

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

**Ученые записки МГПУ**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

*Сборник научных статей*

**Выпуск 9**

**Мурманск  
2009**

Печатается по решению редакционно-издательского совета Мурманского государственного педагогического университета

**Научные редакторы:** **И.А. Синкевич**, канд. пед. наук, доцент (МГПУ);  
**А.А. Сергеева**, канд. пед. наук, доцент (МГПУ)

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

### **Коллектив авторов**

**Ученые записки МГПУ. Психологические науки:** Сборник научных статей / Под ред. И.А. Синкевич, А.А. Сергеевой. – Мурманск: МГПУ, 2009. – Вып. 9. - 288 с.

Девятый выпуск «Ученые записки МГПУ. Психологические науки» рассматривает современные тенденции психолого-педагогического образования в контексте перехода на многоуровневую систему; раскрывает актуальные вопросы возрастной и педагогической психологии; затрагивает актуальные проблемы психологии семьи; психологии в системе комплексных исследований художественного творчества; определяет проблемы социальной и практической психологии.

В сборнике трудов включены научные публикации преподавателей кафедры психологии МГПУ и представлены научные исследования педагогов, психологов, музыкальных руководителей из разных городов и регионов России: Мурманска и Мурманской области (Апатиты, Гаджиево, Кировск, Ковдор, Скалисрый, Снежногорск, Мишуково, и др.), Нальчик, Новгород, Сыктывкар, Белгород, Березники и др.

Предложенные материалы могут заинтересовать научных работников в области психологии и педагогики, практических специалистов в их профессиональной деятельности.

ISBN

Мурманский государственный  
педагогический университет  
(МГПУ), 2009

## Введение

Модернизация современной образовательной системы требует обновления и ориентации на базовые социокультурные потребности современного общества: активизации творческого потенциала педагогов, психологов, социальных работников; разработки новых теоретических концепций; расширения исследований закономерностей психического, физиологического, личностного, социального развития человека в условиях профессиональной деятельности. Главная задача образовательной политики России состоит в обеспечении соответствующего качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия потребностям личности, общества и государства за счет его дифференциации и индивидуальности. Образование рассматривается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и ее саморазвитии в сложном, полном противоречия современном мире.

Характерный для индустриального этапа развития общества квалификационный подход сменил компетентностный подход как более адекватный современному развитию общества и наиболее перспективный для осуществления модернизации системы российского педагогического образования. Высшая школа призвана решать основные задачи: подготовить специалистов-профессионалов на основе компетентностного подхода и способствовать всестороннему, гармоничному развитию их личности. Таким образом, компетентность определяется социально-личностными свойствами студента, которые могут быть сформированы в результате целенаправленного учебно-воспитательного процесса.

Компетентностный подход усиливает практическую ориентированность образования, делает акцент на деятельностной стороне результата психолого-педагогического образования и существенно расширяет его содержание личностными, ценностно-смысловыми составляющими, что делает его гуманистически направленным.

Девятый выпуск «Ученые записки МГПУ. Психологические науки» предлагает материалы межрегиональной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии в образовании», проходившей в Мурманском государственном педагогическом университете 20-22 апреля 2009 года.

Статус конференции обуславливает представление научных поисков педагогов, психологов, музыкальных руководителей из разных городов и регионов России: Мурманска и Мурманской области (Апатиты, Гаджиево, Кировск, Ковдор, Скалистый, Снежногорск, Мишуково, и др.), Нальчик, Новгород, Сыктывкар, Белгород, Березники и др.

В сборнике трудов традиционно включены научные статьи преподавателей кафедры психологии, а также кафедры педагогического проекти-

рования и образовательных технологий; кафедрой дошкольного и начального образования; кафедры технологии и дизайна; кафедры социально-культурной деятельности и народного художественного творчества; кафедры безопасности жизнедеятельности и основ медицинских знаний Мурманского государственного педагогического университета.

В сборнике рассматриваются современные тенденции психолого-педагогического образования в контексте перехода на многоуровневую систему; раскрываются актуальные вопросы возрастной и педагогической психологии; затрагиваются актуальные проблемы психологии семьи; психологии в системе комплексных исследований художественного творчества; определяются проблемы социальной и практической психологии.

Представленные материалы могут быть интересны научным работникам в области психологии и педагогики, практическим специалистам в их профессиональной деятельности.

# **Актуальные проблемы психолого-педагогического образования**

*И.А. Архин*

## **Практика и тенденции психологического сопровождения детей в образовательных учреждениях России**

Мир, в котором живут дети, образ жизни семей, по сравнению с предыдущими годами конца XX и начала XXI века существенно изменился и продолжает интенсивно меняться. Эти изменения затрагивают социально-экономические и экологические условия, ценностные ориентации учащихся, учителей и родителей, межличностные отношения детей и взрослых.

Современная образовательная ситуация в России весьма своеобразна и не имеет аналогов. Кардинальные перемены в экономической, социально-политической, культурной и духовной сферах общества, государства, в общественном сознании (идеологии и общественной психологии) – во всем образе жизни народа с необычайной остротой и рельефностью обнажили многие проблемы детства - образования, воспитания, развития, сохранения здоровья.

Под воздействием запросов жизни руководящие образованием инстанции стремятся обеспечить целенаправленный процесс воспитания и обучения и интереса личности, общества и государства. Следуя Закону об образовании РФ, они проявляют стремление усматривать в процессе развития детей не только начало образовательное, но и воспитательное и развивающее (социализация личности, культура поведения, интериоризация норм и правил общежития, гармонизация межличностных отношений и т.д.). С психологической точки зрения обращают на себя внимание следующие факты.

В России продолжается сокращение численности детей, обусловленное неблагоприятным течением демографических процессов. К началу XXI века Россия подошла в состоянии устойчивого процесса депопуляции, имея один из самых высоких в мире темпов естественной убыли населения. Начиная с 1990 года, когда наметилась устойчивая тенденция сокращения численности молодежи в возрасте 0-15 лет, население России стало интенсивно стареть. С 1999 года численность лиц пенсионного возраста превышает численность детей и подростков.

Численность детей в возрасте до 18 лет составила на 1 января 2008 г. 29,1 млн. человек, это пятая часть населения России (20,3 %). В числе несовершеннолетних 6,9 млн. – от 0 до 4 лет, 2,5 млн. – от 5 до 6 лет, 14,7 млн. – от 7 до 15 лет, 5,0 млн. – от 16 до 17 лет включительно. За 2001-2004 годы численность детей уменьшилась на 4,4 млн. человек, или на 13,3 %, в

том числе за 2003 год – на 1,0 млн. человек, или на 3,3 %, за 2006 год – на 1,1 млн. человек, или на 3,6 %. Такое сокращение численности детей обусловлено низким уровнем рождаемости одновременно с достижением совершеннолетия подростками, родившимися в середине 80-х годов прошлого столетия, когда рождаемость в стране была самой высокой за последние 40 лет.

В 2003-2004 года в демографическом развитии России имели место определенные позитивные сдвиги. Так, впервые начиная с 1999 года отмечено уменьшение ежегодного числа умерших и общего показателя смертности населения. Продолжилось увеличение числа родившихся, снижение младенческой смертности. В результате несколько сократилась естественная убыль населения. В 2004 году она понизилась до 5,6 на 1000 населения (в 2003 году – 6,2 соответственно).

С 2000 года в динамике показателей рождаемости наметилась положительная тенденция. По сравнению с 1999 годом, ставшим «точкой абсолютного минимума», в последующие годы отмечается устойчивый рост абсолютного числа родившихся, общего и специальных коэффициентов рождаемости.

Общий показатель рождаемости за восемь лет повысился с 8,7 до 10,4 (число родившихся на 1000 населения), или почти на 19,5 %. В 2007 году родилось 1502,5 тыс. человек, что на 25,2 тыс. человек, или на 1,7 % больше, чем в 2006 году.

Увеличение ежегодного числа родившихся в последнее пятилетие определили временные экстенсивные факторы, прежде всего увеличение численности женщин в возрасте 18-24 лет, которая за этот период возросла на 878 тыс. человек, или на 11,4 %. Вместе с тем суммарный коэффициент рождаемости в 2001-2008 годах оставался весьма низким – около 130 рождений в средней на 100 женщин в течение жизни вместо 214-215, необходимых для простого численного замещения поколений родителей поколениями детей. Суммарный коэффициент рождаемости, равный 1,34 ребенка (2007 год), свидетельствует о том, что большинство семей в стране ограничивается одним ребенком, причем это характерно не только для городских семей (значение суммарного коэффициента 1,25), но и для сельских (1,67 соответственно).

Отмеченные перемены были не столь существенными и не изменили в целом неблагоприятной демографической ситуации в стране. Значительными остаются масштабы сокращения населения, или депопуляции. Уменьшение населения в 2007 году отмечено в 76 субъектах Российской Федерации, где в настоящее время проживает 118 млн. человек, или 82,1 % населения страны.

Стабильно низкая рождаемость и массовое распространение малодетности во многом имеют необратимый характер и отражают значитель-

ные изменения в демографическом поведении населения и в институте семьи в нашей стране на рубеже веков.

Из 26,3 млн. детей в возрасте 0-15 лет, учтенных в ходе Всероссийской переписи населения 2002 года, 244 тыс. (0,9 %) проживают вне семьи (бездомные дети и проживающие в институциональных учреждениях). Преимущественно это дети, которые живут в детских домах, дома ребенка, школах интернатах для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (74 %).

Несмотря на некоторое снижение, общий показатель смертности в России в 2007 году остался на весьма высоком уровне – 16 умерших на 1000 населения. Вместе с тем продолжается снижение младенческой смертности (ее показатель уменьшился до 11,6 на 1000 родившихся в 2007 году против 15,3 в 2004 году и 12,4 в 2003 году) и материнской смертности (23,4 на 100000 родившихся живыми в 2007 году и 31,9 – в 2006 году).

В структуре причин смерти младенцев преобладают состояния, возникающие в перинатальный период, и врожденные аномалии, то есть заболевания, тесно связанные со здоровьем матери. Вместе с этим существенна доля причин, уровень смертности от которых во многом зависит от качества лечебно-профилактической помощи новорожденным, в частности болезней органов дыхания, инфекционных и паразитарных болезней, несчастных случаев, отравлений и травм.

Миграционный приток населения из зарубежных государств (в основном из стран СНГ и Балтии) только отчасти компенсирует потери, обусловленные превышением смертности над рождаемостью, компенсирующая роль положительного межгосударственного миграционного прироста в восполнении потерь в численности населения снижается.

Таким образом, демографическая ситуация в Российской Федерации в настоящее время остается достаточно сложной. Для всех регионов России (за исключением Чеченской Республики) характерно снижение численности и доли детей в общей численности населения. Это сопровождается снижением показателей младенческой смертности и падением уровня рождаемости ниже границы простого воспроизводства. Сохраняется высокий уровень нестабильности семей, все большее распространение получают неполные семьи (с одним родителем), сокращается детность семей при увеличении численности и доли детей, родившихся вне брака.

Тенденция снижения жизненного уровня семей, ухудшения экологической ситуации в России порождает условия, при которых на фоне повышения выживаемости уровень здоровья детей значительно снижается. (Как утверждают специалисты, при уменьшении загрязнения среды вдвое заболеваемость уменьшается на 25 %. Соответственно, при повышении загрязнения, что наблюдается в настоящее время, заболеваемость значительно увеличивается). Сегодня каждый пятый ребенок рождается больным. Растет и младенческая смертность. Ныне она, по данным МЗ РФ, составляет

25,4 на 1000 родившихся, что в 5 раз выше, чем в Японии, в 2,5 раза выше, чем в США. Повышается уровень заболеваемости.

Усложняющаяся экологическая обстановка, недостаточная профилактика распространения алкоголизма, наркомании, СПИДа способствует тому, что, как показывает изучение детской популяции, вступающие в жизнь новые поколения физически и психически более ослаблены, чем предыдущие. По данным НИИ детства, ежегодно рождается 5-8 % детей с наследственной патологией, 8-10 % — имеют выраженную врожденную или приобретенную патологию, 4-5 % — составляют дети-инвалиды, значительное количество детей имеет стертые нарушения развития. По данным МО РФ, 85 % детей — воспитанников детских садов и учащихся школ нуждаются в помощи медицинского, психологического или коррекционно-педагогического характера. Лишь 20-25% школьников практически здоровы к моменту окончания школы. Около 25 % детей нуждаются в специализированной (коррекционной) помощи. Особую тревогу вызывает значительный рост детей с задержкой психического развития (14,5 % - 2000 г., 26,9 % - 2008 г.). Для них необходимы специальные коррекционные программы и условия обучения.

Все это требует пристального внимания к проблеме сохранения здоровья и обеспечения условий нормального развития детей, а также разработки конкретных мер профилактики нарушений их здоровья, отклонений в психическом развитии, особенно связанных с обучением в школе.

Ныне изменяется отношение общества к отдельным категориям населения, которые раньше не замечались, а их проблемы умалчивались. Это дети-инвалиды, дети с нарушениями физического и психического развития, дети с умственным и речевым недоразвитием и др. Об этом косвенно свидетельствует отсутствие в стране в течение многих лет статистических данных о количестве таких детей в популяции и начинающиеся сейчас эпидемиологические исследования в русле указанной проблемы (Российско-Европейский проект изучения распространенности эмоциональных и умственных проблем в детской популяции, ВЦИОМ, 1995 г.).

Тенденция к изменению позиции общества по отношению к таким детям приводит к осознанию необходимости научного анализа этих изменений, выявления особенностей психического развития таких детей, квалификации различных нарушений и дисгармоний с тем, чтобы предметнее определить условия и пути оптимизации взаимодействия и взаимоотношений субъектов образовательной деятельности, образовательного процесса. Резко обострившаяся социально-экономическая и экологическая ситуация в стране, в образе жизни людей, интеграционные процессы в образовании детей вызвали к жизни многие частичные содержательные и организационные преобразования в работе с учащимися.

На протяжении многих десятилетий в нашей стране с незначительными исключениями существовали два типа школ: общеобразовательная



— школа для всех (позднее — с вариантами профилированного обучения для одаренных и способных детей) и специализированная школа для детей с нарушениями физического и психического развития. Обучение и воспитание самой многочисленной и пестрой категории — детей «группы риска» в нашей стране традиционно осуществляется в массовой общеобразовательной школе.

Под влиянием запросов общеобразовательной практики в новой социальной ситуации и в связи с реформой школы в последние годы появились возможности, существования общеобразовательной школы во многих вариантах: лицеи, гимназии, профилированные школы с углубленным изучением отдельных предметов, школы, включающие начальные ступени колледжей и др. Продолжают функционировать и специализированные школы для детей с нарушениями в развитии (12 типов таких школ, профилированных в зависимости от характера нарушения развития ребенка и степени его выраженности). Вместе с тем наметилась тенденция к уменьшению их вариативности в связи с процессами интеграции в обучении.

С тенденцией к интеграции в общей школе наблюдается усиление неоднородности состава учащихся по уровню их умственного, речевого и в целом психического развития.

Во многом это обусловлено тем, что:

- во-первых, одаренные дети, дети с высоким уровнем интеллектуального развития, как правило, уходят в учебные заведения нового типа (гимназии, лицеи и т. п.);
- во-вторых, в общеобразовательную школу вливается поток учащихся с неярко выраженными (парциальными) нарушениями в развитии (физическом, умственном, речевом, психофизическом, психическом, личностном) — тех, которые обучались в специальных учебных заведениях (вспомогательных школах, школах для детей с нарушениями слуха, речи и др.).

Это существенно затрудняет адаптацию одних и других, создает дополнительные, нередко непреодолимые трудности индивидуального подхода учителей к учащимся в процессе их обучения, воспитания, развития, что во многом связано с малой вариативностью обучения. И хотя в последние годы в школах началось активное отделение детей с различными проблемами от основной массы школьников (например, путем создания классов выравнивания, коррекции со своими программами обучения и т. п.), оно не позволяет в полной мере, кардинально реализовать принцип дифференцированного, по-настоящему индивидуального подхода к каждому учащемуся.

Система специальных учебно-воспитательных учреждений претерпевает ныне серьезные изменения и во многом стоит на пороге ее сокращения. И даже в случае, если она не будет ликвидирована, вероятнее всего,

возьмет верх набирающая ныне силу тенденция устранения барьеров между массовой и специальной школой [8, С. 4].

В этом плане предпринимаются попытки преобразований организационно-методического характера: в общеобразовательных школах создаются классы выравнивания, коррекционного и компенсирующего обучения, классы повышенной психологической комфортности, педагогической поддержки и т. д.

В некоторых школах ряда городов и территорий, как показывают исследования, наблюдается рост количества программ по дополнению учебного процесса различными средствами поддержки (психологической, логопедической, коррекционно-педагогической). Такие программы, как правило, мелкомасштабны, односторонни, недостаточно научно обоснованы. В целом же внимание к поддержке детей и всесторонней помощи им в процессе обучения в школе нуждается в существенном усилении.

В современных условиях все рельефнее обнаруживается слабость существующих форм поддержки и помощи детям. Многого здесь делается кустарно, узка специализация педагогов применительно к такой деятельности, низка их психологическая компетентность. Они слабо владеют методами психопрофилактики отклонений в развитии, затрудняются в использовании методов психологической и педагогической коррекции.

Среди проблем в сфере образования не последнее место принадлежит серьезному отставанию психологической науки от запросов школьной и вузовской педагогической практики, от запросов служб охраны, сохранения и укрепления психического здоровья детей. Требуется более активное внедрение результатов психологических и иных исследований и методов практической психологии в школьную и вузовскую жизнь.

Многие работники образовательных учреждений и тем более родители мало знают о возрастных физиологических и психологических особенностях детей, о социально-психологических процессах и явлениях в детских и подростковых учебных и внеучебных сообществах. Созданные в стране практико-психологические учреждения весьма малочисленны, в них до недавнего времени осуществлялась, в основном, консультативная работа с родителями по различным вопросам психологии детства.

