, чем остальные педагоги. Достаточно часто именно классный руководитель становится посредником, связующим звеном между студентом и другими субъектами образовательного процесса. На этапе *интеграции* наиболее важной педагогической задачей является профессионально-образовательная, т.е. подготовка современного конкурентоспособного специалиста. Взаимодействуя с учебно-производственным блоком, студенты приобретают систему специальных знаний, практических умений и навыков - профессиональных компетенций, являющихся основой их

будущей профессии. Одним из эффективных методов психологической подготовки к профессиональной деятельности является моделирование её задач, условий и возможных трудностей.

В практике педколледжа используются два пути моделирования. Первый путь касается приближения внешних условий учебных занятий к реальным ситуациям профессиональной деятельности, что позволяет студентам чувствовать себя участниками событий. Возможность реализации данного пути достигается включением будущих педагогов в реальные учебные, производственные и жизненные ситуации, посредством использования игровых и имитационных моделей деловых игр и организации различных видов практики студентов в образовательных учреждениях. Основной формой обучения, которая используется для формирования профессиональных умений и навыков является производственная практика. Она осуществляется в три этапа: практика для получения первичных профессиональных умений и навыков (учебная); практика по профилю специальности (педагогическая); преддипломная практика. В ходе практики студенты приобретают опыт профессионального педагогического общения, учатся управлять своим психоэмоциональным состоянием, взаимодействовать в трудовом коллективе. Всё это способствует развитию мотивационной сферы, а значит, общих и ключевых компетентностей будущего педагога. Второй путь психологической подготовки к профессиональной деятельности заключается в приближении внутренних условий - психических состояний, переживаний и т.п. к реальным условиям. Это моделируется путём создания обстановки, связанной с неожиданностями, конфликтами, противодействиями, опасностью, риском. Возможность реализации данного пути обеспечивается проведением специалистами социально-психологической службы колледжа различного рода тренингов со студентами.

Не меньшее внимание уделяется диагностике психологических качеств студентов и индивидуальному консультированию по её результатам. Это является актуальным в процессе социализации и профессионально-мотивирующей подготовки специалиста, так как именно психологические качества, установки и ценностные ориентации имеют самое непосредственное отношение к будущей практической деятельности выпускника, к процессу успешной адаптации в ней.

На этапе *интеграции и самореализации* повышается роль учебного и учебно-производственного блоков. Взаимодействие с ними в разных формах способствует приобретению студентами высокого уровня общей и профессиональной культуры. Большое внимание в колледже уделяется организации самостоятельной творческой и исследовательской деятельности студентов. Достаточно успешно развивается деятельность научного студенческого общества. Студенты и преподаватели

традиционно участвуют в проведении научно-практических конференций, олимпиад, конкурсов, выставок и других мероприятий как в образовательном пространстве колледжа совместно с другими образовательными учреждениями, так и на городском, региональном и всероссийском уровнях, где часто занимают призовые места. Педагогически оправданными и традиционными стали в колледже Дни науки, недели предметных цикловых комиссий, Декада педагогического мастерства, предметные олимпиады, творческие конкурсы, Дни культуры народов Севера и др.

Одним из педагогических условий формирования творческой самостоятельности студентов, обеспечивающих возможность их самореализации, выступает создание комфортной образовательной среды, а именно «творческой среды». Спектр внеурочных форм работы широк и разнообразен. Кроме участия в разных видах и формах исследовательской деятельности, студенты активно работают в профессиональных клубах: «Ритм», «Росток», «Азимут», «Айно», «Поиск», «Фемида», литературной гостиной «Вдохновение», творческих мастерских «Мастерская художника», «Кукольных дел мастер» и др. Традиционным стало инициирование и проведение студентами и преподавателями колледжа благотворительных акций «Подари радость детям» и др. Значительное место отводится музыкально-эстетической подготовке будущего педагога.

Формы эстетического воспитания разнообразны. Студенты с увлечением занимаются в кружках, ансамблях, принимают участие в подготовке и проведении музыкальных конкурсов, отчётных концертов и т.д. Таким образом, в качестве основных способов и средств социализации студентов в образовательном пространстве колледжа можно назвать: современные активные общеобразовательные и профессионально-образовательные технологии; студенческое самоуправление и коллективные творческие дела; научно-исследовательскую деятельность; профессионально-производственную деятельность; социально-общественную деятельность; художественно-творческую, спортивно-оздоровительную и туристско-краеведческую деятельность.