Психологическая служба в массовых общеобразовательных учреждениях Российской Федерации начала зарождаться в середине 90-х годов XX века в школах, гимназиях, лицеях и др. Стали появляться и активно действовать научно-практические Центры различной направленности, где и дети и взрослые могут получить различную помощь и поддержку в решении трудных вопросов. Развивается сеть медико-психолого-педагогических консультаций — все это отличительные черты настоящего времени. Психология все активнее входит в повседневную жизнь учебных заведений, становясь для них и реальностью, и необходимостью, и все же

понятия «психолог» и «психиатр» для многих людей все еще остаются синонимами.

Для многих исследователей и практиков представляется бесспорным, что без активной работы школьного психолога, без развития психологической службы подлинное единство образования, воспитания и развития личности учащегося недостижимо. Вместе с тем, еще слабо осознается факт, что одной из главных функциональных обязанностей и школьного психолога, и каждого педагога является защита психического здоровья детства, поддержка функционального психического и личностного развития ребенка, сохранение и развитие его индивидуальных особенностей.

Школьная психологическая служба в нашей стране молода и не обладает еще традициями, а опыт зарубежной психологии не всегда и не в полной мере применим в наших условиях, поэтому в практической работе психологов возникают проблемы, снижающие ее эффективность. В школьном коллективе специалист нередко оказывается один на один со множеством задач, решение которых требует и определенного уровня подготовки, и специфических психологических умений, навыков, и построения особой системы межличностных отношений, и владения специальным диагностическим инструментарием.

Согласно Положению о психологической службе, утвержденному Министерством образования Российской Федерации, в перечень работ, осуществляемых психологом, входит: «проведение диагностических исследований детей, различные виды коррекционной работы в практике учебной группы, лекционно-практические занятия с педагогическим коллективом и консультирование родителей по проблемам ребенка» и многое другое. Справиться с таким объемом разноплановых работ практическому психологу трудно. Часто на первоначальном этапе своей деятельности школьный психолог испытывает затруднения не только содержательного, но и методического плана.

Как правило, практический психолог в школе работает «по обращению», т. е. по запросу учителя или родителей по поводу неординарного стиля поведения ученика, или сложности в обучении, в сфере межличностных отношений, в разрешении конфликтных ситуаций и т. п. Работа исключительно по обращению малоэффективна, не приносит ощутимой пользы педагогическому коллективу, удовлетворения самому специалисту-психологу, ибо не дает возможности составить «психологический портрет» учебного класса или школы в целом. Видением целостной и объективной социальной ситуации развития в том или ином классе не владеет ныне ни учитель, ни психолог.

Проблема разработки содержания и организационных принципов деятельности субъектов помощи, в том числе и школьного психолога (школьной психологической службы), коррекционного педагога (коррекционно-педагогической службы), социального педагога (социальной служ-

бы) и др., возможна только на основе целостного представления о комплексной модели-деятельности специалистов различного профиля (врачей-психиатров, невропатологов, физиологов, психологов, логопедов, педагогов-дефектологов), которые ныне разобщены, их деятельность не скоординирована и не сфокусирована на нуждах детей.

Разрозненные их усилия не дают и не могут дать желаемых результатов. И хотя в ряде мест предприняты попытки комплексного подхода к работе с различными категориями учащихся детей и подростков, созданы и работают пункты психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК), этого явно не достаточно. Ибо комплексность необходима не только в консультативной деятельности субъектов, но и во всей их работе — воспитательной, учебной, психокоррекционной, профилактической и т. д.

Лишь при таких условиях и школьный психолог из субъекта, выполняющего многочисленные заказы, становится специалистом, предлагающим участникам учебно-воспитательного процесса реальную картину социальной ситуации развития учебной группы в целом и каждого отдельного ребенка в ней. А все те специалисты и организации, которые осуществляют помощь и поддержку детям в плане:

- успешности их учебной деятельности в соответствии с их индивидуальными особенностями и возможностями;
- всестороннего их психического развития; или же компенсации и реабилитации нарушенных психических функций;
- сохранении и укреплении соматического и психического здоровья,

станут такими участниками взаимодействия в образовательном пространстве, которые владеют видением объективной ситуации и имеют возможность управлять ею и корректировать поведение ее участников. Без неотложных организационных мер, предполагающих объединение всех заинтересованных сторон, и интеграции накопленных к настоящему времени знаний различных/научных дисциплин трудно избежать ошибок, пережитых в свое время отечественной наукой и практикой.

Самоизоляция научных дисциплин и разобщенность деятельности специалистов разного профиля, считающих своим предметом изучение ребенка, привела сегодня к печальным результатам: педагогические работники не имеют необходимых знаний по педагогической интерпретации медицинских фактов, не владеют приемами психолого-педагогической коррекции психосоматических отклонений.

Одной из проблем, стоящей перед организацией комплексной помощи детям, является отсутствие единой концепции такой помощи, углубляющаяся дифференциация наук, которая превратилась в ее дезинтеграцию. В. Франкл отмечает: «Мы живем сегодня в век специалистов, и то, что они нам сообщают, это лишь отдельные аспекты действительности под определенными углами зрения. За деревьями результатов исследований ученый

уже не видит леса действительности. Исследовательские результаты не только разрознены, но и несопоставимы, их очень трудно синтезировать в едином образе мира и человека» [7].

Итак, в соответствии с тенденциями общественного развития, обусловившими возникновение образовательной ситуации — когда в результате оттока наиболее способных и притока детей с проблемами психического (главным образом интеллектуального и речевого развития) массовая школа неизбежно превращается в полифункциональную: обучающую, воспитывающую, развивающую, психокоррекционную и оздоровительную, когда успешная деятельность образовательных учреждений становится немислимой без квалификационной всесторонней помощи детям, основанной на результатах, тщательной психологической диагностики — жизнь требует активного поиска новых, адекватных решений, научно обоснованных организационных и методических форм работы.

Ведущийся стихийно такой поиск приводит к некоторым мерам частного характера. Сложность и неоднозначность современной социально-экономической ситуации в России настоятельно требует масштабируемости, т.е. государственного подхода в решении проблемы развития взаимодействия параллельных служб в образовании и организации комплексной психосоциальной помощи детям.

Следует констатировать, что теоретическая база в Российской психологической науке в достаточной степени разработана. Представим структурно направления:

- структура личности;
- единство социального и биологического в обусловленности ее развития;
- культурно-историческое;
- деятельно-личностный подход к истолкованию психических явлений и процессов.

Все это отражено в трудах Б.Г. Ананьева, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, П.И. Зинченко, Р.Е. Левиной, Н.Д. Левитова, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, Б.Т. Теплова, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова, Ю.М. Забродина, В.П. Зинченко, А.В. Петровского, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина и др. Данные исследования проведены в разные временные сроки известными отечественными учеными-психологами: А.Г. Асмоловой, Т.В. Ахутиной, Л.И. Божович, В.Н. Дружининой, И.В. Дубровиной, И.А. Зимней, А.А. Леонтьевой, В.Я. Ляудис, В.И. Лубовским, А.К. Макаровой, Е.М. Мастюковой, В.С. Мухиной, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейн, Т.Н. Ушаковой, Л.С. Цветковой и др.

Кроме того, в настоящее время экспериментальные исследования проводятся в ряде регионов страны: Москве и Московской области, в Тю-

менской области, Ханты-Мансийском автономном округе (Советский, Березовский и Нижневартовский районы).

В процессе проведения исследований и внедрения их результатов в практическую плоскость деятельности психологов учитываются теоретические послышки и практика ведущих зарубежных ученых (Германия, Швеция, Бельгия, Голландия, Норвегия): проф. U.Knolker (Германия), проф. W.Mutzeck (Германия), докт. M.Brambring (Германия), проф. Ulf Ianson (Швеция), Tullie Rabe. (Швеция), Yoran Matsson (Швеция), проф. Hans Tangerud (Норвегия), проф. Walter Hellinks (Бельгия), проф. Erik Knorr (Голландия), докт. Lena Salech (Юнеско) и др. Это представляет возможным уточнить принципиальные позиции, выделить общее и различное в подходах к проблеме оказания психологической помощи детям возрастного диапазона от 0 до 18 лет, нуждающимся в комплексном психолого-педагогическом сопровождении.

### Литература

1. Ананьев Б.Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика //Вопросы психологии. – 1968. - № 6.
2. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер К. Мозг, разум и поведение. – М., 1986.
3. Бурменская Г.В., Карибанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. – М., 1990.
4. Глоточкин А.Д. Психологическая помощь детям и подросткам с отклоняющимся поведением. – Калинин, 2000.
5. Новикова С.В. Психологическая коррекция школьной дезадаптации. Психологические проблемы индивидуальности. - СПб.- М., 2005.
6. Психодиагностика и школа. – Таллин, 2001.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
8. Шипицина Л.М. Интегрированное обучение детей с проблемами в развитии. //В сб. «Компенсирующее обучение — опыт, проблемы, перспективы».— Новгород, 1994.

## **Психологические условия эффективной адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности**

Динамизм глубоких социально-экономических преобразований всех сфер общества вызывает к жизни ряд новых психологических проблем, связанных с профессиональным становлением и функционированием молодых специалистов. В условиях рыночных отношений произошли изменения в их трудоустройстве социальном и профессиональном статусе. Им не всегда удается работать по полученной специальности, нередко приходится осваивать новую квалификацию «на ходу», включаясь в практическую деятельность часто не соответствующую профилю основной профессиональной подготовки.

Ситуация усугубляется тем, что с появлением рынка труда значительная часть выпускников оказалась недостаточно подготовленной к новым условиям профессионального самоопределения и самоутверждения. Это создает у них психологический дискомфорт, ведет к дестабилизации личности, к возникновению и нарастанию таких негативных психических состояний, как беспокойство, эмоциональная напряженность, тревожность, что оказывает существенное влияние на психическое и физическое здоровье молодых специалистов.

Проведенный в ходе исследования анализ литературных источников показывает, что понятие «адаптация» широко распространено в различных областях науки и техники и в самом широком смысле означает приспособление (от лат. *adaptatio*). Первое использование понятия "адаптация" принадлежит ученым-биологам. Под адаптацией в биологии подразумевается приспособление строения и функций организмов и их групп к условиям существования.

В современной психологии активно изучаются различные аспекты адаптации, основными из которых являются сенсорная, социально-психологическая и профессиональная. Профессиональную адаптацию специалистов можно определить как процесс вхождения в новую трудовую ситуацию, в которой личность и рабочая среда взаимно влияют друг на друга, формируя новую систему взаимодействий и отношений внутри коллектива. Поступая на работу, молодой специалист активно включается в систему профессиональных и социально-психологических отношений внутри организации, усваивает новые нормы и ценности, согласовывает свою индивидуальную позицию с целями и задачами производства.

Молодой сотрудник, осваивая профессиональную сферу своей жизни, всегда проходит два уровня адаптации, профессиональный и психологический. Профессиональная адаптация – процесс взаимного приспособления работника и организации, основывающийся на постепенном включении сотрудника в трудовой процесс в новых для него профессиональ-

ных, социальных и организационно-экономических условиях труда, на её ход влияют индивидуальные характеристики человека, его интересы, установки, особенности интеллекта. Психологическая адаптация, по мнению специалистов, является наиболее важной. Это сложный, длительный, а иногда и болезненный процесс, связанный с изменением внутреннего мира человека. Он обусловлен отказом от привычного, связан с преодолением различных профессиональных затруднений. Молодой специалист вынужден мобилизовать волю, энергию, сдерживать эмоции.

При этом ломаются прежние представления, стереотипы деятельности, формируются новые навыки, умения, изменяется поведение. Здесь важнейшее значение имеет духовная атмосфера коллектива, которая может оказать как положительное, так и отрицательное воздействие на молодого специалиста. Любой коллектив имеет свои законы, которые уже сложились до прихода молодого человека и работают по своей определенной схеме. Чем быстрее молодой сотрудник поймет законы своего нового коллектива, отношения внутри него, тем быстрее пройдет его адаптация. Неприятие молодого специалиста, безразличное или даже агрессивное отношение к нему со стороны коллег способны негативно повлиять на профессиональное самоопределение. Нормальный психологический климат, искренняя и доброжелательная атмосфера скорее вызовут у молодого специалиста заинтересованность в работе даже при низкой зарплате. Кроме того, проявляя интерес к работе коллег, молодой специалист сможет завоевать определенное доверие к себе и приобретет профессиональный опыт.

В качестве основных элементов адаптации молодого специалиста можно выделить следующие:

- овладение системой профессиональных знаний и навыков;
- овладение профессиональной ролью;
- выполнение требований трудовой и исполнительской дисциплины;
- самостоятельность при выполнении должностных функций;
- удовлетворенность выполняемой работой;
- интерес к работе, возможность реализации своего потенциала;
- стремление к совершенствованию в рамках профессии;
- информированность по важнейшим вопросам работы;
- установление хороших взаимоотношений с коллегами;
- ощущение психологического комфорта;
- чувство справедливого вознаграждения за труд;
- взаимопонимание с руководителем.

В ходе исследования нами были выявлены и оценены факторы адаптации молодых специалистов, работающих в сфере образования от 1 до 4 лет (в возрасте от 20 до 26 лет):



1. Одним из важнейших компонентов профессионального становления для молодых специалистов является удовлетворенность выбранной специальностью. Как показывают исследования, удовлетворены своим профессиональным выбором 93% и только 5% молодых специалистов испытали разочарование в выбранной профессии.

2. Важным элементом процесса адаптации считается и профессиональная подготовка к работе после окончания учебного заведения. Подготовленными считают себя 71% молодых специалистов, плохо подготовленными 11%. При этом 94% молодых специалистов имели достаточно реальное представление о своей будущей работе, а для 3% ожидания не соответствовали выполняемым обязанностям.

3. Представления о перспективе, знание о возможностях карьерного роста являются одним из важнейших факторов адаптации. Однако только 54% молодых специалистов знают о перспективах профессионального роста и о своей возможной деловой карьере, остальные 13% либо совсем не знакомы с этим, либо знакомы в общих чертах.

4. Значительную роль в процессе трудовой адаптации играет наличие наставника. Безусловную важность влияния наставника на процесс адаптации отмечают 70% молодых специалистов. При этом следует обратить внимание на то, что 80 % молодых специалистов, не имеющих наставника, лишены помощи при адаптации.

5. Позитивные взаимоотношения молодых специалистов с коллегами являются благоприятным фактором для адаптации, как и удовлетворенность отношениями с руководством. Практически 76% молодых специалистов не удовлетворены взаимоотношениями с коллегами и руководством образовательного учреждения.

6. Одним из основных факторов скорейшей адаптации молодых специалистов на производстве является удовлетворенность оплатой труда. Проведенные исследования показали, что значительная часть молодых специалистов (97%) не удовлетворены размером оплаты труда.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Доверие со стороны руководства положительно влияет на адаптацию нового сотрудника. В то же время сразу высокие требования со стороны коллектива, что зачастую негативно влияет на адаптацию молодого специалиста. Благоприятным для успешной адаптации будет и кураторство со стороны старших коллег. Кроме того, необходимо подчеркнуть положительное значение в адаптационном процессе молодых специалистов мотивационного компонента. Интерес к работе, к содержанию деятельности является той движущей силой, которая помогает преодолеть трудности периода адаптации.

## **Формирование управленческой компетентности педагога в вузе**

В педагогической печати за последние годы о компетентностном подходе в системе образования появилось много, порой противоречивых публикаций. Требуется анализ сложившейся ситуации с понятиями и определениями в реализации компетентностного подхода. Очень важно знать сегодня как при переходе на новые содержания образования, освоения многоуровневого профессионального образования, войдет в систему образования компетентностный подход. Для этого необходимы исследования. Исходным моментом для определения содержания компетентности, выработки критериев и методики объективного определения уровня соответствия выпускника вуза требованиям заданных компетенций является грамотно сформулированный научно обоснованный перечень компетенций.

Сегодня используют самые различные определения компетенций. Не углубляясь в тонкости всех определений, отметим лишь общие моменты этих определений:

1. Компетенции содержат в себе не только профессиональные знания и умения, но и внепрофессиональные навыки, характеризующие конкретную личность.
2. Все компетенции социальны (проявляются и формируются в социуме).

Компетентность (лат.) в дословном переводе означает соответствие, способность, знание в определенной области. Компетентность – это качество личности, степень освоения содержания компетенций. Компетенция – нормативные требования в содержании образования, круг полномочий какого-либо лица или учреждения, круг вопросов, в которых данное лицо обладает познавательным опытом.

По определению И.А. Зимней «компетенция в некоторой области человеческой деятельности – это система взаимосвязанных качеств личности, обеспечивающая «системный эффект» - способность решения реальных практических задач, в том числе и (некоторых) не поставленных задач. Компетенция включает знания, умения и навыки, относящиеся к этой области деятельности, но не сводится только к ним».

Сегодня теоретически обоснованы десятки компетенций, которые являются составными элементами компетентности специалиста, в том числе имеются разработки по психолого-педагогической компетентности.

Компетентность рассматривается некоторыми специалистами по значимости на уровне таких категорий как образованность, воспитанность, всестороннее развитие, разностороннее развитие. Компетентностный подход в педагогике стал научным направлением.

На симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы» был определен следующий перечень ключевых компетенций.

1. Изучать: уметь извлекать пользу из опыта, организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их, организовывать свои собственные приемы изучения, уметь решать проблемы, самостоятельно заниматься своим обучением.
2. Искать: запрашивать различные базы данных, опрашивать окружающих людей, консультироваться у экспертов, уметь работать с документами и классифицировать их.
3. Думать: организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий, критически относиться к тому или иному аспекту развития общества, уметь противостоять неуверенности и сложности, занимать позицию в дискуссиях и выражать свое собственное мнение, видеть важность политического и экономического окружения, в котором проходит обучение и работа; оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, а так же с окружающей средой; уметь оценивать произведения искусства и литературы.
4. Сотрудничать: уметь сотрудничать и работать в группе, принимать решения – улаживать разногласия и конфликты, уметь договариваться, уметь разрабатывать и выполнять проекты.
5. Приниматься за дело: включаться в проект, нести ответственность, входить в группу или коллектив и вносить свой вклад, уметь организовать свою работу, пользоваться вычислительными и моделирующими приборами.
6. Адаптироваться: уметь использовать новые информационно-коммуникационные технологии, гибко реагировать на быстрые изменения, проявлять стойкость перед трудностями, уметь находить новые решения.

Итак, что является результатом школьного образования: оценки на выпускных экзаменах или эффективная и успешная деятельность после школы? Как ориентация на отдаленные результаты влияет на содержание образования? – вот основные вопросы, на которые призван ответить компетентностный подход.

В связи с этим уточнены задачи школьного образования, которые заключаются в следующем:

- научить учиться;
- научить объяснять явления действительности;
- научить ориентироваться в ключевых проблемах современной жизни;
- научить ориентироваться в мире духовных ценностей;
- научить решать проблемы, связанные с реализацией определенных социальных ролей;

- научить решать проблемы, общие для различных видов профессиональной и иной деятельности;
- научить решать проблемы профессионального выбора.

Под ключевыми компетенциями применительно к школьному образованию понимается способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем. На основе ключевых компетентностей формируется система компетенций. По европейской классификации определены такие компетенции:

- *когнитивная*, предполагающая использование теории и понятий, а также «скрытые» знания, приобретенные на опыте;
- *функциональная* (умения и ноу-хау), а именно то, что человек должен уметь делать в трудовой сфере, в сфере обучения и социальной деятельности;
- *личная*, ориентирующая поведенческие умения в конкретной ситуации;
- *этическая*, предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей.

Эта система классификации подвергается сомнению и критике в ряде публикаций. В основном мы используем работы И.А. Зимней, А.В. Хуторского и др. Привлекает внимание классификация компетенций, даваемая В.И. Бойденко:

- социально-личностные;
- экономические;
- общенаучные;
- организационно-управленческие;
- общепрофессиональные;
- социальные.

В группу социальных компетенций входят компетенции:

- здоровьесбережения;
- саморазвития;
- интеграции знаний;
- социального взаимодействия;
- общения;
- решения задач;
- предметной деятельности;
- решения задач;
- организационно-технической.

Компетентность учителя – 1) осведомленность учителя, свойство его личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи (Н.В. Кузьмина); 2) психологическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человека способно-

стью и умением выполнять определенные трудовые функции (Н.К.Маркова).

Компетентный подход предполагает акцентирование внимания на результате образования, в качестве которого рассматривается не сумма освоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. В этих материалах зафиксирована поддержка сторонников компетентного подхода, по мнению которых основой формирования компетенций являются полученные знания, к которым добавляются специфические компетентностные требования: способность применять знания на практике, владеть методами независимого исследования и объяснять его результаты на продвинутом уровне и др.

В.В. Сериков считает, что учитель должен овладеть двумя новыми феноменами – понятием компетентности как характеристики современной модели содержания образования и проектным методом обучения как технологии формирования компетентностного опыта у учащихся.

Компетентность формируется в деятельности, в среде, в отношениях. Чтобы сделать специалиста компетентным, нужно включить его в проектирование. Он выступает за ассоциацию компетентности и проектирования, обосновывает проектно-компетентностный подход.

Ученые в области педагогики и психологии (Л.Н. Серебренников, Е.А. Климов и др.) утверждают, что профессиональная компетентность людей, работающих в системе «человек-человек», определяется не только базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала.

В профессии педагога к этому списку добавляется:

- владение методикой преподавания своего предмета;
- способность понимать и воздействовать на духовный мир обучающихся;
- умение управлять развитием человека, деятельностью коллектива; участвовать в управлении системой образования,
- профессионально значимые личностные качества, которые ставят педагога в первые ряды интеллектуального сообщества.

Ученые Е.А. Алексеева, Э.Ф. Зеер, В.И. Моложенко, В. Московкин, С.К. Меркулова, Д.А. Поспелова и др. считают, что в духовно-нравственном становлении выпускника педагогического вуза важно оценить идеологическую, культурологическую направленность личности будущего специалиста, уровень эрудиции, общей культуры, знаний духовного наследия России. Все это является для педагога важными показателями его профессиональной управленческой компетентности. Поскольку компетентность является деятельностной характеристикой и отражает позицию

обучающихся, то ее проявление должно оцениваться на основе сформированности у выпускника вуза совокупности умений, личностных качеств, поведенческих реакций в ситуациях, имитирующих будущую профессиональную деятельность, которая связана с выполнением функций управления.

Оценивать способность выпускника вуза организовывать педагогический процесс в школе целесообразно рассматривать с таких позиций:

- во-первых, социальной направленности (педагог должен полностью осознавать как социальную значимость своей профессии и возможные социальные последствия, а также соотносить свою деятельность с ожиданиями и чаяниями общества);
- во-вторых, ценностно-смысловые отношения к предстоящей деятельности;
- в-третьих, практико-ориентированности (компетентность педагога проявляется только в личностно-ориентированной деятельности);
- в-четвертых, ситуационного характера поведения (компетентность педагога выражается в готовности к осуществлению деятельности в различных конкретных постоянно меняющихся ситуациях);
- в-пятых, уровня проявления личностных качеств, позволяющих ему оптимально организовать свою деятельность и деятельность обучающихся.

Все это в реальной практике составляет содержание управленческой компетенции педагога. Значимость формирования управленческой компетенции будущего педагога возрастает.

Структура управленческой компетенции:

1. Рационально – познавательный компонент. (Знания о закономерностях и способах управления и состояния управляемой сферы).
2. Оценочно-установочный компонент. (Оценка управленческих ситуаций, варианты управленческого реагирования).
3. Потребностно-стимулирующий компонент. (Потребности, мотивы, планы, цели, образцы, идеалы).
4. Функционально-эмпирический компонент. (Управленческие действия и поступки).

Действия и поступки в управлении – это волевые акты, направленные на выработку реализации управленческого решения. Управленческие умения – совокупность знаний и гибких навыков, обеспечивающих возможность выполнения конкретной управленческой деятельности.

Рассмотрим некоторые особенности компетентности выпускника педагогического вуза как управленца с позиции директоров школ (данные анкетирования в МОИПКРОиК):

1. Выпускник педагогического университета должен знать основы педагогического менеджмента, быть готовым к управлению развитием ребенка, детским коллективом, участвовать в работе государственных и общественных органов управления образованием, уметь отстаивать свои права, защищать интересы детей.
2. Наличие общей культуры педагога, во все века она была основой его характеристики. Какой же смысл вкладывают сегодняшние педагоги в понятие общей культуры личности? Ведущими компонентами работающими учителями признана литературная начитанность, знание отечественного и мирового искусства, понимание многообразия мира, быта людей, их традиций, знание путей развития человечества, т.е. мировой и отечественной истории, культура речи, знание этических норм поведения и практическое владение ими.
3. Владение иностранными языками.
4. Владение современными информационными технологическими средствами.
5. Высоким уровнем правовой культуры учителя, которая представляет собой совокупность знаний, способов деятельности, оценок, чувств и включает в себе сознательное отношение к своим правам, свободам и обязанностям, ответственность перед обществом и государством, уважение законов и правил, готовность к их соблюдению, к поддержанию правопорядка.

Материалы ряда исследований свидетельствуют о противоречии между ростом требований общества к умению педагогов грамотно участвовать в модернизации образовательной сферы и недостаточным уровнем их правовой культуры. Формирование правовой культуры педагога в условиях перестройки образования – это выполнение социального заказа. Успешно решить стоящие перед образованием задачи можно лишь при условии усвоения будущим педагогом значительного объема правовой информации, овладения правовыми умениями.

Руководители школ отмечают, что выпускники педагогических учебных заведений слабо ориентируются в нормативных документах системы образования, плохо подготовлены к управлению детским коллективом, родительским комитетом, ученическими организациями, не обладают необходимыми умениями организации своего труда и труда обучающихся и др. Частично такое положение сегодня объясняется тем, что в стандарте высшего профессионального образования по психолого-педагогическим специальностям вопросы управления прописаны слабо, курс «Управление образовательными системами» по объему очень мал (30 часов). Студенты не получают необходимых знаний и умений по педагогическому менеджменту, по реализации права педагога на участие в управлении образованием.

В связи с переходом на двухуровневую подготовку специалистов, освоением новых инновационных технологий, предстоит значительно усилить подготовку специалистов к выполнению управленческой функции. В проектах стандартов по подготовке бакалавров сказано: «Выпускник по направлению 05070062 Психолого-педагогическое образование с квалификацией (степенью) бакалавра в соответствии с задачами профессиональной деятельности и целями основной образовательной программы должен обладать следующими компетенциями:

а) социально-личностными и общекультурными:

- способен использовать этические и правовые нормы и правила при решении профессиональных задач;
- готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе; знает принципы и методы организации и управления малыми коллективами;
- знает свои права и обязанности как гражданина своей страны, умеет использовать Гражданский кодекс, другие правовые документы в своей профессиональной деятельности; демонстрирует готовность и стремление к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии;
- понимает социальную значимость будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

г) профессиональными:

- умеет проектировать, организовывать, реализовывать и оценивать результаты процесса обучения и воспитания;
- готов к взаимодействию с родителями, коллегами, с социальными партнерами, в том числе и с иностранцами при решении актуальных профессиональных задач;
- готов взаимодействовать с представителями учреждений культуры...».

В работах ряда ученых определены требования к образованности бакалавра, которые составляют основу управленческой компетентности:

- уметь организовать свой труд, владеть компьютерными методами сбора, хранения, обработки (редактирования) информации, применяемыми в сфере его профессиональной деятельности;
- владеть знаниями основ производственных отношений и принципами управления с учетом технических, финансовых и человеческих факторов;
- знать права и свободы человека и гражданина, уметь их реализовывать в разных сферах жизнедеятельности;
- знать основы российской правовой системы и законодательства;



- уметь использовать и составлять нормативные и правовые документы.

Выпускник университета должен быть готовым к управлению собственной деятельностью, управлению развитием личности, детского коллектива, к участию в управлении образовательными системами. Для этого рекомендуется в образовательных программах предусмотреть изучение педагогического менеджмента, практики управления образованием на международном, федеральном, региональном, институциональном уровнях, законодательства в сфере образования, финансового, материально-технического, научно-методического обеспечения, социально-правового положения педагога и т.д.

У людей, занятых в сфере образования управленческая компетентность – это составляющая часть педагогической культуры специалиста и основа эффективной учебно-воспитательной деятельности в современных условиях, когда интенсивно разрабатываются и внедряются социальные инновации. Решить ряд вопросов улучшения подготовки выпускника к управленческой деятельности позволит создание в университете общевузовского структурного подразделения (кафедры или факультета) по управлению.

### **Литература**

1. Бойденко В.И. Выявление системы компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. с. 86.
2. Боярский Е.А., Коломнец С.М. Оценивание обобщенных компетенций выпускников вузов // Высшее образование сегодня. - № 6. 2007. с. 31-35.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: МИСиС, 2004.с.84.
4. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблеме образования // Высшее образование сегодня. - № 8. – 2006.с.31-37.
5. Сериков В.В. Подготовка педагога к реализации компетентностного подхода в образовании // Образование в условиях Севера: стратегия и перспективы /Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 70-летию Мурманской области, 17-19 декабря 2007 г. – В 3-х т. – Мурманск: МГПУ, 2008. – Т.1. – С.133-142.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. - № 5. – 2003. – С. 55-61.

*Х.М. Курданова,  
З.М. Сарбашева*

## **Индивидуализированные технологии обучения в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности**

В настоящее время обучение должно включать в себя своевременное проникновение в содержание и характер затруднений, которые возникают у студентов в ходе решения учебно-дидактических задач, предполагает соответствующую реакцию на них с целью оказания необходимой помощи.

Научная проблема индивидуального подхода возникает тогда, когда ставятся вопросы о целях и средствах индивидуализации, о классификации и типологии индивидуальности и т.д. Проблема индивидуального подхода широко представлена в работах А.П. Аристовой [2], Ю.К. Бабанского [3], М.А. Данилова [4], В.И. Загвязинского [5], А.А. Кирсанова [6] и др.

М.А. Данилов считает, что сущность индивидуального подхода заключается в том, чтобы точно знать слабые и сильные стороны развивающейся личности учащегося и создать условия, благоприятствующие всестороннему развитию и преодолению тех слабых сторон, которые мешают ему учиться. А.А. Кирсанов рассматривает индивидуальный подход на личностно – деятельной основе, что является, на мой взгляд, отражением методологического инварианта для исследований любых вопросов индивидуализации учебно-воспитательного процесса, в том числе и для ориентации учебной работы студентов вуза на индивидуализацию обучения. По мнению И. Унт [10], индивидуализация трактуется довольно широко, рассматривается применительно к содержанию обучения (учебные программы, задания, подбор учебной литературы). В дидактическом аспекте авторы считают, что индивидуализация направлена на повышение успеваемости, расширение и углубление знаний, соответствующих способностям и интересам студентов. В аспекте развивающего обучения задачей индивидуализации является развитие и общих и специальных способностей и формирование самостоятельности. Авторы термина «индивидуализация обучения»

В.А. Крутецкий и Ю.С. Рабунский не усматривают существенной разницы его с индивидуальным подходом, они включают в него, по существу, признаки, аналогичные «индивидуальному подходу»: ориентация на индивидуально – психологические особенности, выбор и применение методов и приемов, соответствующих возможностям обучаемых, различные варианты заданий и т.д. А.А. Кирсанов считает, что индивидуализация обучения – более широкое понятие, предусматривающее деятельность учащихся и учителя, а также этапы процесса обучения.

Индивидуализация обучения нами рассматривается как ориентация на индивидуально – психологические особенности студентов и применение методов и приемов, соответствующих возможностям обучаемых.

Задачей индивидуализации обучения студентов на уроках иностранного языка является развитие творческих способностей, формирование и развитие самостоятельности. В обучении учет индивидуальности означает вскрытие возможности максимального развития каждого студента, создание социокультурной системы развития, исходя из признания уникальности и неповторимости психологических способностей. Но, чтобы индивидуально работать с каждым студентом, учитывая его психологические особенности, необходимо по-иному строить весь образовательный процесс.

Следовательно, индивидуализированное обучение в вузе предполагает иную от традиционного стратегию управления учебной деятельностью студентов: учет индивидуальных особенностей обучаемых, опору на дидактические средства индивидуализации, контроль результативности каждого студента по ходу и итогам работы, специальное конструирование учебного материала, методических рекомендаций к его использованию.

Также в ходе индивидуализированного обучения осуществляется процесс формирования творческой индивидуальности будущего специалиста. Творческая деятельность преподавателя по своей природе сугубо индивидуальна, хотя ей присущи и общие черты. Творчество преподавателя предполагает комплексное и вариативное использование им в профессиональной деятельности всей совокупности основных теоретических знаний и практических умений, видение новой проблемы во внешне знакомой ситуации и отыскание путей ее решения, способность самостоятельно комбинировать и преобразовывать уже известные способы профессионально – педагогической деятельности, новых способов решения вновь возникающих педагогических проблем.

Особое место в работе со студентами должны занять приемы индивидуального подхода, направленные специально на развитие тех или иных компонентов их учебных возможностей (навыков мышления, учебного труда, внимания, памяти и др.), важно не просто обращаться к студентам с предложением типа «давайте сравним», «давайте проанализируем», «сделайте вывод», но и напомнить, а возможно, и от них потребовать представления алгоритма того, что необходимо в данный момент сделать.

Вопрос развития познавательной активности напрямую связан с индивидуализацией. Индивидуализация процесса обучения имеет в виду своевременное проникновение в содержание и характер затруднений, которые возникают у студентов в ходе решения учебно-дидактических задач, предполагает соответствующую реакцию на них с целью оказания необходимой помощи.

При выполнении заданий студентами на уроках иностранного языка наблюдаются различия в уровне самостоятельности при овладении учебным материалом, продолжительность и темп работы, различные приемы, способы выполнения заданий. Поэтому усвоение и знаний и приемов умственной деятельности в значительной степени зависит от учета индиви-

дуальных особенностей студентов, а при проблемном обучении его эффективность напрямую зависит от этого.

Исследования Н.А. Менчинской свидетельствуют, что « одно и то же задание для одного ученика является проблемным, для другого оно еще не стало таковым, а для третьего оно уже перестало быть проблемным [8].

Одной из решающихся предпосылок развития познавательной самостоятельности студентов на уроках иностранного языка является максимальная ориентация учебного задания на личность студента. Логически это возможно при разработке заданий с учётом индивидуально – типологических различий студентов. Выполнение заданий такого рода становится индивидуальной творческой работой студентов, стимулирует развитие интеллектуального потенциала будущего специалиста.

В данном случае обучение является индивидуализированным, исходя из познавательных затруднений студента, что выражается в характере оказываемой помощи со стороны преподавателя, в объёме выполненной работы, количестве допущенных ошибок. Обучение в вузе должно дать не только теоретические знания, но и понимание того, что нужно делать с этими знаниями для решения практических задач. По мнению О.А. Абдуллиной, педагогические умения представляют собой не просто потенциальный запас знаний об объекте и способах деятельности, но и реализацию их, т.е. комплекс определенных действий, а также уровень владения педагогическими умениями являются одними из основных критериев оценки результатов профессионально – педагогической подготовки студентов.

Чтобы лучше управлять процессом обучения, преподаватель должен получать информацию о том, как усваивается учебный материал студентом (внешняя обратная сторона). Средством управления на уроках иностранного языка являются дидактические задания, выполняемые студентом самостоятельно или совместно с другими студентами, они используются как ориентиры в ходе отработки выделенных нами конструктивных умений. В ходе выполнения задания студентом осуществляется самоанализ, и оценивание собственной деятельности – составляющие внутренние связи, в системе учения, помогающие студенту во время обратиться к преподавателю за помощью, заметить и исправить ошибки и т.д.

Самоконтроль является важным средством формирования самооценки студента. От представлений о своих способностях и возможностях зависит уверенность в себе, в своих силах, отношение к ошибкам, учебной деятельности, желание учиться.