Связь студента с образовательным пространством не прерывается после окончания колледжа. Администрация колледжа отслеживает трудоустройство выпускников, проводит анкетирование молодых специалистов, отражающее степень их удовлетворенности работой и подготовкой по специальности, а также анкетирование работодателей, позволяющее выявить их оценку уровня подготовки специалистов в колледже. Результаты психолого-педагогической диагностики и отслеживание жизненного пути выпускников свидетельствуют о том, что за годы пребывания в колледже студенты успешно социализируются, т.е. приобретают личностные и профессиональные качества, позволяющие успешно решать жизненные проблемы и добиваться успеха.

*Л.В. Киселева,
А.Р. Махмудова*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

До 60-х годов XX века, говоря о социализации, почти все ученые имели в виду развитие человека в детстве, отрочестве, юности. Лишь в последние десятилетия детство перестало быть единственным фокусом интереса исследователей, а изучение социализации распространилось на взрослость и даже старость. Многие психологи и социологи подчеркивают, что процесс социализации продолжается в течение всей жизни человека, и утверждают, что социализация взрослых отличается от социализации детей несколькими моментами.

Социализация взрослых скорее изменяет внешнее поведение, в то время как социализация детей формирует ценностные ориентации и рассчитана на то, чтобы помочь человеку приобрести определенные навыки, социализация в детстве в большей мере имеет дело с мотивацией поведения. Психолог Р. Гарольд предложил теорию, в которой социализация взрослых рассматривается не как продолжение детской социализации, а как процесс, в котором изживаются психологические приметы детства: отказ от детских мифов (таких, например, как всемогущество авторитета или идея о том, что наши требования должны быть законом для окружающих).

Согласно одному из последних определений, которое дал Л.В. Мардахаев, социализация (от лат. *socialis* – общественный) – процесс становления личности, усвоение индивидом языка, социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, воспроизводство и обогащение им социальных связей и социального опыта. Социализация рассматривается им как процесс, усвоение, проявление и результат социального формирования личности [1, С. 43].

В целом, сущность социализации состоит в том, что в ее процессе человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит. При этом человек не только объект и субъект социализации. Он может стать ее жертвой. Это связано с тем, что процесс и результат социализации включает в себе внутреннее противоречие. Можно выделить следующие формы социального влияния: внушаемость - непроизвольная податливость человека влиянию, конформизм - может рассматриваться как жертва социализации, т.к. сознательная уступчивость человека мнению группы (развивается под влиянием социального давления). Человек, не адаптированный в обществе, также становится жертвой социализации – диссидентом, правонарушителем, или еще как-то отклоняется от

принятого в этом обществе образа жизни. Любое модернизированное общество в той или иной мере продуцирует оба типа жертв социализации.

Социализация конкретных людей в любом неблагоприятном обществе протекает в различных условиях, для которых характерно наличие тех или иных многочисленных опасностей, оказывающих влияние на развитие человека. Поэтому объективно выделяют целые группы людей, становящихся или могущих стать жертвами неблагоприятных условий социализации. На каждом возрастном этапе социализации можно выделить наиболее типичные опасности, столкновение с которыми для человека наиболее вероятно: нездоровье родителей, плохое питание матери в период беременности, пьянство родителей, медицинские ошибки, экологическая среда, болезни и физические травмы, нищета семьи, отвержение сверстниками, антисоциальные соседи и их дети, видеосмотрение, гипо- или гиперопека, отрицательное влияние старших ребят, потеря родителей, изнасилование, конфликты в школе, развод родителей, ошибки педагогов и родителей, одиночество, невозможность продолжить образование, разрыв между уровнем притязаний и социальным статусом и т.д. Произойдет ли столкновение с какой-то из этих опасностей конкретного человека, зависит во многом не только от объективных обстоятельств, но и от его индивидуальных особенностей.