Моделирование учебного материала является одним из основных слагаемых индивидуализированного обучения, так как в ходе конструирования вариативных по сложности заданий и задач для студентов с индивидуализированных конструкторов учебного материала отрабатываются основные и частные дидактические умения конструктивной деятельности преподавателя, систематизируются предметные технологические знания, со-

ставляющие основу профессионально – педагогической готовности студента, характер и качество работы оказывают воздействие на мотивационную сферу будущего специалиста.

Учет индивидуальных различий студентов важен в обеспечении доступности содержания учебного материала. Приемов обеспечения доступности содержания существует много. Практика вузов показывает, что слабоуспевающие студенты не могут сразу воспринимать большой объем информации по многим причинам (слабое произвольное внимание, плохая память, отсутствие воли и др.). Поэтому обращение преподавателей на уроках иностранного языка к дозировке учебного материала при его объяснении естественно – это необходимо для того, чтобы каждый студент воспринял, осмыслил и запомнил изучаемое, т.е. каждый студент учился.

Следующий приём, с помощью которого облегчается восприятие и осмысление студентами учебного материала, заключается в разнообразии предъявления информации, в вариативности её. Он особенно важен, когда изучаемый материал сложен, когда деятельность студентов носит проблемный характер. Например, сформулированные преподавателями вопросы на занятиях могут быть разнообразными, так же, как и вопросы студентов. Одни студенты, достаточно подготовленные, одновременно с преподавателем произнесли вопрос «почему?» и задумались над ним. Другие осознали ситуацию тогда, когда в заданном преподавателем вопросе их внимание было обращено на закономерность, лежащую в основе рассматриваемого явления. В целом же разнообразная подготовка одного и того же вопроса способствует тому, что большинство студентов с разным уровнем успеваемости включается в поиск ответа на него.

Чтобы эффективно управлять развитием личности будущего специалиста, следует следить за изменениями в его мотивационной сфере, анализировать эти изменения. В этом случае можно увидеть внутренний механизм деятельности студента прогнозировать и управлять его учебной деятельностью. От характера и особенностей мотивов зависит конечный результат познавательной деятельности – глубина и прочность знаний, наличие или отсутствие интереса и потребности в знаниях, желание или нежелание учиться.

Огромная роль в осуществлении индивидуального подхода к студентам вуза принадлежит педагогическому такту. Какие бы приёмы преподаватель не использовал на уроке, они могут оказаться безуспешными, если при этом студенты не чувствуют веры преподавателя в то, что они способны овладеть учебной программой, если преподаватель не выражает словом, тоном, взглядом и пр. уважения к ним, искреннего стремления помочь в преодолении трудностей.

Отношение к студентам вуза должно быть особым уважением и заботой о том, что они не только успешно овладевали своей будущей специальностью, но и получили хорошую общеобразовательную подготовку,

чтобы формирование личности будущего специалиста отвечало современным требованиям и перспективам социального развития.

Таким образом, ориентация на индивидуально – личностные особенности студентов позволяет целенаправленно формировать творческую индивидуальность специалиста тем самым гуманизируя учебно-воспитательный процесс в вузе.

### **Литература**

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.- М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Аристова А.П. Активность учения студентов.- М.: Просвещение, 1968.- 139 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общепедагогический аспект. Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
4. Данилов М.А., Есипов В.П. Дидактика. – М.: Педагогика, 1957. – 518с.
5. Загвязинский В.И. Теория и практика проблемного обучения в высшей школе/ Интенсификация учебного процесса.- Челябинск, 1982. – с. 4-16.
6. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань. Казанский ин - т, 1982. – 224 с.
8. Левина М.М. Проблемное обучение в педагогическом вузе. Учебное пособие. – М.: Прометей, 1986. – 72 с.
9. Менчинская Н.А. Проблема учения и умственного развития школьника. – М: Педагогика, 1989. – 218 с.
10. Резвинский И.И. Философские основы теории индивидуальности.- Л.: ЛГУ, 1973. – 174 с.
11. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990.- 188 с.

## **Использование модульно-рейтинговой технологии в рамках электронного учебно-методического комплекса по дисциплине**

Различные стороны глобализации мирового сообщества (научная, технологическая, экономическая, культурная и образовательная) оказали весьма значительное влияние на развитие разнообразных образовательных новшеств с использованием информационных и коммуникационных технологий. На современном этапе Российское образование переживает такой процесс как «информатизация» и «интернетизация», являющиеся ключевыми условиями развития постиндустриального общества, значительно расширяющие возможности человеческого взаимодействия, общения, но и получения образования.

В последнее время с целью совершенствования учебного процесса в вузах активно создаются электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) по дисциплинам. Внедрение новых, информационно-коммуникационных и педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс высших учебных заведений позволяет говорить о принципиально новом измерении образовательной среды.

Разработка электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам позволяет реализовать Приказ Минобрнауки РФ №137 от 6 мая 2005 г. «Об использовании дистанционных образовательных технологий». Студентам и преподавателям предоставляется возможность обращаться к образовательным ресурсам учебного заведения в любое время и в любой точке пространства.

Модернизация системы Российского образования, происходящая на современном этапе, требует поиска новых форм организации процесса обучения с применением новых образовательных технологий. В высших учебных заведениях России в образовательной практике используются электронные учебно-методические комплексы по дисциплинам (ЭУМК), представляющие собой информационные образовательные ресурсы с изложением структурированного учебного материала дисциплины, заданиями для отработки практических умений, контрольно-измерительными материалами, а также дополнительной и справочной информацией, методическими указаниями, глоссарием и т.д.

ЭУМК по дисциплине является средством комплексного воздействия на обучающихся за счет разумного сочетания концептуальной, иллюстративной, справочной, тренажерной и контролирующей частей. Очевидно - ЭУМК по дисциплине охватывает основные этапы педагогического процесса: сообщение учебной информации; закрепление и совершенствование знаний, умений и навыков; контроль учебного процесса и учет учебных достижений студентов.

Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине позволяет эффективно объединять в себе информационные и педагогические технологии обучения с учетом современной парадигмы личностно-ориентированного обучения.

С внедрением современных электронных образовательных ресурсов происходит изменение и самой модели учебного процесса. Отечественная и зарубежная практика показывает перспективность принципиально иного (инновационного) по организации и реализации учебного процесса способа обучения, ориентированного, прежде всего, на личность обучающегося.

Личностно-ориентированная модель обучения предполагает: гибкость, модульность, доступность, рентабельность, мобильность, широкий охват, технологичность, социальное равноправие, интернациональность и т.д.

Модульность является главным принципом построения ЭУМК. Технология модульного обучения характеризуется опережающим изучением теоретического материала, укрупненными блоками-модулями, алгоритмизацией учебной деятельности, завершенностью и согласованностью циклов познания и других циклов деятельности. Из блоков-модулей конструируется учебный материал по дисциплине. Элементы внутри модуля взаимозаменяемы и подвижны.

Поскольку основу образовательного процесса при использовании ЭУМК по дисциплинам составляет, прежде всего, самостоятельная работа студента в удобном месте, темпе и времени, то технология модульного обучения способствует формированию у обучающегося навыков самостоятельного обучения, при этом весь процесс строится на основе осознанного целеполагания с иерархией ближних (знания, умения, навыки), средних (общеучебные умения и навыки) и перспективных (развитие способностей личности) целей.

Внедряя ЭУМК по дисциплине, созданный на основе технологии модульного обучения в учебный процесс можно выделить следующие положительные моменты: ориентация на деятельность обучающегося; гибкий характер обучения; постоянная обратная связь преподавателя и учащихся; активная роль обучающегося; изменение функции преподавателя: с информационно-контролирующей на консультационно-координирующую.

В структуру модуля могут входить элементы:

- цель (общая или специальная);
- содержание (лекции, задания для практических и лабораторных занятий);
- хрестоматия (дополнительная и справочная литература);
- контроль (входной, текущий, рубежный, промежуточный);
- процедуры оценки и т.д.

ЭУМК по дисциплине с использованием технологии модульного обучения предоставляет обучающимся возможность самостоятельного вы-



бора темпа изучения дисциплины и саморегуляцию своих учебных достижений.

Технология модульного обучения, используемая в рамках электронных учебно-методических комплексов по дисциплине, дополняется балльно-рейтинговой технологией оценивания учебных достижений студентов. При объединении модульной технологии обучения и рейтинговой системы оценки знаний можно говорить о модульно-рейтинговой технологии обучения (МРТО), подразумевающей освоение дисциплины по модулям и оценивание каждого модуля в баллах с последующим рейтингованием студентов.

По технологии модульно-рейтинговой системы оценивания учебных достижений студента учебный материал дисциплины разбивается на блоки. Блок – относительная часть учебной дисциплины, по окончании изучения которой осуществляется промежуточный/итоговый контроль знаний студентов. Количество блоков определяется в зависимости от содержания и трудоемкости дисциплины. Один блок соответствует одному семестру.

Каждый блок включает в себя модули. Модули – логически завершенные части курса, приуроченные к календарным срокам. В каждом семестре по изучаемой дисциплине предусмотрено несколько модулей (в зависимости от количества тем и разделов дисциплины).

Каждый модуль включает в себя учебные элементы: лекции, практические/лабораторные занятия, самостоятельная работа студента, контроль (тест, контрольная работа, зачет/экзамен).

Используемая в рамках ЭУМК по дисциплине модульно-рейтинговая технология оценивания студентов позволяет:

- упорядочить и структурировать механизм непрерывного контроля учебных достижений;
- кумулировать и своевременно получать необходимые данные в любой отрезок времени;
- планировать деятельность обучающихся по достижению поставленных целей и реализации намеченных учебных задач;
- прогнозировать успеваемость студентов с учетом их индивидуальных особенностей;
- активизировать их учебную деятельность за счет выявления способностей интересов и наклонностей;
- повысить объективность оценивания за счет правильно разработанных критериев оценивания и сопоставления набранных баллов со 100-балльной шкалой оценивания;
- стимулировать познавательную активность за счет эффективной организации самостоятельной работы;
- повысить мотивацию к ритмичности изучения дисциплин и т.д.

К достоинствам ЭУМК по дисциплине, основанном на модульно-рейтинговой технологии можно отнести:

- четкую структуру курса;
- упорядоченность;
- возможность отслеживания связей между элементами;
- наглядность;
- осознание перспективы;
- индивидуальный подход к обучению;
- гибкость представления информации;
- развитие продуктивного мышления;
- многофункциональность;
- возможность самоконтроля и самооценки;
- активизацию познавательной деятельности;
- комплексность;
- ориентацию на перспективу продвижения;
- накопительный принцип оценивания учебной деятельности студентов;
- формирование самостоятельности и субъектной позиции в учебной деятельности;
- тренировку в ситуациях выбора и принятие ответственности за него.

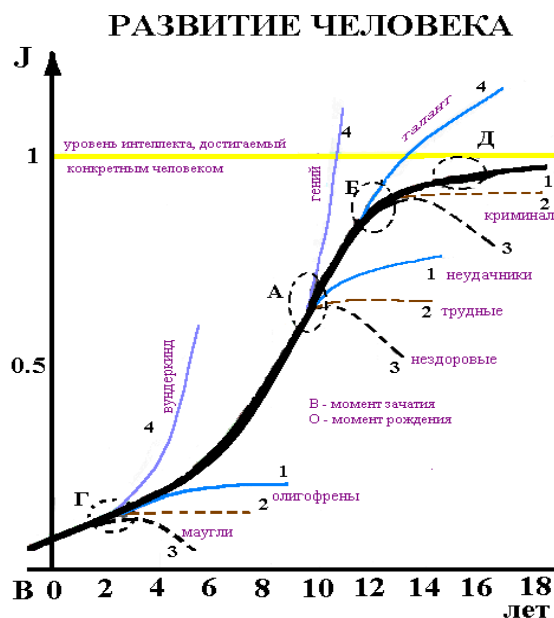
ЭУМК по дисциплине, разработанный по технологии модульно-рейтингового обучения, помогает студенту организовать собственную самостоятельную работу, при этом студент учится целеполаганию, самопланированию, самоорганизации, прогнозированию перспектив дальнейшего обучения, самоконтролю и самооценке. Такой подход, используемый в процессе обучения с использованием электронных учебно-методических комплексов по дисциплине в вузе, в полной мере способствует формированию у студентов навыков самообразования.

## Психологические аспекты контрактной самооценочной рефлексивной технологии развивающего обучения

Основы здоровья закладываются на самых ранних этапах жизни человека и определяют его возможности. Реализация генных возможностей здоровья и полученных при рождении зависит от условий дошкольного воспитания, условий жизни и развития при обучении в школе. Оптимальных результатов в развитии всех систем организма можно добиться лишь при развивающем обучении и воспитании, обеспечивающих всестороннее гармоничное интеллектуальное и физическое формирование человека.

Здоровье человека — важнейшая его характеристика. Это единое понятие, но в разных условиях отдельные стороны здоровья проявляются как главные его составляющие. Основные из них: духовно-нравственная; психическая, личностная; когнитивная; эмоциональная; социальная; репродуктивная, физическая.

В формировании всех составляющих в разной степени участвует образование. Каким будет и является это участие, зависит от целей и идеалов общества. Так как здоровье требует непрерывного поступления информации от всех систем организма и его органов, обработки ее и принятия адекватных решений, то оно может быть полным лишь при хорошо развитой нервной системе, мозге, имеющим к тому же достаточные резервы. На интеллектуальную деятельность тратится 5-7% возможностей мозга, остальное - на поддержание гомеостаза, регулирование деятельности организма. Чем более развит мозг, тем качественнее управление процессами, тем выше качество здоровья. Развитие интеллектуальных возможностей человека показано на рисунке [1].



Все системы организма должны развиваться по одинаковым законам. Как только какая-то система опережает в развитии другие, начинаются проблемы со здоровьем, связанные с перегрузкой отстающих. Например, при интенсивной умственной деятельности мозг потребляет около 20 ватт — при физической работе мужчина длительное время с такой мощностью работать не сможет. Хилое тело может выдержать такую нагрузку лишь за счет разрушающих другие органы усилий, за счет нарушения здоровья в каких-либо составляющих. Чаще всего во всех. Высокое качество здоровья возможно лишь при одинаковом темпе развития всех составляющих, при развитии по одному и тому же закону.

Таким образом, график интеллектуального развития отражает развитие всех составляющих здоровья, в том числе психического. Критические точки графика, точка перегиба и другие моменты развития имеют отношение и к развитию психики человека. Отклонения от оптимального развития какой-либо составляющей здоровья - свидетельство, признак наличия неполадок во всех остальных, по обратным связям усиливающее последствие первопричины и так далее по нарастающей при отсутствии должных мер.

Образовательные системы, ставящие главной целью обучение и воспитание, недостаточное внимание уделяют, например, физическому развитию, давая толчок отклонениям в других составляющих, например, в психике. Спортивные, художественные и другие программы развивают одни качества в ущерб остальным. Методики, технологии обучения действуют по тем же принципам одностороннего развития даже непосредственно в учебном процессе. Авторская контрактная самооценочная рефлексивная технология развивающего обучения - КСР-технология - при полном ее использовании становится основой гармоничного развития. [2]

Целью образования любого уровня является не только приобретение конкретных знаний, но и развитие учащегося, обучение его законам общечеловеческих действий, развитие умственных, психических, физических, нравственных и других качеств человека. Исследования, практика позволили найти системную организацию оптимально интенсивной и эффективной технологии обучения, когда на каждом этапе обучающийся (не ученик!) заинтересованно ставит перед собой задачу достижения цели этапа, определяет сроки, методы, уровень качества своей работы - элементы КСР-технологии.

Одна из главных ее особенностей заключается в добровольной самооценочной работе обучающихся, доказательство правильности оценки своих притязаний выполнением самостоятельно выбранных или составленных самим заданий. Доказательство уровня своих знаний авторским составлением и выполнением заданий свидетельствует не только о высоком качестве знаний, но и об уровне собственного достоинства, уровне психического здоровья, о переходе обучения в сотрудничество с учителем,

на все большую независимость от него и самостоятельность. Самостоятельность же при выполнении работы - одно из главнейших качеств обучающегося и критерий его развития, развития психического здоровья. Особенно самостоятельность осознанная, когда учащимся определяются цели, объем, качество, уровень, сроки работ и другие условия его деятельности и результатов. Такая самостоятельность - одна из особенностей КСР-технологии - значительно выше как по результатам, так и по влиянию на интеллектуальные и психические способности и умение действовать.

Цели работы учителя значительно расширяются из-за изменения целей, задач процесса обучения, необходимости постоянного регулирования психологического климата класса и руководства индивидуальной работой каждого по выбранной им программе выполнения плана урока. Обучение должно идти при четком осознании учащимся, что он делает, зачем он работает, на каком уровне познания он находится, насколько его уровень отличается от требуемого или желаемого и т.п.

Схема обычного обучения:

- изложение нового - ответы на вопросы - закрепление,
- повторение - самостоятельная работа дома по заданию - проверка усвоения,
- тренировки -изложение нового - ... - тренировка - контрольная работа,
- зачет, экзамен.

В старшем звене, в вузе все чаще сокращается до: изложение - самостоятельная подготовка - зачет, экзамен.

Самостоятельность работы мала, хотя ее стремятся внедрить на всех этапах. Обучение идет в основном по: прослушал (часто в двойном толковании слова) - повторил, потренировался - ответил.

При КСР-технологии процесс ДОБРОВОЛЬНО усложняется: прослушал в сопоставлении своих знаний, целей - сопоставил усвоенное с уровнем требований к знаниям - выделил главное - подобрал, составил сам упражнения нужных уровня и сложности - выполнил с учетом «хочу-могу-знаю-надо» - получил подтверждение преподавателя - сделал выводы для прошлого и будущего. При КСР-технологии все части обучения усложняются и для преподавателя, и для ученика, становящегося учащимся. При изложении нового на занятии, системе занятий курса параллельно изучению определяется место нового в курсе предмета, в системе знаний, в связи с другими областями знаний, значения изучаемого для базовых знаний, цели изучения, уровня знаний, уровня требований экзаменов, уровня науки и другими условиями.