Наиболее очевидными жертвами неблагоприятных условий социализации являются инвалиды, люди с психосоматическими дефектами и отклонениями, сироты и все дети, находящиеся на попечении общества и государства, люди с пограничными психическими состояниями и акцентуациями характера, мигранты и др. При этом в любом обществе социализация личности имеет свои особенности на различных этапах: французский психолог Ж. Пиаже, сохраняя идею различных стадий в развитии личности, делает акцент на развитии познавательных структур индивида и их последующей перестройке в зависимости от опыта и социального взаимодействия. Эти стадии сменяют одна другую в определенной последовательности: сенсорно-моторная (от рождения до 2 лет), операциональная (2 – 7 лет), стадия конкретных операций (от 7 до 11), стадия формальных операций (от 12 до 15).

Всякий раз, переходя от одной стадии к другой или беря на себя ту или иную роль, человек более или менее четко представляет связанные с ней права и обязанности, приблизительно знает схему и последовательность действий и строит свое поведение в соответствии с ожиданиями окружающих. Условно можно выделить три группы задач, решаемых личностью на каждом этапе социализации: естественно-культурные задачи; социально-культурные задачи; социально-психологические задачи.

Естественно-культурные задачи – достижение определенного уровня физического и сексуального развития в соответствии с эталонами

конкретного этноса и региона. На каждом возрастном этапе человеку необходимо достичь определенной степени познания телесного канона, свойственного той культуре, в которой он живет, вести здоровый образ жизни, адекватный полу и возрасту. Социально-культурные задачи – познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые – специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном социуме в определенный период его истории.

Эти задачи объективно определяются обществом в целом, а также этнорегиональными особенностями и ближайшим окружением человека. От личности в соответствии с ее возрастными возможностями ждут приобщения к определенному уровню общественной культуры, владения некоторой суммой знаний, умений, навыков, определенного уровня сформированности ценностей. На каждом возрастном этапе перед личностью стоят задачи, связанные с ее участием в семейной жизни, в производственно-экономической деятельности и т.д. Социально-психологические задачи – это становление самосознания личности, ее самоопределение в актуальной жизни и на перспективу, самореализация и самоутверждение, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы их решения.

Если какая-то из перечисленных групп задач остается нерешенной на определенном этапе социализации, то это задерживает развитие личности, либо делает его неполноценным.

Литература

1. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. – М.: Гардарики, 2005. С. 43.

Сведения об авторах

Азарёнок Н.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Артищева Л.В., аспирантка кафедры общей психологии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

Архип И.А., кандидат педагогических наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, проректор по учебной работе МГГУ

Бакунова И.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь

Балюкова И.Б., кандидат педагогических наук, декан факультета Псковского государственного педагогического университета им. С.М. Кирова, г. Псков

Барсукова В.В., учитель начальных классов МОУ СОШ № 45, г. Мурманск

Барышева Т.Д., старший преподаватель кафедры психологии МГГУ

Беловодова С.Е., старший преподаватель кафедры психологии Пятигорского филиала Российского государственного социального университета, г. Пятигорск

Блинова Л.Н., МДОУ № 71, п. Мишуково Кольского района Мурманской области

Брежнева А.А., студентка 4 курса специальности «Логопедия. Специальная психология» ГОУ ВПО «Ставропольский государственный университет», г. Ставрополь

Будникова Н.И., педагог-психолог МОУ гимназии № 3, г. Мурманск

Васильченко А.А., студентка 4 курса специальности «Дошкольная педагогика и психология» Психолого-педагогического института МГГУ

Галай И.А., педагог-психолог МДОУ д/с № 4 комбинированного вида, г. Заполярный Мурманской области

Гапоненко М.Н., аспирантка Санкт-Петербургского института гуманитарного образования, педагог-психолог профессионального лицея № 19, п.г.т. Росляково-1 Мурманской области

Голубева И.Ю., учитель-логопед МДОУ д/с № 1 общеразвивающего вида, г. Апатиты Мурманской области

Гречко О.Е., педагог-психолог МДОУ № 81, г. Мурманск

Гучкова Т.Н., зам. декана по воспитательной работе Псковского государственного педагогического университета им. С.М. Кирова, г. Псков

Димакова Н.Г., педагог-психолог МДОУ д/с № 6 комбинированного вида, г. Заполярный Мурманской области

Дроботова Я.А., педагог-психолог МДОУ ЦРР д/с № 78, г. Мурманск

Жданова С.М., педагог-психолог ГООУ «Центр медико-социального сопровождения», г. Мурманск