Примером может быть домашняя работа учащегося [3]. Давая рекомендации (не задание!) для домашней работы, объясняются ее цели, выделяются важные для курса части, тренировочные, подготовительные, желательный максимальный и минимальный уровни выполнения, оформления

и т.п. Учащийся, зная свои возможности и желания, определяет уровень притязаний на аудиторную и домашнюю работу, с учетом его выполняет соответствующие упражнения или заменяет их своим, не меня поставленной цели. Работа на всех этапах переходит в самостоятельную под руководством учителя (не преподавателя!). Внимание, интенсивность работы, другие психологические качества переходят на саморегулирование.

Получаемые знания сопоставляются с имеющимися, выделяются главные и второстепенные — идет напряженная развивающая работа при любом уровне выполнения. Важно отметить, что определение уровня притязаний на разные этапы обучения заставляет учащегося планировать работу по подтягиванию обученности в предшествующие периоды и по другим курсам и формированию представления о плане окончания изучения темы или всего курса. Результаты такой работы проявляются во всем, от организации свободного времени, режима до учебных дел.

Занимающиеся по КСР-технологии на протяжении более трех десятилетий всегда аттестовывались в соответствии со своими желаниями и уровнем притязаний. Последние два выпуска 11б в 2000 году и 11а в 2001 году (автор в них вел математику) выпускной экзамен сдали без «троек» (11б), только на «отлично» (11а). 11б в десятом формировался из классов педподдержки города Кировска, один ученик не был своевременно определен во вспомогательную школу. Все желавшие успешно сдали вступительные экзамены и к настоящему времени закончили вузы. Ученики с 1960 по 2000 годы (выход на пенсию автора) всегда были среди призеров олимпиад, есть их победители по физике и математике до международных включительно.

Учащийся к концу изучения темы определяет уровень своих знаний и притязаний, сообщает об этом в форме предполагаемой оценки за работу. Контрольную работу может выполнять и как обычно. Выбрав контрактную, в соответствии с уровнем притязаний подбирает или составляет задания соответствующего уровня и выполняет их на этом уровне. Для подготовки к такой контрольной учащийся проделывает добровольно громадную работу, чего нет при подготовке к обычной.

Заинтересованность в точности оценки исключает списывание: учитель на контрольной не нужен! Результаты контрактной работы неоценимы в познании себя и формировании личности как учащегося, так и учителю. О части этих возможностей можно судить по анализу одной текущей работы по математике в 10а Хибинской гимназии за первое полугодие. По результатам анализа, в который можно включить еще ряд других психологических вопросов, можно получить неоценимый материал для дальнейшей работы не только учителю. Получение подобных сведений при других технологиях обучения или требует серьезных исследований, или невозможно.

Вся работа по КСР-технологии идет на использовании законов психологии. Например, самооценка и непрерывная рефлексия каждому позволяет работать всегда на верхней границе зоны ближайшего развития, особенно в домашней работе (таблица 1).

Таблица 1.

### Анализ самооценочной работы

Показатели	Баллы			
	«5»	«4»	«3»	«2»
Определили уровень своих знаний	10	10	2	0
Выполнили работу	5	14	3	0
Совпали самооценка и результат	5	6	0	0
Выше самооценки	0	0	1	0
Ниже самооценки	5	2	0	0
Мнения о своих знаниях				
верхний уровень	10	4	7	0
нижний уровень	6	4	0	0
Уровень притязаний за I полугодие	15	9	0	0
Уровень достижения цели	7	12	5	0
Уровень психологического комфорта	13	9	1	1
Выполнили стандартную работу	0	0	2	0
Решали авторские задания 8 учащихся	7	1	0	0

Оценка становится инструментом развития без элементов наказательности, возвращается значение оценок 1 и 2 как обозначения этапа познания. [4]. Ученик, определив свой уровень на 2 и доказывая его в контрольной работе, всегда продвигается в развитии и после работы имеет более высокий уровень.

### Литература

1. Савоткин Н.А. Развитие человека. // Сб. докл. Российской научно-практической конференции. - г. Мурманск. - Апрель 2001 года.
2. Савоткин Н.А. Инновационная контрактно-самооценочная рефлексивная технология развивающего обучения. // Доклады 3 Международной научной конференции «Темпы и пропорции социально-экономических процессов в регионах Севера. Лузинские чтения - 2005 - Научно-информационный бюллетень «Север и рынок». - 2005. - №1. - С. 227-232.
3. Савоткин Н.А. Домашняя работа ученика. // Материалы конкурса «Учитель года-1996» Мурманской области.
4. Савоткин Н.А. Оценка знаний и организация опроса (наблюдения, гипотезы, опыт). // Журнал «Начальная школа: плюс-минус». - 1999. - № 8. - С.66-70.

## **Разработка электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам в МГПУ**

Современное российское образование переживает период модернизации. Глобальные тенденции современного мира, проявляющиеся в процессах демократизации, гуманизации, глобализации, интеграции, отражаются и в образовательном пространстве высшей школы. Активное развитие информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) способствует созданию единого мирового информационного пространства, интеграции России в мировое сообщество, повышению качества и конкурентоспособности отечественного образования, в том числе высшего. Опыт показывает, что высшее образование в области использования информационных технологий отстает от реальных потребностей общества в специалистах. Преодоление этого разрыва - актуальная проблема педагогической теории и практики высшего образования.

Значимость ИКТ подчеркивается в Федеральной целевой программе «Электронная Россия на 2002-2010 гг.». Информационные технологии дают возможность изменения модели учебного процесса в высших учебных заведениях, предусматривающих альтернативные способы подачи учебной информации обучающимся.

Одним из эффективных способов информационного обеспечения учебного процесса является внедрение в вузе электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по дисциплинам. Являясь средством комплексного воздействия на обучающихся путем сочетания концептуальной, иллюстративной, справочной, тренажерной и контролирующей частей, ЭУМК предназначен для оказания помощи студентам в изучении и систематизации теоретических знаний, формирования практических умений. Достоинством использования ЭУМК в вузе является то, что самостоятельная работа студента по изучению дисциплины в удобном месте, темпе и времени, способствует формированию у обучаемого навыков самообразования, целеполагания, самопланирования, самоорганизации, самоконтроля, самоанализа и самооценивания, саморазвития и прогнозирования индивидуального профессионального роста.

Требования современного общества, предъявляемые к педагогу достаточно высоки. Сегодня невозможно представить квалифицированного преподавателя высшей школы, не умеющего работать на компьютере, не имеющего опыта в использовании информационно-коммуникационных технологий, не владеющего альтернативными технологиями предъявления учебного контента обучающимся. Внедрение ИКТ в учебный процесс высших учебных заведений позволяет говорить о принципиально новом измерении образовательной среды, одной из характерных черт которой яв-



ляется возможность студентов и преподавателей обращаться к структурированным электронным учебно-методическим комплексам своего вуза в любое время и в любой точке пространства.

Разработка и внедрение ЭУМК по дисциплинам является сложным и длительным процессом. Это связано с различными трудностями: техническими (нехватка компьютеров, лицензионных программ, мультимедийной техники и прочего оборудования); организационными (лимит времени, отсутствие четкой программы действий, нехватка квалифицированных кадров, неадекватное стимулирование инновационной деятельности педагогов). Одним из вариантов решения возникающих трудностей, на наш взгляд, может стать организация курсов переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава и сотрудников вуза.

В Мурманском государственном педагогическом университете разработана и на протяжении трех лет (2006- 2008г.) активно внедряется программа курсов повышения квалификации по программе «Методика создания электронных учебно-методических комплексов по дисциплине».

Цель программы: теоретическое обоснование необходимости создания электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам в высшем учебном заведении в рамках внедрения информационных образовательных технологий.

Практическое освоение технологии разработки ЭУМК по дисциплине.

Задачи реализации программы:

1. Выявление особенностей информатизации современного образования в высшей школе.
2. Актуализация знаний в области информационно-коммуникационных технологий.
3. Изучение методики создания ЭУМК по дисциплине.
4. Изучение опыта внедрения ЭУМК в МГПУ.
5. Освоение способов регистрации ЭУМК в Отраслевом фонде алгоритмов и программ.

Слушателями курсов повышения квалификации являются: профессорско-преподавательский состав МГПУ, а также методисты деканатов и кафедр. С целью обеспечения полного усвоения знаний и овладения умениями в области разработки ЭУМК слушателям предлагаются альтернативные формы обучения: очная и очно-заочная с использованием дистанционных образовательных технологий.

Программа представляет собой описание модульного курса, состоящего из пяти частей: «Особенности информатизации современного образования в высшей школе», «Понятие электронного учебно-методического комплекса», «Технология модульного обучения в рамках электронного учебно-методического комплекса», «Методика создания электронного

учебно-методического комплекса», «Опыт создания электронных учебно-методических комплексов в МГПУ. Процедура регистрации ЭУМК в Отраслевом фонде алгоритмов и программ». Все модули программы представлены как теоретически, так и предусматривают выполнение практических заданий.

Для качественного усвоения знаний и формирования умений преподавателей и сотрудников созданы необходимые педагогические условия:

1. Разработаны и утверждены различные нормативные документы:
  - Положение о применении дистанционных образовательных технологий по заочной форме обучения в Мурманском государственном педагогическом университете;
  - Программа внедрения информационных образовательных технологий в учебный процесс МГПУ;
  - Положение об электронном учебно-методическом комплексе по дисциплине;
  - Инструкция о порядке размещения информационно-образовательных ресурсов на сервере общеуниверситетской учебной компьютерной лаборатории (ОУКЛ);
  - Положение о конкурсе на лучшую разработку электронного учебно-методического комплекса по дисциплине.
2. Выпущены методические пособия и рекомендации [1-6]:
3. Организована литературная выставочная экспозиция.
4. Собран фонд электронных дополнительных материалов, который свободно распространяется на отчуждаемых носителях, так и продублирован на внутреннем веб-узле SharePoint, и в общеуниверситетской учебно-компьютерной лаборатории.
4. Открыты общеуниверситетские преподавательские, в которых, подготовленные специалисты предоставляют консультации и оказывают помощь преподавателям и сотрудникам в создании ЭУМК по дисциплинам.

5. Все занятия проходят с использованием мультимедийной техники.

В результате освоения программы курсов повышения квалификации слушатели знают особенности информатизации образования на современном этапе; имеют представление о способах регистрации ЭУМК в Отраслевом фонде алгоритмов и программ; умеют создавать ЭУМК по читаемым дисциплинам.

По окончании курсов повышения квалификации преподавателям предлагается принять участие в конкурсе на лучшую разработку ЭУМК по дисциплине, с последующей возможностью зарегистрировать свои разработки, соответствующие предъявляемым требованиям, в Отраслевом фонде алгоритмов и программ с выдачей свидетельств.

Опыт показывает - курсы повышения квалификации по теме «Методика создания электронных учебно-методических комплексов по дисциплине» способствуют привитию навыков новой методической работы преподавателей, которая является доминирующей частью в траектории: замысел ЭУМК - создание мультимедиа приложений (цифровых объектов) - реализация (сборка) конечного электронного продукта.

### **Литература**

1. Образовательная программа по теме: «Методика создания электронных учебно-методических комплексов по дисциплине». Автор - В.В. Васюкевич начальник отдела образовательных технологий;
2. Организация компьютерного тестирования: Методические рекомендации/Авт.-сост. И.А. Мещерова, В.В. Васюкевич, Н.Ю. Королева, Е.В. Веселова. - Мурманск: МГПУ, 2007. - 28 с.;
3. Применение модульно-рейтинговой системы оценивания учебных достижений студентов в Мурманском государственном педагогическом университете: Методические рекомендации / Авт.-сост. В.В. Васюкевич. - Мурманск: МГПУ, 2007. - 20 с.;
4. Разработка мультимедийных презентаций: Методические рекомендации / Авт.-сост. И.А. Мещерова, В.В. Васюкевич, А.А. Товстоган, Е.В. Веселова. - Мурманск: МГПУ, 2007. - 8 с.;
5. Электронный учебно-методический комплекс. Методика, технология, инструментальные средства: Учебно-наглядное пособие / Авт.-сост. В.В. Васюкевич, В.А. Романова. - Мурманск: МГПУ, 2008. - 61 с.;
6. Сборник организационно-правовой документации МГПУ / Сост. И.А. Мещерова, С.В. Ларина, В.В. Васюкевич, Н.Ю. Королева. - Мурманск: МГПУ, 2008. - 57 с.

## Проблема усвоения психологических категорий студентами педагогических вузов

Практика преподавания показывает, что для студентов педагогических вузов существует трудность понимания и различения понятий деятельность, поведение и саморегуляция. Как правило, учащиеся эти понятия идентифицируют, что является неправомерным. Подобные затруднения в дифференциации тонкостей психологического терминологического аппарата объясняются, по-видимому, с одной стороны, малограмотностью студентов, их низкой научно-поисковой активностью, а, с другой стороны, разногласиями в понимании и трактовании этих понятий самими психологами, авторами многочисленных учебников, справочников, словарей и т.п. Поэтому, представляется важным разграничение таких ключевых психологических категорий как деятельность, поведение и саморегуляция.

Так, под *деятельностью* автор понимает форму активного взаимодействия человека и высокоорганизованных животных с целью удовлетворения своих потребностей. От деятельности следует отличать поведение. Единое, универсальное определение этого феномена в современной отечественной психологической мысли отсутствует.

Б.Г. Мещеряков и В.П. Зинченко – авторы авторитетного психологического словаря – под поведением понимают «наблюдаемую извне двигательную активность живых существ, включая моменты неподвижности, исполнительное звено высшего уровня взаимодействия целостного организма со средой» [1, с. 338]. И далее в словарной статье психологи отмечают, что источником поведения являются потребности живого существа, хотя потребности лежат в основе только деятельности. (Смотри словарную статью «Деятельность» того же словаря).

А в тематическом словаре «Психология» Б.Г. Мещеряков и вовсе пишет, что поведение – это «виды активности, направленные на удовлетворение потребностей... В отношении животных нередко за поведение принимается любой вид активных движений» [4, с. 495] Данная дефиниция, по сути, феномен поведения сводит к деятельности и порождает вопрос: чем же тогда является «любой вид активных движений»? Определение понятия деятельности данный словарь не представил, что затрудняет дифференциацию понятий поведение и деятельность.

Ситуацию с пониманием обозначенных феноменов проясняет психологический словарь В.Н. Копорулиной. Она трактует поведение как «присущее живым существам взаимодействие со средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью» [5, С. 343].

Правда, в данном определении смущает термин «взаимодействие», который есть «процесс непосредственного или опосредованного воздей-

ствия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность» [5, с. 60] т.е., проще говоря, – взаимное действие между живым организмом и средой. А термин действие, как доказали А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др., принадлежит деятельностной сфере, являясь ее структурным компонентом.

Наиболее правомерным в этой связи представляется определение, представленное А.Л. Свенцицким. Он пишет, что поведение – это «любая физическая активность организма, включая как наблюдаемые движения, так и внутренние физиологические процессы (включая деятельность желез), что в целом представляет собой совокупность физических реакций всего организма на окружающую среду» [7, с. 314].

Из приведенного определения становится ясным, что поведение – это, во-первых, специфическая двигательная активность живого существа, во-вторых, эта активность может быть как внешней, моторной, так и внутренней, психофизиологической, в-третьих, данная активность представляет собой целую совокупность физических и психических реакций. Следует также добавить, что поведение характерно и для отдельных особей, и для их сообществ, т.е. для целого биологического вида или социальной группы.

К фактам поведения человека и животных относятся:

- а) все внешне наблюдаемые и инструментально фиксируемые проявления психофизиологических процессов, эти проявления тесно связаны (что и затрудняет их познание) с психическими состояниями организма, его деятельностью и общением;
- б) элементы оптико-кинестетической системы знаков (жесты, мимика, пантомима), присущие как человеку, так и животным и паралингвистической системы: звуковые вокализации – у животных, а у человека – эмоциональная окраска речи;
- в) целенаправленные движения как отдельные, так и крупные двигательные акты поведения (например, почесывание – расчесывание, вылизывание – умывание);
- г) поступки – самые крупные целенаправленные двигательные акты, имеющие, как правило, значение.

Для животного в основе поступков лежит выживание и адаптация к среде, а для человека – социальная и этическая значимость. Поступки человека связаны с моральными нормами, закрепленными в данном обществе, принятыми межличностными отношениями, самосознанием и самооценкой личности.

Возникает поведение в живой природе, когда ее живые системы приобретают способность воспринимать, перерабатывать, хранить и использовать информацию для приспособления к условиям существования и регуляции внутреннего состояния. Основными характеристиками поведения животных являются активность, природная обусловленность, целена-

правленность, безусловно-рефлекторный (инстинктивный) и условно-рефлекторный (субъективно-опытный) характер.

Поведение человека коренным образом отличается от поведения животного: оно зачастую теряет свою осознанность, целесообразность, мотивированность и становится спонтанным, неадекватным, антисоциальным и девиантным. При этом поведение человека всегда остается социально детерминированным, опосредованным речью и другими знаковыми системами.

С.Л. Рубинштейн в рамках своей концепции внутриличностной детерминации поведения мыслил его как особую форму деятельности, которая становится поведением именно тогда, когда мотивация действия из предметного плана переходит в план личностно-общественных отношений. Оба этих плана неразрывны, личностно-общественные отношения реализуются при посредстве предметных отношений [6, с. 12-13].

Своеобразие поведения живых существ определяется его положением (ролью) в стае, стаде, прайде, группе и т.п., от ролевых предписаний и от характера взаимоотношений с себе подобными в видовом сообществе. Сказанное относится и к поведению человека, которое к тому же еще и обусловлено нормами социального общежития, субъективной аксиологической направленностью, ценностными ориентациями и установками.

В психологии принято различать пять уровней поведения.

Первый уровень – таксисы – механические компоненты поведенческих актов, врожденные способы пространственной ориентации в сторону благоприятных или движение от неблагоприятных воздействий среды.

Ко второму уровню принято относить рефлексы – это ответные реакции организма на какие-либо воздействия, которые осуществляются посредством нервной системы. Различают рефлексы безусловные, которые есть наследственно закрепленные стереотипные формы реагирования на биологически значимые (биотические) воздействия среды. Они приобретаются организмом в онтогенезе. Проявление рефлексов как особого поведенческого акта неясно у простейших, более-менее наблюдаемо у червей и насекомых, максимально проявляются у кишечнорастворимых и понемногу сходят на нет у высокоорганизованных животных. Однако даже у человека данные рефлексы полностью не исчезают [5, с. 344].