Жигульская Н.Ю., воспитатель МДОУ д/с № 44, ЗАТО г. Североморск Мурманской области

Зуева Г.В., учитель-логопед МОУ СОШ № 38, г. Мурманск

Игнатович И.И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, дошкольного и начального образования МГГУ

Игнашова К.А., педагог-психолог муниципального учреждения «Комплексный центр социального обслуживания молодежи», г. Мурманск

Ильченко В.В., старший преподаватель кафедры психологии Северо-Осетинского государственного университета им. К.Хетагурова

Карман М.М., преподаватель дошкольной педагогики и психологии ГООУ СПО «Мурманский педагогический колледж», г. Мурманск

Карпенко А.М., педагог-психолог муниципального учреждения «Комплексный Центр социального обслуживания молодежи», г. Мурманск

Качановский А.Ю., аспирант МГГУ

Кирьянова Е.Н., педагог-психолог МОУ Центр медико-социального сопровождения, г. Мончегорск Мурманской области

Киселева Л.В., социальный педагог Муниципального учреждения «Комплексный центр социально-досугового обслуживания детей и молодежи» КЦСДОДиМ, г. Ноябрьск Ямало-Ненецкого автономного округа

Кислая Н.П., заведующая д/с № 1 общеразвивающего вида, г. Апатиты Мурманской области

Коган Г.В., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой безопасности жизнедеятельности и основ медицинских знаний МГГУ

Козлова О.П., МДОУ № 71, п. Мишуково Кольского района Мурманской области

Козорез Е.В., педагог-психолог МОУ Центр психолого-медико-социального сопровождения, г. Мончегорск Мурманской области

Копейко В.В., педагог-психолог МОУ СОШ № 41, г. Мурманск

Котлярова И.Н., учитель-логопед МОУ СОШ № 57, г. Мурманск

Кравченко Ю.К., социальный педагог Муниципального учреждения «Комплексный центр социально-досугового обслуживания детей и молодежи» КЦСДОДиМ, г. Ноябрьск Ямало-Ненецкого автономного округа

Кудимова А.Н., учитель-логопед МДОУ д/с № 89 комбинированного вида, г. Мурманск

Кузьмичева М.П., воспитатель МДОУ ЦРР д/сад № 123, г. Мурманск

Кунина С.А., педагог-психолог МДОУ д/с № 54 комбинированного вида, г. Апатиты Мурманской области

Кучер С.А., аспирант Российской академии государственной службы при Президенте РФ, г. Москва

Лагутина Т.Д.., воспитатель МДОУ № 123, г. Мурманск
Латцердс Н.В., кандидат фармацевтических наук, доцент кафедры психологии Пятигорского филиала Российского государственного социального университета, г. Пятигорск
Латыпова М.В., ассистент кафедры иностранных языков и методики их преподавания МГГУ
Лебедева Е.Н., заведующая дошкольным отделением ГООУ СПО «Мурманский педагогический колледж», г. Мурманск
Летунова Л.И., учитель начальных классов МОУ СОШ № 45, г. Мурманск
Литвинова Н.А., преподаватель кафедры социальной психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Малышева И.С., педагог-психолог муниципального учреждения «Комплексный Центр социального обслуживания молодежи», г. Мурманск
Маслова В.А., МДОУ № 71, п. Мишуково Кольского района Мурманской области
Маслова Т.Л., МДОУ № 71, п. Мишуково Кольского района Мурманской области
Махмудова А.Р., социальный педагог Муниципального учреждения «Комплексный центр социально-досугового обслуживания детей и молодежи» КЦСДОДиМ, г. Ноябрьск Ямало-Ненецкого автономного округа
Мотигуллина Л.Ю., социальный педагог Муниципального учреждения «Комплексный центр социально-досугового обслуживания детей и молодежи» КЦСДОДиМ, г. Ноябрьск Ямало-Ненецкого автономного округа
Незамова М.С., учитель начальных классов МОУ СОШ № 57, г. Мурманск
Новицкая Т.И., заведующая МДОУ № 85, г. Мурманск
Оконешникова О.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГГУ
Ордина Л.В., учитель начальных классов МОУ гимназии № 9, г. Мурманск
Ордовенко М.А., педагог-психолог МДОУ ЦРР д/сад № 123, г. Мурманск
Орлова Ю.В., преподаватель Российского Государственного Социального Университета (филиал в г. Мурманск)
Осипова Л.Ф., учитель-логопед МДОУ д/с № 89 комбинированного вида, г. Мурманск
Осипова Т.В., педагог-психолог МДОУ д/с № 7, ЗАТО г. Североморск Мурманской области
Павлова Е.В., ассистент кафедры психологии ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет», г. Волгоград
Пацевич О.Ю., учитель начальных классов МОУ гимназии № 9, г. Мурманск