Третий уровень занимает инстинктивное поведение. Его проявления едва намечаются у кишечнорастворимых, достигают максимума у насекомых; у птиц и низших млекопитающих проявляется в средней степени, а у человека почти исчезает.

Научение – четвертый уровень развития поведения – мало заметно присутствует у червей, рыб, амфибий, рептилий, а максимально проявляется у приматов и человека.

Высшим уровнем развития поведения является рассудочная деятельность. Она присуща млекопитающим: от примитивных до высших, а максимум достигает у человека.

В этой связи психолог-энциклопедист М.И. Еникеев выделяет два аспекта поведения: аффективный (импульсивный) и когнитивный (интеллектуально-волевой). Так аффективное поведение всегда рефлекторное, сопровождаемое яркими эмоциональными реакциями, для него характерна жесткая, однозначная связь между стимулом и поведенческой реакцией, которая сформирована генетически или в прошлом опыте индивида. При интеллектуальной форме поведения индивид прогнозирует возможные последствия своего поведения, анализирует наиболее оптимальные его варианты, сознательно моделирует и программирует свое поведение, осуществляет ориентировку в ситуации, принимает решение и т.п. По мере повышения организации животных врожденные стереотипные реакции все более вытесняются индивидуально-приобретенными (условно-рефлекторными) формами поведения [2, с. 315].

Таким образом, из всего вышеизложенного *поведение* можно определить следующим образом: это совокупность внешних (моторных) и внутренних, психофизиологических реакций живого существа на средовые воздействия, т.е. их двигательная и психическая активность, характерная как для отдельной особи, так и для целого биологического вида или социальной группы. Смысловой акцент в понятии поведение приходится на приспособление живого существа к природным и социальным явлениям, а в понятии деятельности – на творческом и преобразовательном отношении человека и высших животных к условиям своего существования, к миру в целом.

К понятию «поведение» близок термин «саморегуляция», однако, как представляется, эти феномены отличны друг от друга, что подтверждает психологическая справочная литература. Если поведение есть специфическая внешняя и внутренняя двигательная активность живого существа, совокупность физических и физиологических реакций организма на окружающую среду, то регуляция, как отмечает М.И. Еникеев, – это «целенаправленное управляющее воздействие на изменяющийся объект с целью придания ему необходимых качеств» [2, с. 396]. Соответственно под саморегуляцией психолог понимает целесообразное функционирование живых систем в поведении и деятельности [2, с. 404]. Психическая же саморегуляция представляет собой один из способов, видов регуляции активности живых систем разных уровней организации и сложности, который отражает специфику реализующих психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии [5, с. 409].

Саморегуляция обслуживает поведение и деятельность, ее инструментами являются психические средства отражения (например, познавательные процессы) и моделирование действительности посредством мыш-

ления и деятельности и осуществляется в виде реакций поведенческого типа. Психологические средства (регуляторы) отражения усложняются по мере развития психологических систем. Регуляторами отражения являются перцептивные образы, представления, понятия и т.п. Эти саморегуляторы всегда субъективны и выступают в виде чувственных и зрительных образов перцептивного и интеллектуального опыта у индивида, а у человека – в виде его личностных смыслов, убеждений, взглядов, установок, мировоззрения.

Поэтому саморегуляция осуществляется в единстве своих энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов. Психологическая саморегуляция – это, во-первых, всегда внутренняя целесообразно-мобилизационная активность; во-вторых, эту внутреннюю активность поддерживают процессы самонаблюдения, в частности мониторинг и контроль, и управление своими действиями, мыслями и эмоциями, а также сдерживание импульсивных реакций в процессе достижения цели; в-третьих, психологическая саморегуляция всегда реализуется в индивидуальной форме и зависит от конкретных биологических условий, т.е. от среды обитания, условий жизни, от характеристик нервной деятельности, от видовых и личностных качеств субъекта, его привычек в организации своего поведения. Таким образом, психологическая саморегуляция – это, в первую очередь, контроль и управление своей активностью поведенческой и деятельностной.

Психологическая регуляция может быть произвольной, произвольной и волевой. *Непроизвольная* саморегуляция основана на натуральных психологических функциях (пищевая, оборонительная, сексуальная и т.п.) и реализуется посредством врожденных форм управления поведением, т.е. безусловных рефлексов. Так, поведение животного часто переходит в психологическую саморегуляцию: например, при дележе добычи или спаривании, несмотря на сильное желание (биологическую потребность), особь данного вида ведет себя строго в соответствии со своим положением, «статусом» в стаде, стае, но в рамках своей генетической программы поведения, либо сдерживая непосредственные биологические побуждения, либо активно действуя.

Данный пример правомерен и в отношении человека, которому также свойственно регулирование своих непосредственных биологических и социальных побуждений в зависимости от окружающей среды и личной культуры. *Произвольная* саморегуляция у животных основана на условных рефлексах, у человека – на сознании и предполагает наличие цели (осознанной или неосознанной), мотива (явного или скрытого), подкрепления, планирование и управление поведением и деятельностью. Примером произвольной психологической саморегуляции может служить поведение дрессированных животных во время представления, когда животным разных видов приходится действовать не в соответствии со своими инстинк-



тами, биологическими импульсами, а в соответствии с замыслом дрессировщика, который далеко не всегда дает пищевое подкрепление.

Существует еще один вид психологической саморегуляции – *волевая*. Возможно данный термин не совсем корректный, так как в справочной психологической литературе волевая и произвольная саморегуляции отождествляются. В данном случае автор использует терминологию проф. В.А. Иванникова. Последний под саморегуляцией понимает «произвольное изменение (усиление или ослабление) побуждения к действию, которое сознательно принято в силу внешней или внутренней необходимости и выполняемое субъектом по собственному решению» [3, с. 32].

То есть, волевая регуляция – это сознательное управление человеком (данный феномен присущ только человеку) своим поведением и деятельностью, связанное с преодолением внешних и внутренних препятствий. Она возникает, формируется и развивается под влиянием контроля над поведением ребенка со стороны его ближайшего окружения, по мере его взросления она становится функцией самоконтроля личности. Развитие волевой саморегуляции, прежде всего, связано с формированием у человека мотивированно-смысловой сферы, стойкого мировоззрения и убеждений, а также со способностями к волевым усилиям в определенных (критических) ситуациях. Проявляется волевая регуляция, по мнению В.А. Иванникова, как личностный уровень произвольной саморегуляции.

Таким образом, из всего выше изложенного можно отметить, что понятия «деятельность», «поведение» и «психологическая саморегуляция» далеко не идентичные. Так, деятельность – это всегда потребностная операционально-техническая организация внешних (физических) и внутренних (психических) действий, направленных на определенный и часто предполагаемый результат.

Поведение в отличие от деятельности не удовлетворяет потребности, не преследует получения результата и не использует технические средства и способы, это всего лишь непосредственная психофизиологическая реакция живого организма на среду. Психическая же саморегуляция представляет целесообразное управление живым организмом самим собой и контролирование своего поведения и деятельности.

Существующая в современной отечественной психологической мысли проблема понимания соотношения выше названных феноменов требует дальнейшей разработки и решения. Предложенный вариант разрешения противоречий между этими понятиями является открытым и дискуссионным. Но, несмотря на некоторую незавершенность в этом вопросе, при преподавании дисциплин психологического плана необходимо делать акцент на различии этих психологических категорий, для того, чтобы подчеркнуть их важность, значимость в психологической науке, а также для того, чтобы стимулировать познавательный интерес и интеллектуально-поисковую активность студентов.

## Литература

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко. – СПб., 2007.
2. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М., 2007.
3. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М., 1998.
4. Мещеряков Ю.Г. Психология. Тематический словарь. – СПб., 2007.
5. Психологический словарь / Авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнов, Н.О. Гордеев. – Р/Д, 2004.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М., 1957.
7. Свенцицкий Л.А. Краткий психологический словарь. – М., 2008.

*В.В. Васюкевич,  
А. Витковский*

## **Использование технологии «Портфолио» в образовательной практике**

В соответствии с высокими темпами модернизации Россия выходит на новый уровень качественного образования. Не малое влияние оказывает развитие плодотворного сотрудничества и сохранение общего образовательного пространства с другими странами. Опираясь на концепцию модернизации российского образования до 2010 года, можно говорить о том, что наша страна достигла очень многого к нынешнему времени. Важнейшей задачей образовательной политики России является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. В соответствии с этим в нашей стране предпринимались и предпринимаются новые способы организации учебного процесса.

На сегодняшний день практически все развитые страны мира осознают необходимость реформирования своих систем образования с тем, чтобы студент стал центром учебного процесса, чтобы познавательная деятельность находилась в центре внимания педагогов исследователей, разработчиков программ образования, средств обучения.

Модернизация современного образования, с повышением качества последнего, невозможна без внедрения каких-либо новшеств, способов обучения, передачи информации. Одним из прогрессирующих способов модернизации, является технологизация образования. Современная российская школа достаточно быстрыми темпами перенимает и внедряет зарубежные технологии в процесс обучения. Количество технологий используемых и практикуемых в российских школах достаточно велико. Одной из прогрессивно развивающихся технологий организации учебного процесса - является технология «Портфолио».

«Портфолио» — в переводе с итальянского означает «папка с документами», «папка специалиста». Известно, что само слово «портфолио» и основная идея собрания работ это не изобретение XXI века. В прошлом веке итальянским словом «портфолио» называли альбом с фотографиями, а в эпоху Ренессанса художники и архитекторы привозили с собой «портфолио», когда они заявляли свои претензии на место в академии художеств или на строительный проект. При помощи представленных в портфолио документов можно было не только составить себе впечатление о качестве работы, но и о профессиональном пути претендента. В этом смысле - как идея, так и термин портфолио применяется до сих пор среди художников и фотографов. В области финансовой системы термин «портфолио» приме-

няется для обозначения выставления напоказ состояния ценных бумаг предприятий или частных владельцев.

На вопрос о том, что подразумевает под собой термин «портфолио» в образовательной области, ответить не так легко, прежде всего, из-за нехватки литературных источников. До сих пор ни в англо-американской, ни во франко-канадской, ни в немецкой литературе нет единого понимания портфолио. Идея применения портфолио в области образования берёт истоки в Соединённых Штатах, где она возникла в 80-х годах, а в конце 80-х - начале 90-х годов начался настоящий бум. Применение портфолио в образовании с середины 80-х годов принимает лавинообразный характер. Кроме Соединённых Штатов и Канады идея портфолио становится всё более популярной в Европе и Японии. В последнее время использование данной технологии в образовательной области также получает широкое распространение и в России.

В настоящее время используется множество дефиниций понятия «портфолио»:

- это набор материалов, демонстрирующий умение индивида решать задачи своей профессиональной деятельности, выбирать стратегию и тактику профессионального поведения и предназначенный для оценки уровня профессионализма работника;
- средство диагностики и метод оценки профессионализма личности;
- способ системной рефлексии на собственную деятельность и представления ее результатов в одной или более областях для текущей оценки компетентностей или конкурентоспособного выхода на рынок труда;
- личный систематический и специально организованный сбор различных упорядоченных материалов (документы, отчёты, таблицы, диаграммы и т.д.);
- отчет по процессу деятельности, показывающий, как человек думает, подвергает сомнению, анализирует, синтезирует, производит, создает и как он взаимодействует на интеллектуальном, эмоциональном и социальном уровнях с другими людьми и др.

Следует особо отметить, что некоего образца портфолио или исчерпывающего перечня материалов, входящих в него, не существует и не может существовать. Портфолио должен отражать субъектную позицию индивида как профессионала, которая выражается в умении решать профессиональные задачи, используя профессиональные знания и умения, различные освоенные способы деятельности. Но, всё-таки, при использовании данного вида технологии, можно вносить некоторые коррективы и требования которые должны соблюдаться при изготовлении портфолио. Если говорить о портфолио студента, то при его подготовке чаще всего оговаривают определённые критерии его составления.

Портфолио является одним из важных элементов образовательного процесса при подготовке будущих учителей общеобразовательных учреждений. Портфолио максимально успешно решает задачи и помогает достичь поставленных целей. Данная технология является достаточно успешным, новым компонентом образования. Качество и прогрессивность этой технологии позволяют ей прочно укрепиться в высших учебных заведениях нашей страны.

Используя технологию «портфолио» в вузе следует заметить, что одна из основных целей использования портфолио является оценка деятельности студента, его учебных достижений и успехов, которые были им достигнуты за время прохождения обучения в учебном заведении, как за весь период, так и за отдельные его этапы.

Оценка тех или иных достижений (результатов), входящих в портфолио, а также всего портфолио в целом, либо за определенный период его формирования, может быть как качественной, так и количественной. Итоговая оценка портфолио может определяться максимальным баллом за один из его компонентов; она может быть интегральной, включающей максимальные баллы всех компонентов. Тема оценочной функции портфолио достаточно широкая. Способы оценки могут быть разные. Всё большее значение приобретают формы комплексного оценивания. К ним, в первую очередь, относится аутентичное, то есть достоверное оценивание. Аутентичное оценивание – это вид оценивания, применяющийся, прежде всего, в практико-ориентированной деятельности и предусматривающий оценивание сформированности умений и навыков личности в условиях помещения ее в ситуацию, максимально приближенную к требованиям реальной жизни – повседневной или профессиональной.

При использовании технологии портфолио преподавателям удастся привлечь самих студентов к самостоятельному осмыслению и решению проблем на всех стадиях процесса обучения. Умело скомпонованный портфолио реально может совместить представление информации и анализ предметных знаний и навыков, процесс овладения практическим педагогическим мастерством на занятиях и в ходе педагогической практики. Наряду с этим, портфолио позволяет систематически собирать лучшие работы, разработки занятий, фотографии, компьютерные презентации, отчеты, поэтапные показатели работы над различного рода исследованиями и др.

Портфолио служит динамичным способом осознания своих возможностей, проектирования и выстраивания путей реализации поэтапных жизненных и учебно-профессиональных планов и, в конечном счете, позитивному изменению личности.

Вопрос подготовки учителей — один из наиболее обсуждаемых сегодня. Новые образовательные цели, новые учебные задачи, ориентированные на требования изменившейся жизни, не могут быть реализованы без новых форм и нового содержания педагогического образования.

Но будущих учителей не только учат. Они и сами учатся. Студенты педагогических вузов имеют существенно большие возможности определять стратегию и влиять на ход своего профессионального обучения. И если школа не научила их учиться, то в вузе это сделать необходимо. Основной лозунг, принятый на всех уровнях образования в Великобритании, популярный за рубежом и постепенно входящий в нашу образовательную систему, — «Возьми в свои руки контроль над своим обучением» (Take control of your own learning) — может быть адресован студентам, будущим учителям, еще с большим основанием, чем их потенциальным ученикам. Для реализации этой новой образовательной стратегии студенту нужны специальные инструменты. Одним из таких инструментов и является портфолио.

## **Психолого-педагогическое сопровождение как многокомпонентное образование в условиях колледжа**

Формирование студента в колледже возможно только при соблюдении принципа гуманизма, в соответствии с которым человеку как высшей ценности общества предоставляются благоприятные условия для раскрытия его способностей, таланта, развития. Чтобы реализовать этот принцип необходимо обеспечить психолого-педагогическое сопровождение личности студента.

Педагог не всегда может вскрыть причины различного рода трудностей в учебно-воспитательной работе со студентами разного возраста, предупредить и преодолеть отклонения в их интеллектуальном и личностном развитии, помочь им в решении конфликтных вопросов и ситуаций. Педагоги нередко оценивают личность студента, не имея достаточной информации о нем и понимания истинных мотивов его поступков и действий. Студенты же часто не чувствуют со стороны педагога доброжелательного отношения. Это объясняется, с одной стороны, слабой психологической подготовкой педагогов, а с другой - отсутствием в колледжах специалистов и средств для получения достоверных данных об уровне психологического развития каждого студента, возможности его коррекции.

Поэтому, мы рассматриваем психолого-педагогическое сопровождение как основу повышения эффективности обучения и воспитания студентов, как многокомпонентное образование и даем ему следующее рабочее определение: психолого–педагогическое сопровождение – целостное образование, включающее в себя учебно-профессиональную деятельность, направленную на создание психолого–педагогических условий для обучающихся, повышение их интеллектуального уровня, формирование психологической, правовой, информационной культуры субъектов образовательного процесса.

В структурном отношении психолого–педагогическое сопровождение студентов представлено следующими компонентами: психолого-педагогическим (психолого–педагогической профилактикой, коррекцией, консультированием, просвещением), валеологическим, информационным и правовым. Нами определены содержание и формы осуществления психолого–педагогического сопровождения. Конкретизируем содержание компонентов психолого–педагогического сопровождения как многокомпонентного образования в условиях колледжа.

Психолого–педагогический компонент обеспечивает психолого-педагогическую поддержку развития личности студента, предупреждение возможных девиаций поведения, коррекцию трудностей в обучении, консультирование по вопросам обучения, взаимоотношений с взрослыми и сверстниками, повышение психологической компетентности студентов.

Валеологический компонент предусматривает воспитание и формирование здорового образа жизни, обеспечение оптимальных и безопасных для жизнедеятельности студентов условий обучения, отдыха, восстановления психоэмоционального равновесия.

Информационный компонент обеспечивает содержательный аспект профессионально–личностного развития будущего специалиста, включает проектирование, создание и частичную проверку выбранной студентом модели системы деятельности.

Правовой компонент содержит правовое воспитание и обучение, накопление и усвоение знаний, принципов и норм права, осознанное усвоение основных положений законодательства.

Психодиагностика является первым этапом в осуществлении психолого-педагогического сопровождения. Она помогает выявить те проблемы и трудности, которые испытывает студент в решении профессионально и лично значимых вопросов в период обучения в колледже. Само разрешение выявленных проблем осуществляется в процессе психологического просвещения, индивидуального и группового психологического консультирования, а также коррекционной деятельности службы психолого-педагогического сопровождения.