Перевозчикова В.В., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», г. Глазов, Удмуртская Республика

Протуренко Е.В., воспитатель МДОУ д/с № 7, ЗАТО г. Североморск Мурманской области

Прохоров А.О., доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии Казанского федерального университета, г. Казань

Прялухина А.В., кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии и социальной работы, Российский Государственный Социальный Университет (филиал в г. Мурманск)

Радченко В.В., социальный педагог МУ «Комплексный центр социально-досугового обслуживания детей и молодежи», г. Ноябрьск Ямало-Ненецкого автономного округа

Руусалея И.А., учитель начальных классов МОУ гимназии № 9, г. Мурманск

Сидорова Л.Н., бакалавр психологии, инспектор отдела военного комиссариата Мурманской области, г. Мончегорск Мурманской области

Силушина Д.В., педагог-психолог МДОУ д/с № 8 комбинированного вида, ЗАТО г. Североморск Мурманской области

Ситников В.Л., профессор, доктор психологических наук, зав. кафедрой прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения; председатель Российского отделения Международного Совета практических психологов «ICP - The International Council of Psychologists»; член Координационного Совета Российского Психологического общества; президент Ленинградского общества психологов; член Президиума научно-методического совета (НМС) по базовому психологическому образованию в УМО по многоуровневому педагогическому образованию и эксперт Минобрнауки

Смага А.А. кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой социальной педагогики, дошкольного и начального образования МГГУ

Соколов Р.В., кандидат социологических наук, с.н.с. Российского института культурологии (РИК), г. Москва

Солонушкова Е.А., педагог-психолог МДОУ д/с пристра и оздоровления № 21, г. Апатиты Мурманской области

Тарасова Н.Ф., учитель истории и обществознания МОУ СОШ № 22, г. Мурманск

Токарская Л.В., кандидат психологических наук, доцент Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования ГБОУ ДПО СО Свердловской области «Институт развития образования», г. Екатеринбург

Трифоновна Н.И., старший воспитатель МДОУ д/с № 4 комбинированного вида, г. Заполярный Мурманской области

Трофимова С.А., педагог-психолог МДОУ д/с № 9, п. Никель Мурманской области

Трофимова С.Н., педагог-психолог МОУ СОШ № 23, г. Мурманск.

Усанова О.Ю., педагог-психолог МДОУ д/с № 1 общеразвивающего вида, г. Апатиты Мурманской области

Федоров А.Ю., студент 5 курса Психолого-педагогического института МГГУ

Финькевич Л.В., кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой социальной психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Фишкова Т.А., воспитатель МДОУ д/с № 85 комбинированного вида, г. Мурманск

Цылев В.Р., кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии, руководитель НИЛСИ МГГУ

Чайчук Т.Л., учитель начальных классов МОУ СОШ № 57, г. Мурманск

Черник В.Э., кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, дошкольного и начального образования МГГУ

Чунина Е.С. педагог-психолог Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции, г. Мурманск

Шевалдина Е.А., заведующая МДОУ д/с № 11 комбинированного вида, г. Мурманск

Штуттген Е.В., кандидат педагогических наук, детский и юношеский психотерапевт-аналитик, клиника детской и юношеской психиатрии, г. Аугсбург, ФРГ

Шубина Л.В., учитель начальных классов МОУ СОШ № 45, г. Мурманск

Шумейко И.А., педагог-психолог МДОУ д/с № 10, г. Апатиты Мурманской области

Шумков Д.В., методист отдела методической и информационно-аналитической работы Мурманского Областного Дворца Культуры имени С.М.Кирова, г. Мурманск

Эннс Е.А., старший преподаватель кафедры психологии Пятигорского филиала Российского государственного социального университета, г. Пятигорск