Одним из компонентов целостной системы образовательной деятельности колледжа является деятельность психологической консультации. Данная деятельность осуществляется в целях обеспечения психолого–педагогических условий, благоприятных для личностного развития и содействующих сохранению психологического здоровья студентов в период обучения в колледже. Психологическая консультация функционирует на основе индивидуальных запросов студентов, в соответствии с основными концептуальными принципами и профессионально–этическими нормами психологического консультирования.

Важными задачами психолого–педагогического сопровождения стали те, которые направлены на развитие личностной и профессиональной рефлексии студентов. Рефлексивный компонент психологической культуры – это представление студента о самом себе. Развитию этого и других видов рефлексии способствует моделирование и анализ ситуации, деловые игры, тренинги, и другие методы активного воздействия на студентов. Они способствуют самопознанию, переосмыслению и перепроверке своего мнения о самом себе и о других, формированию адекватной самооценки. Основные направления, содержание и формы осуществления психолого-педагогического сопровождения представлены в таблице 1.



Таблица 1

**Основные направления психолого–педагогического  
сопровождения студентов**

Компоненты психолого-педагогических условий	Содержание компонентов психолого-педагогического сопровождения	Формы осуществления психолого-педагогического сопровождения
<p align="center"><b>I.</b></p> <p align="center"><b>Психолого-педагогический</b></p> <p>❖ Профилактика (поддержка)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• оказание психолого-педагогической поддержки развития личности студентов с целью сохранения ее индивидуальности, осуществляемой на основе совместной деятельности психолога-консультанта, классных руководителей и других специалистов;</li> <li>• предупреждение возможных девиаций поведения;</li> <li>• содействие творческому развитию одаренных студентов;</li> <li>• оказание психологической поддержки студентам с ограниченными возможностями здоровья.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• тренинги общения, тренинги сензитивности</li> <li>• учебные занятия, проводимые в целях овладения профессиональным мастерством;</li> <li>• индивидуальные консультации и беседы по вопросам жизненного самоопределения, взаимоотношений с взрослыми и со сверстниками.</li> </ul>
<p>❖ Коррекция</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• оказание психолого-педагогической помощи и поддержки студентам в решении личностных, профессиональных и других проблем;</li> <li>• индивидуальная и групповая психолого-педагогическая коррекция трудностей в обучении студентов, в том числе, связанных с мотивационной сферой личности;</li> <li>• осуществление коррекции асоциального поведения студентов.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• группы личностного роста;</li> <li>• тренинги общения;</li> <li>• мероприятия воспитательной работы со студентами колледжа.</li> </ul>
<p>❖ Консультирование</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• консультирование студентов по вопросам обучения, развития, проблемам жизненного самоопределения, взаимоотношений с взрослыми и сверстниками, осуществляемое по индивидуальным запросам;</li> <li>• при необходимости консультирование педагогов и родителей по проблемам индивидуального развития студентов.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• учебно-исследовательская деятельность студентов;</li> <li>• участие в работе студенческого научного общества;</li> <li>• участие в работе творческих групп.</li> </ul>
<p>❖ Просвещение</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• повышение психологической компетентности студентов;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• мероприятия воспитательной работы со студентами колледжа.</li> </ul>

ние	<ul style="list-style-type: none"> <li>• популяризация психологических знаний среди субъектов образовательного процесса.</li> </ul>	<p>джа;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• индивидуальные консультации и беседы на основе запросов студентов;</li> <li>• тренинги общения;</li> <li>• учебные занятия.</li> </ul>
<b>II. Валеологизация обучения</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формирование здорового образа жизни;</li> <li>• обеспечение оптимальных и безопасных для жизнедеятельности студентов условия обучения, отдыха, восстановление психоэмоционального равновесия.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Дни здоровья;</li> <li>• фестивали здоровья;</li> <li>• система внеучебных занятий;</li> <li>• тематические вечера «Спорт и здоровье»;</li> <li>• проект «Студент, помоги себе сам».</li> </ul>
<b>III. Информационный</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• расширение теоретической подготовки;</li> <li>• проектирование, создание и частичная проверка выбранной системы деятельности;</li> <li>• формирование и развитие опыта принятия решений, апробации и коррекции системы деятельности;</li> <li>• создание единой информационной сети, базы данных «Студент», обновление сайта колледжа, создание и апробация тестовой Web-системы.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• введение спецкурсов «Тренинг личностного роста», «Введение в педагогическую профессию», «Основы конфликтологической грамотности»;</li> <li>• организация работы «Школы Успеха»;</li> <li>• спецкурс «Intel: обучение для будущего».</li> </ul>
<b>IV. Правовой</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формирование правового воспитания;</li> <li>• накопление и усвоение знаний, принципов и норм права;</li> <li>• усвоение основных положений законодательства.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• организация правового клуба «Фемиды»;</li> <li>• организация олимпиад по правовому воспитанию.</li> </ul>

Психолого-педагогическое сопровождение помогает нам:

- провести диагностику, выявить психологические качества, необходимые для успешности в учебе;
- сформировать социально-профессиональные приоритеты развития студента, что должно соответствовать квалификационной характеристике и модели специалиста;

- найти наиболее важные профессиональные качества студента, работающие на успех в деятельности, выявить потребности и мотивы;
- создать систему психологической поддержки во время обучения с целью развития лидерских качеств.

Все это позволяет администрации колледжа и педагогическому коллективу выработать стратегию развития студента колледжа, реализовать концепцию модернизации педагогического образования.

## **Здоровье студенческой молодежи: анализ проблемы**

Интерес к научному изучению молодежи неслучаен. М. Мид назвала современную цивилизацию «проспективной», направленную в большей степени не на опыт прошлых и старших поколений, а, наоборот, на молодежь, когда старшие как бы учатся у младших. Старшие поколения «подзаряжаются» от молодых их «энергетикой», перенимают их моду, стили поведения и речи, что подтверждается популярностью спорта, туризма, которые как бы перешли во «взрослую» жизнь из «подросткового» мира.

Возросшая значимость молодежи для современного общества связана с ее особенностью быстрее других усваивать новые веяния и первой (иногда даже преждевременно) отзываться на вызов времени. Молодежь является индикатором будущих изменений в обществе, а также инструментом старших поколений для реализации их целей [3, 13]. Представляется важным изучение ориентиров, ценностей, притязаний молодежи, ее отношений с другими возрастными группами населения, а также состояния материального, духовного физического благополучия, как с позиции объективного положения, так и с позиции самооценки самой молодежью.

Появление категории молодежи явилось ответом на растянутую социализацию сравнительно недавно - примерно начало XX в. К ней относятся лица примерно в возрасте 15-24 лет (или до 30), этот период обладает универсальным и переходящим статусом, т.е. все должны «пройти» через молодежный возраст, и никто не может остаться в этом статусе. С молодостью связаны максимальные социальные и личные надежды, иллюзии, устремления.

Молодежь является стратегическим капиталом государства, его основным репродуктивным резервом. Образ жизни молодежи – один из показателей, характеризующих степень благополучия общества [9]. Социально-демографические проблемы наиболее остро проявляются у молодежи и также непосредственно коррелируют с ее образом жизни [7, 14]. Поэтому содействие охране здоровья и обеспечению здорового образа жизни молодых людей является необходимым условием развития общества [14, С.33].

Образовательный статус молодежи представляет собой значимый критерий ее дальнейшего социального развития. Возможность и качество образования детерминируют здоровье и качество жизни, но и сами зависят от них [7, 14].

Как известно в молодежном возрасте продолжает формироваться идентичность. Понятие «идентичность» связано с понятием «самоопределение», которое можно рассмотреть как непосредственно самоопределение личности (когнитивный компонент), а также готовность и деятельность по его воплощению (мотивационно-деятельностный компонент), результат

этой деятельности, оценка и эмоциональное отношение к этому результату (эмоционально-оценочный компонент), принятие решений по дальнейшей коррекции этого результата (коррекционный, регулятивный компонент).

Формирование идентичности происходит под воздействием условий социальной среды, в роли которой выступает социальная среда вуза. Система высшего профессионального образования, сама подвергаясь значительным переменам, выступает в качестве социализирующего института и влияет на формирование образа жизни молодежи. Образ жизни студентов связан с их референтными выборами и соответствует их складывающимся идентичностям.

Идентичность также связана с системой ценностей, которая складывается в годы молодости. Считается, что сформированные ценностные ориентации – это довольно устойчивые конструкты личности и влиять на них весьма трудно [2]. По мнению А.Г. Здравомыслова ценностные ориентации относятся к важнейшим механизмам, регулирующим поведение и деятельность человека, через избирательное и относительно устойчивое отношение человека к материальным и духовным благам и идеалам или целям и средствам удовлетворения потребностей личности [11].

Система ценностей каждого человека характеризуется целостностью, постоянством структуры, динамической изменчивостью. Структурность проявляется в иерархической соподчиненности различных ценностей. Динамичность рассматривается через долговременность: актуальные, наиболее изменчивые ценности, реагирующие на веяния моды, и наиболее устойчивые ценности как личностные, так и общественные, задающие вектор развития общества на длительный временной отрезок и не всегда быстро проявляющиеся [9].

Формирование, развитие ценностей относятся к их динамической стороне. Представляется важным анализ возможностей различных влияний, как со стороны социума (например, воспитательных воздействий), так и внутренне детерминированных. Однако все еще слабо проработан вопрос о том, насколько система вузовского образования формирует ценностное отношение к здоровью студенческой молодежи и устойчивое стремление вести здоровый образ жизни.

Понимание здоровья как одной из ценностей студенческой молодежи может рассматриваться с трех сторон: когнитивной (знаниевый компонент или компетентность), конативной (поведенческий компонент или механизм проявления ценности), атитюдной (отношение, установки, оценки или непосредственно ценностный компонент) [3, С. 59]. Каждая из этих трех составляющих ценности вообще, в том числе и здоровья, не является самодостаточной сама по себе. Выделение их условно, связано с возможностью более детального и глубокого научного анализа.

Согласно данным Т.М. Максимовой, М.Н. Губогло и др. ученых современная российская молодежь обладает значительным социально и ду-

ховно ориентированным набором жизненных ценностей, который даже более выражен, чем у старших поколений. Не смотря на инструментальный характер ценности здоровья, у молодежи оно занимает одно из лидирующих мест - 3-4 позицию. Молодежь – это та прослойка населения, часть которой уже вступила в ряды работающих, часть – еще учится. Здоровье как социальный феномен связано с уровнем образования, на что указывают многие авторы. Среди студентов, особенно вузовских, больше социально благополучных и здоровых по сравнению с остальной частью молодежи [12]. Состояние здоровья студентов отражает их общекультурный уровень развития. Хорошее здоровье дает больше возможностей удовлетворения физических и духовных интересов в учебе, быте, отдыхе, и более оптимистические представления о своей будущности.

Актуальность вопроса ценности здоровья для студенчества (как и для всего населения России) прослеживается в наличии расхождения эмоционально-оценочной и поведенческой компонент ценностей здоровья. Такое противоречие между высокой значимостью ценности здоровья и отнюдь не здоровьесберегающим поведением студентов говорит о том, что эта ценность не сформирована. Так для молодежи в целом, и несколько в меньшей степени для студенчества вузов, в современных социально-экономических условиях здоровье является в большей степени объектом эксплуатации и часто единственным средством достижения поставленных задач.

Режим эксплуатации здоровья проявляется в распространенных среди молодежи рискованных стратегиях поведения в отношении к собственному здоровью (позднем обращении за медицинскими услугами, только в крайних случаях, распространении (70%) самолечения), в низкой грамотности и информированности в сфере здоровья, отсутствии навыков и привычки профилактики заболеваний и распространенности вредных привычек (курение, алкоголь и т.п.).

Многие исследователи здоровья молодежи, в том числе и студенческой, делают вывод об инструментальном характере его ценности [5, 6, 11]. В конечном итоге такие поведенческие стратегии приводят к накоплению эмоционального напряжения, хронической усталости, к развитию или обострению хронических заболеваний.

Потребительское отношение к здоровью студенческой молодежи отражает всеобщее разрушение этой ценности у населения, что связано с ощутимыми экономическими потерями для экономики страны, а также лично для человека. Чем ниже уровень здоровья, тем меньше восходящая мобильность работника, и наоборот. Показательно, что наибольший рост показателей смертности отмечен именно у работающего населения [15].

Потребительское отношение к здоровью привело к распространению таких разрушающих видов поведения как пьянство, наркомания, токсикомания [5], а также распространению среди молодежи и остального населе-

ния России в фертильном возрасте режима суженной рождаемости как своеобразный и вынужденный механизм выживания. Отрицательными сторонами преобладания у большинства населения такой позиции являются стабильно высокий уровень аборт, увеличение случаев бесплодия как женского, так и мужского, рост числа осложнений беременности и болезней, инфекций, передающимся половым путем, распространение СПИДа, формирование отрицательных репродуктивных установок у молодых поколений под воздействием социокультурных и гендерных факторов [8].

Такая стратегия объясняется социальными условиями, экономической ситуацией, массовым обнищанием [1], духовным состоянием общества [4]. А.Б. Берендеева считает, что активизация ресурса здоровья населения напрямую зависит от экономических мер (адекватной оплаты труда, повышения экономической активности самого населения, мобилизацией образовательного и др. ресурсов общества) [1].

По мнению А.А. Зиновьева причиной кризиса в России стала именно ценностная сфера, а точнее невнимание к ней. Т.М. Максимова считает, что здоровье имеет социальный характер, это не просто важная его компонента, а определяющая. Именно поэтому, по мнению Т.М. Максимовой, при улучшении социального состояния не зависимо от всех прочих, автоматически улучшается состояние здоровья, как отдельного человека, так и целых социальных слоев и групп [10]. Отсутствие поведенческих стратегий здорового образа жизни заставляет ученых искать причины в ценностных приоритетах.

В студенческом возрасте еще можно многое скорректировать в состоянии здоровья. Потенциал вузов высок, но в настоящее время слабо реализуется. Тщательное изучение проблемы здоровья студентов является первым шагом на пути выработки необходимых мер по ее решению.

### Литература

1. Берендеева, А.Б. Предмет исследования – благополучие населения / А.Б. Берендеева // Социол. исслед. – 2006. - №11. – С. 10-18.
2. Варламова, С.Н. Семья и дети в жизненных установках россиян / С.Н. Варламова, А.В. Носкова, Н.Н. Седова // Социол. исслед. – 2006. - №11. – С. 61-73.
3. Губогло М.Н. Идентификация идентичности: Этносоциологические очерки / М.Н. Губогло; Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – М.: Наука, 2003. С. 764.
4. Давыдова Л.В. Социология А.А. Зиновьева – путь к пониманию современности. Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 352 с.
5. Ивахненко, Г.А. Здоровье московских студентов: анализ самоохранительного поведения / Г.А. Ивахненко // Социол. исслед. – 2006. - №5. – С. 78-81.,
6. Козина, Г.Ю. Здоровье в ценностном мире студентов / Г.Ю. Козина // Социол. исслед. – 2007. - №9. – С. 147-149.,
7. Концепция государственной молодежной политики. М., 2001. – 64 с.,
8. Ласточкина, М.А. Социально-гигиеническая грамотность как фактор репродуктивного поведения женщин / М.А. Ласточкина, А.А. Шабунова // Социол. исслед. – 2007. - №9. – С. 114-117.

9. Левада Ю.А. Заметки о проблеме поколений / Ю.А. Левада // Отцы и дети: Поколенческий анализ современной России / Сост. Ю. Левада, Т. Шанин. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – 328 с.
10. Максимова, Т.М. Социальный градиент в формировании здоровья населения / Т.М. Максимова. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 240 с.
11. Малинаускас, Р.К. Динамика ценностных ориентаций литовских студентов / Р.К. Малинаускас // Социол. исслед. – 2006. - №11. – С. 146-150.
12. Медик, В.А. Университетское студенчество: образ жизни и здоровье / В.А. Медик, А.М. Осипов – М.: Логос, 2003. – 200 с.
13. Отцы и дети: Поколенческий анализ современной России / Сост. Ю. Левада, Т. Шанин. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. С. 328.
14. Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации: 2002 год /Министерство образования Российской Федерации. М., 2003. – 151с.
15. Шилова Л.С. О стратегии поведения людей в условиях реформы здравоохранения / Л.С. Шилова // Социол. исслед. – 2007. - №9. – С. 102-109.
16. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В.А. Ядов // Мир России. – 1995. - № 3-4. – С. 159-181.



## **Повышение психологической компетентности педагогов посредством семинара-тренинга**

Проблема психологической компетентности современного учителя актуальна в аспекте развития профессиональной компетентности педагогов. Данная проблема нашла свое отражение в работах Дружилова С.А., Самоукиной Н.В., Кузьминой Н.В. Щербаковой Т.Н. и многих других авторов. Психологическая компетентность представляет собой структурированную систему знаний о человеке как индивиде, индивидуальности, субъекте труда и личности, включенном в индивидуальную или совместную деятельность, осуществляющую профессиональные и иные взаимодействия, и включает в себя по Н.В. Кузьминой несколько взаимосвязанных подсистем:

- социально-перцептивной компетентности (знание людей, ее основу составляет наблюдательность и проницательность);
- социально-психологической (закономерности поведения, деятельности и отношений человека, включенного в профессиональную группу);
- аутопсихологической (самопознание, самооценка, самоконтроль, умение управлять своим состоянием и работоспособностью, самоэффективность);
- коммуникативной (знания о различных стратегиях и методах эффективного общения);
- психолого-педагогической (знания методов осуществления влияния) [1].

Психологическая компетентность является одной из основных составляющих личностного развития взрослого человека, поскольку именно в сфере профессиональной деятельности он развивается как личность и индивидуальность, получает как материальные, так и психологические ресурсы для существования [2].

Помощь учителям в повышении общей психологической грамотности, в привлечении психологии к решению педагогических задач; помощь в овладении доступными диагностическими методами для изучения процесса развития личности, коллектива в условиях учебно-воспитательного процесса – все это задачи психологической службы. Однако «эти задачи могут реализовать сами учителя, если они чувствуют ответственность за судьбу подрастающего поколения, если поверили в психологическую науку и увидели в ней резерв неиспользованных возможностей» [3]. Современные условия требуют организации и систематического проведения практических занятий психолога с педагогами, направленных на актуали-

зацию опорных знаний по психологии и освоению приемов восстановления эмоционального состояния.