Якимчук Е.А., учитель начальных классов МОУ СОШ № 57, г. Мурманск

Содержание

Введение.....	3
Раздел I. Психологические проблемы современной семьи.....	4
Архип И.А. Психологические аспекты проблемы семьи, воспитывающей детей с ограниченными возможностями здоровья.....	4
Балюкова И.Б., Гучкова Т.Н. Особенности эмоциональных отношений подростков с разведенными родителями.....	9
Кунина С.А., Соловушкова Е.А. Влияние взаимоотношений в семье на развитие личности ребенка	12
Незамова М.С., Якимчук Е.А. Педагогически несостоятельная семья как одна из психологических проблем современной семьи.....	15
Трофимова С.А. Психологические проблемы современной семьи.....	19
Жданова С.М. Сотрудничество родителя с педагогом образовательного учреждения как фактор социализации ребенка.....	23
Протуренко Е.В. Работа с родителями: рекомендации по воспитанию детей 2-7 лет.....	29
Осипова Т.В. Организация системы работы по формированию эмоционально-положительных взаимоотношений детей и родителей.....	34
Димакова Н.Г. Взаимодействие ДОУ и семьи в формировании у детей образа Я как основополагающего компонента личности.....	39
Лагутина Т.Д. Эмоциональное благополучие семьи.....	43
Мотигуллина Л.Ю., Радченко В.В. Психологические проблемы современной семьи.....	47
Шумков Д.В. Отношение родителей к вовлеченности современной молодежи в Интернет-среду.....	51
Силушина Д.В. Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.....	56

Васильченко А.А. Кризисы семейных отношений.....	61
Шубина Л.В. Психологические проблемы современной семьи.....	66
Шевалдина Е.А. Влияние детско-родительских отношений на формирование личностных особенностей ребенка в старшем дошкольном возрасте.....	68
Чунина Е.С. Представления воспитанников детского дома о семье и роли родителей.....	72
Карпенко А.М., Малышева И.С. Психолого-социальные особенности работы с семьями «группы риска».....	74
Раздел II. Психологические проблемы развития детей дошкольного возраста.....	79
Игнатович И.И. Значение игры в экологическом воспитании и образовании дошкольников.....	79
Бакунова И.В., Брежнева А.А. Проблемы психического развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе.....	82
Чунина Е.С. Основные проблемы развития детей детского дома в возрасте 1,5-3 лет и способы преодоления проблем.....	84
Жигульская Н.Ю. Развитие интеллектуальной сферы детей средствами опытно- экспериментальной деятельности.....	86
Новицкая Т.И. Создание благоприятных психолого-педагогических условий для успешной адаптации детей раннего возраста в ДОУ.....	91
Дроботова Я.А. Профилактика дезадаптации детей раннего возраста в рамках деятельности консультативного пункта ДОУ.....	96
Фишкова Т.А. Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста в процессе игр с нестандартным дидактическим материалом.....	100
Зуева Г.В. Использование дидактических игр и упражнений для развития зрительного восприятия и памяти в предупреждении и устранении оптической дисграфии.....	105

Ордовенко М.А. Гиперкинетический синдром у детей дошкольного возраста.....	108
Кузьмичева М.П. Агрессивность – одна из проблем развития детей дошкольного возраста.....	114
Гречко О.Е. Технология профилактики и коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада.....	117
Кудимова А.Н. Пути повышения работоспособности у дошкольников с ОНР: профилактика утомления.....	120
Голубева И.Ю., Кислая Н.П., Усанова О.Ю. Взаимодействие специалистов ДООУ по проблеме социализации дошкольников с речевыми нарушениями.....	123
Галай И.А., Трифонова Н.И. Психологическое сопровождение позитивного воспитания дошкольников.....	125
Федоров А.Ю. Перспектива применения идей о персональном познавательном стиле в педагогической работе с детьми предшкольного возраста.....	129
Смага А.А. Особенности развития лексики в онтогенезе.....	135
Козлова О.П., Маслова В.А., Блинова Л.Н., Маслова Т.Л. Развитие коммуникативных навыков и умений детей разновозрастной группы через подвижную игру.....	142
Трофимова С.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	148
Осипова Л.Ф. Психологические особенности логопедической работы с дошкольниками с ЗПР.....	152
Шумейко И.А. Психологическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи.....	156
Раздел III. Психологические проблемы развития детей школьного возраста.....	159
Штуттген Е.В. Диагностика и коррекция синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей младшего школьного возраста.....	159

Перевозчикова В.В. Особенности развития форм логического мышления у младших школьников.....	165
Павлова Е.В. Особенности развития интеллектуальных эмоций у младших школьников.....	168
Чайчук Т.Л. Развитие внимания младших школьников.....	171
Ордина Л.В., Пацевич О.Ю., Руусалеп И.А. Гиперактивное поведение детей в школе и его коррекция.....	174
Кирьянова Е.Н., Козорез Е.В. Особенности общения детей в подростковом возрасте.....	178
Котлярова И.Н. Агрессивность как одна из особенностей поведения современных школьников.....	182
Летунова Л.И. Психолого-педагогическое сопровождение в современной школе.....	184
Токарская Л.В. Психологические особенности поведения детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (теоретический аспект).....	187
Барсукова В.В. Особенности обучения детей с ОВЗ в классах коррекции VII вида в рамках общеобразовательной школы: из опыта работы.....	192
Прялухина А.В. Особенности формирования жизненных перспектив девиантных подростков.....	194
Копейко В.В. Профилактика аддиктивного поведения у подростков.....	198
Раздел IV. Психологические проблемы развития современной молодежи.....	203
Прохоров А.О., Артищева Л.В. Особенности репрезентации образа психического состояния у студентов-гуманитариев.....	203
Оконешникова О.В. Феномен субъектности в юношеском возрасте и методы его изучения.....	208
Ситников В.Л., Ильченко В.В. Региональные особенности психосексуального развития студенток.....	219

Коган Г.В. Психологический аспект формирования личности безопасного типа в вузе.....	224
Латцердс Н.В. Динамика мотивации, компетентности и интеллекта студента технического вуза.....	229
Беловодова С.Е. Мотивация и потребности молодежи в научно– исследовательской деятельности.....	233
Эннс Е.А. Психолого-педагогические условия успешного развития профессиональной идентификации и профессионального самосознания студентов вуза.....	237
Будникова Н.И. Соотношение уровня самооценки и социометрического статуса младших подростков.....	240
Тарасова Н.Ф. Психологические аспекты подготовки учащихся выпускных классов к итоговой аттестации.....	242
Цылев В.Р. Социологические опросы в вузе как инструмент мониторинга профессионального развития студента.....	246
Барышева Т.Д. Анализ карьерных ориентаций у выпускников гуманитарных специальностей МГГУ.....	250
Орлова Ю.В. Психологическая готовность старшеклассников общеобразовательных школ региона к обучению в ВУЗе.....	258
Кравченко Ю.К. Особенности становления и развития жизненного пути в юношеском возрасте.....	261
Лебедева Е.Н. Психолого-педагогическая коррекция при компромиссном выборе профессии.....	264
Сидорова Л.Н. Изучение факторов психологической готовности юношей к службе в армии.....	268
Раздел V. Психологические проблемы социализации личности.....	271
Прялухина А.В. Подростковая безнадзорность как особая социальная ситуация развития.....	271

Финькевич Л.В., Литвинова Н.А. Неудачная родительская социализация как фактор дезадаптивного поведения подростков.....	276
Черник В.Э., Качановский А.Ю. Особенности социализации личности в условиях дополнительного образования.....	281
Гапоненко М.Н. Особенности процесса профессиональной социализации личности из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на этапе овладения профессией.....	286
Соколов Р.В. О единстве социализации личности и ее самореализации.....	292
Азарёнок Н.В. Актуальные вопросы влияния рекламы на социализацию личности ребенка.....	302
Игнашова К.А., Малышева И.С. Проблемы нашего времени: дети и компьютерная зависимость.....	306
Кучер С.А. Проблема использования методов манипулирования в профессиональной деятельности.....	310
Латыпова М.В. Особенности социализации личности в контексте диалога культур.....	314
Карман М.М. Социализация студентов в образовательном пространстве Мурманского педагогического колледжа.....	318
Киселева Л.В., Махмудова А.Р. Психологические проблемы социализации личности.....	323
Об авторах.....	326