В соответствии с планом научно-методической работы лица проводилась диагностика педагогов, результаты которой выявили следующее:

- уже в начале учебного года у педагогов наблюдается доминирование негативных эмоциональных состояний, таких как гнев, страх, печаль;
- значительная часть педагогического состава имеет малую степень психологической компетентности;
- менее половины учителей имеет высокий уровень развития педагогической рефлексии – необходимой составляющей для формирования профессиональной Я-концепции;
- педагогический состав можно разделить на три группы: желающие знать себя и готовые совершенствоваться; способные само совершенствоваться, но не желающие знать себя; уверенные в том, что изменить себя не смогут;
- большинство педагогов испытывают равнодушное отношение к своей работе и изображают показную заинтересованность; средний уровень эпизодического любопытства, развивающейся любознательности и профессиональной потребности прослеживается у половины респондентов.

Высокий уровень функционального интереса как одна из составляющих профессионально-педагогической мотивации прослеживается меньше чем у половины продиагностированных учителей. Полученные результаты диагностики послужили отправной точкой при планировании работы с педагогами, основной целью которой является содействие повышению их уровня самосознания и саморазвития.

Предполагаемый результат осуществляемой деятельности – повышение уровня психологических знаний педагогов и применения их на практике, выявление нежелательных негативных тенденций личностного развития и их коррекция, составление плана индивидуальной работы с педагогическими кадрами, способствующей оказанию помощи в самопознании, саморазвитии и решение проблемных педагогических ситуаций.

Работа состоит из трех этапов: подготовительного, практического и итогового. Занятия включают как теоретический, так и практический материал, таким образом, сочетание семинаров и тренингов является наиболее оптимальной формой взаимодействия с педагогами.

Годичный семинар-тренинг «Я – педагог» состоит из семи занятий следующей тематики:

1. Профессиональная Я - концепция – «Я – педагог».
2. Преимущества рефлексивного слушания.
3. Целеполагание.

4. Мотивационный менеджмент.
5. Управление ученическим коллективом.
6. Управление собой: типы защитного поведения в трудных ситуациях.
7. Развитие творческого потенциала.

В рамках представленной тематики занятий семинара рассматриваются следующие вопросы:

- педагогическая задача и позиция педагога;
- формы и стили педагогического общения;
- возрастные особенности мотивации школьников;
- факторы, препятствующие и благоприятствующие мотивации учения;
- стили обучения и педагогической деятельности;
- стратегии обучения, разработанные для поддержки ориентации на мастерство;
- эффективность использования похвалы;
- возрастные особенности, влияющие на успеваемость;
- разновидности защитного поведения и их функции;
- творчество как основа педагогической деятельности.

Участниками семинара являются педагогические работники (в количестве 24 человек) в возрасте от 22 до 58 лет.

В данный момент продолжается реализация практического этапа запланированной работы, который дает возможность педагогам:

- прорефлексировать свой педагогический опыт, свое отношение к коллегам, ученикам, их родителям;
- выявить причины возможных затруднений в педагогической деятельности;
- наметить стратегии развития необходимых качеств личности (повышение творческого потенциала, уровня рефлексии, психологической компетентности, сдержанности и др.), способствующих самосовершенствованию;
- изменить сложившийся способ действий посредством анализа своих действий и поступков, а значит, внести коррективы в формирование своей профессиональной Я-концепции.

«Никогда не поздно изменить образ собственного Я и, следовательно, начать новую жизнь», – писал Максвелл Мольц [4]. Однако этому необходимо обучать, в том числе и педагогов. Далеко не у всех учителей достаточно развита педагогическая рефлексия, что так же подтверждено проведенным исследованием. Рефлексия также оформляет и консолидирует Я-концепцию учителя, способствуя, с одной стороны, динамичности ее содержания, а с другой, поддерживая ее стабильность. В случае заниженной самооценки учителя, негативной Я-концепции,

деструктивно влияющей как на профессиональное "самочувствие", так и на характер его взаимодействия с учеником, именно рефлексивный самоанализ особенно в контексте группового психотерапевтического тренинга становится действенным коррекционным инструментом [5]. Именно способность к рефлексии помогает учителям своевременно выявлять деформации, накладываемые педагогической профессией.

В рамках семинара-тренинга «Я – педагог» посредством тренинговых упражнений, ролевых и деловых игр, дебатов и дискуссий учителя вновь открывают для себя преимущества рефлексивного слушания, основы целеполагания и мотивационного менеджмента, основы управления ученическим коллективом и собой, конструктивное взаимодействие с родителями обучающихся, положительную роль творческого потенциала в педагогической деятельности. Для каждого занятия разработана рабочая тетрадь участника семинара, включающая в себя необходимые методические материалы, диагностики, место для заметок и подведения итогов. Каждое занятие начинается с создания необходимого психологического настроения, снятия напряжения посредством использования медитативных техник, таких упражнений как «Подарки», «Снежки», «Пожелания», «Пантомима», «Букет», презентаций, способствующих нормализации психологического состояния учителей посредством юмора. Психологические приемы не только обсуждаются, но и проигрываются участниками тренинга, что способствует наилучшему усвоению психолого-педагогических знаний и приобретению необходимых навыков, а также помогает учителям уверенно применять отработанные приемы на практике.

Перефразируя Ги Лефрансуа, можно сказать так: чтобы основные потребности ученика удовлетворялись, учителю не надо ходить по классу с мешком пирожков и бидоном молока, но каждому учителю стоит носить свой «мешок», наполненный всякой всячиной, удовлетворяющей психологические потребности обучающегося [6]. Именно такой «мешок» помогают учителям наполнить полезной информацией психологического характера занятия с педагогом-психологом.

Результаты проводимой работы можно будет оценить, проанализировав данные итогового тестирования педагогов по изученному материалу и вторичной диагностики их эмоционального состояния, уровня педагогической рефлексии и психологической компетентности. Однако уже сейчас отзывы педагогического коллектива говорят о пользе и значимости подобного рода деятельности:

- полезным педагоги считают: «разрушение консервативного учительского менталитета», «закрепление знаний о рефлексии», «рабочие тетради участника семинара-тренинга»;
- для себя учителя отметили следующее: «необходимо изучать себя», «стоит пересмотреть отношение к работе», «осознала, что

не до конца нашла свое «Я», «появились планы по самосовершенствованию», «какими же мы, педагоги, бываем «некрасивыми», «ошибки вербализации», «много интересного, заряд положительных эмоций», «появление нового взгляда на формирование мотивации обучающихся».

Таким образом, проводимая работа является одним из факторов формирования личностно-развивающей профессиональной среды педагогических кадров, и способствует:

- активизации процессов самопознания своих возможностей педагогами, потребностей, а также собственного профессионального опыта;
- повышению уровня мотивации самообразования и профессионального развития;
- развитию умения учитывать психологические особенности обучающихся;
- совершенствованию стиля профессиональной деятельности педагогов;
- организация продуктивного взаимодействия с коллегами, обучающимися и их родителями.

Следующий этап психологического сопровождения учителей – отслеживание эффективности использования педагогами психологических знаний и умений, полученный и отработанный на занятиях семинар-тренинга, посредством анализа выступлений учителей на конференциях об опыте применения психологических приемов на практике, открытых уроков и мероприятий, а также работы творческих групп.

Реализация данного этапа психологического сопровождения учителей позволит внести коррективы в планирование и организацию индивидуальной работы педагога-психолога с педагогическими кадрами.

### Литература

1. Алферов, А. Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя. / А. Д. Алферов // Вопросы психологии. –1988. – №4. – С. 116 – 120.
2. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. / А. А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – С. 216.
3. Демьянкова, М. В. Психологические аспекты профессиональной компетентности современного учителя. / М. В. Демьянкова, Л. И. Ложкина // Педсовет. ([http://pedsovet.org/component/option,com\\_mtree/task,viewlink/link\\_id,5350/Itemid,118/](http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5350/Itemid,118/)).
4. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. / Г. Лефрансуа. – Спб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – С.446.
5. Щербакова, Т. Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. / Т. Н. Щербакова. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2004. – С. 217.
6. Позина, М. Б. Психология и педагогика: Учебное пособие. / М. Б. Позина, науч. ред. И. Ф. Неволин. – М.: Университет Натальи Нестеровой, 2001. – 97 с.

## **Структура мотивации учителей с различным стажем работы**

Мотивация - это сложный психологический феномен, связанный с воздействием на поведение человека для достижения личных, групповых и общественных целей. Именно мотивация является решающим причинным фактором результативности деятельности людей. В данном случае имеются в виду те побуждения, которые направляют поведение человека и определяют интенсивность его усилий по достижению намеченных целей.

Многочисленные исследования указывают на неразрывную связь трудовой мотивации персонала и уровня рабочих показателей. Интерес руководителей и исследователей, занимающихся проблемами управления, к изучению трудовой мотивации достаточно высок потому, что именно в сфере мотивации следует искать побудительные силы, заставляющие людей работать с полной отдачей сил в интересах организации.

Наше исследование заключалось в изучении особенностей профессиональной мотивации работников сферы образования, а также их социально - психологических установок в сфере профессиональной деятельности. Перед нами стояла задача исследовать структуру и состав трудовой мотивации, выявить зависимость ведущего мотива трудовой деятельности от стажа работы учителя, получить существенные характеристики структуры мотивации молодых учителей. Для проведения исследования была выдвинута следующая гипотеза: длительность работы в сфере образования оказывает влияние на структуру профессиональной мотивации, на основные социально - психологические установки личности в работе и на уровень приверженности организации.

Актуальность данной темы состоит в том, что, выяснив, что и почему мотивирует человека, появится возможность добиться того, чтобы люди захотели работать с полной отдачей сил для достижения поставленных перед ними целей, и, кроме того, поняв механизм формирования мотивационной сферы человека, мы сможем целенаправленно влиять при помощи воспитательных воздействий на становление его мотивации.

В исследовании нами использован опросник «Профессиональная мотивация», который базируется на определении структуры профессиональной мотивации. Для получения дополнительной информации по мотивационно-потребностной сфере учителей была использована методика диагностики социально- психологических установок личности в профессиональной деятельности О.Ф. Потемкиной. Данная методика выявляет основные социально – психологические установки, обозначенные автором как направленность на такие биполярные установки как «альтруизм - эгоизм», «процесс - результат». Помимо данных методик мы определили уровень приверженности учителей своему образовательному учреждению,

справедливо считая организационную приверженность результатом продуманной и хорошо организованной системы управления человеческими ресурсами в сфере образования.

В исследовании принимали участие 50 учителей-предметников, работающих с детьми среднего и старшего звеньев. Все участники эксперимента женщины, учителя средней общеобразовательной школы с углубленным изучением немецкого языка в возрасте от 25 до 52 лет. Все испытуемые имеют высшее педагогическое образование. Стаж работы испытуемых в сфере образования – от 3 месяцев до 30 лет.

Результаты проведенного исследования позволили нам определить, что в структуре мотивационной сферы учителей со стажем работы до 15 лет ведущим мотивом является социально-значимый мотив, сущность которого в понимании важности своей деятельности для общества. Затем следует мотив профессионального мастерства, который связан с желанием профессионального роста. Не выражен в структуре профессиональной мотивации этой группы учителей мотив собственного труда, что свидетельствует о низкой стимулирующей роли и непривлекательности процесса учительского труда. Последнее место в структуре профессиональной мотивации учителей со стажем работы до 15 лет занимает мотив самоутверждения в труде. Эти данные подтверждаются результатами выявления ведущих социально - психологических установок, согласно которым учителя со стажем работы до 15 лет испытывают особую тягу к интересной и содержательной работе, стремятся активно и бескорыстно помогать другим людям, в частности детям, в решении различных проблем.

Данные исследования мотивационной сферы учителей с относительно большим стажем работы в образовательной сфере показали, что ведущими мотивами в структуре профессиональной мотивации являются мотив собственного труда и мотив самоутверждения в труде, что свидетельствует о значительной стимулирующей силе в результативности работы учителем специфики деятельности и возможности проявления своих способностей. Менее побудительны в интенсивности усилий учителей с большим стажем работы в образовательной сфере социально-значимый мотив и мотив профессионального мастерства. Относительно социально-психологических установок в профессиональной деятельности педагогов данной группы можно сказать, что ведущими для них являются установка на процесс и на альтруизм. Как видно, учителя с разным стажем имеют схожие установки, однако выражены они сильнее у педагогов с большим стажем работы. Для учителей с большим стажем работы характерна и более выраженная настойчивость в достижении поставленных целей, любое дело они стремятся довести до конца, в своей профессиональной деятельности они стремятся к успеху, в людях ценят деловой склад характера и результативность деятельности. Следует отметить, что у всех учителей в структуре социально-психологических установок в деятельности не прояв-

ляется установка на эгоизм, что свидетельствует об отсутствии каких-либо эгоистических побуждений в реализации профессиональных целей.

Помимо выявления установок и структуры мотивации в ходе исследования была изучена приверженность учителей своей организации. Нам удалось определить, что учителя с относительно большим стажем работы, как и учителя с меньшим стажем, имеют низкий уровень приверженности своей организации. Это означает, что они не удовлетворены своей работой в школе и готовы уйти из нее. Лишь 20% процентов опрошенных преподавателей с большим стажем работы имеют высокий уровень приверженности организации. Таким образом, лишь пятая часть обследованных нами учителей-предметников всецело преданы своему делу и ни при каких обстоятельствах не поменяют свою работу в данном образовательном учреждении.



## **Технологический образовательный ресурс развития политической культуры студентов МГПУ**

В современную эпоху – эпоху перехода к обществу информационных технологий, всемирных экономических и культурных связей – проблема технологизации образования обретает новые черты и масштабы.

Технологизация вузовского образования представляет собой своего рода отклик на совершающиеся перемены, особенно в гуманитарном образовании и обусловлена целым рядом причин, среди которых:

- повышение требований к выпускаемым специалистам, их личности, уровню образованности и творческим возможностям;
- расширение предметного мира специалиста, что приводит к увеличению объемов учебной информации и необходимости ее обобщения;
- включение в процесс обучения новейших средств электронно-вычислительной техники;
- усложнение учебного процесса в педагогических системах на фоне интеграции специальных дисциплин;
- необходимость совершенствования качества подготовки, выпускаемых специалистов новой формации и так далее [6].

В переводе с греческого «технология» - это «учение о мастерстве». Для педагогической практики – это область творчества по целенаправленному достижению целей обучения за счет наиболее рационального конструирования учебного процесса.

Проблемы технологизации образовательного процесса освещаются в работах отечественных ученых: Беспалько В.П., Ильиной Т.А., Кларина М.В., Фридмана Л.М. и др. Селевко Г.К. определяет «педагогическую технологию» как «современный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов, и их взаимодействия, ставящей своей задачей оптимизацию форм образования» [8].

Педагогическую технологию в вузе целесообразно определить как совокупность способов и приемов, форм взаимосвязанной деятельности преподавателя и студента, обеспечивающую эффективность функционирования педагогической системы и достижение поставленных педагогических целей. Реально существующее многообразие технологий, методов обучения и воспитания, по мнению Г.В. Корнетова [5], может быть сведено к трем базовым моделям:

- педагогика поддержки (развивающая идеи И.Г. Песталоцци о роли индивидуальности обучаемых);
- манипулятивная педагогика (абстрактные цели образования);

- авторитарная педагогика (цели подготовки, определяемые социальным заказом).

В процессе вузовского образования и гражданского воспитания студентов парадигма педагогики поддержки является более предпочтительной, так как преподаватель и обучающиеся являются равноправными субъектами. Главной задачей педагогической деятельности становится поддержка обучающегося в процессе профессионального становления.

Все три педагогические парадигмы дополняют друг друга, являются необходимыми для полноценного, целостного развития современных специалистов.

По мнению А.А Вербицкого, в практике обучения студентов наиболее раскрытой является технология конкретного обучения [1,2].

Значительный интерес в практике обучения студентов представляет, с нашей точки зрения, технология обучения, предусматривающая активное управление гностическим компонентом учебно-познавательной деятельности студентов. Цель данной технологии – целенаправленное формирование личностных установок, системы ценностных смыслов в учебной деятельности.

Выбор эффективных технологий обучения связан с выбором коммуникативных техник, анализом учебных действий, выполняемых студентами в процессе изучения дисциплин учебного плана.

Для оценки значимости различных коммуникативных приемов в процессе обучения нами был проведен опрос студентов МГПУ и МГТУ. Оценка осуществлялась по шестибальной системе и дифференцировалась по курсам обучения студентов и представлена в таблице 1.

Таблица 1.

**Оценка студентами эффективности коммуникативных приемов в практике обучения**

№	Коммуникативные приемы	Младшие курсы	Старшие курсы
1.	Убеждение	3,1	2,5
2.	Требование	5,1	2,4
3.	Установление эмоционального контакта с аудиторией	5,1	5,9
4.	Приемы «снятия напряженности»	4,1	3,1
5.	Приемы «стимулирования воображения»	4,2	3,1
6.	Проблемные ситуации	3,2	5,9
7.	Организация дискуссий	2,9	5,2
8.	Юмор, шутка	4,9	4,8
9.	Незавершенность изложения	4,5	3,5

Необходимость использования широкого спектра коммуникативных техник в практике обучения студентов объясняется не только разбросом

возрастных характеристик студентов, но и «психологической готовностью к диалогу» как преподавателей, так и студентов.

В зависимости от учебного процесса можно выделить следующие виды учебных действий:

- специфические и неспецифические (конспектирование, выступление, оппонирование и т.д.);
- традиционные и нетрадиционные (написание рефератов, докладов и т.д.);
- активные и пассивные (по психологическому критерию).

Результаты опросов студентов различных курсов МГПУ и МГТУ выявили различную эффективность видов учебных действий.

По оценочным суждениям студентов старших курсов, очевидно, что для них наиболее интересными являются активные формы занятий, моделирующие ситуации реальной практической социально-политической жизни. Высокий ранг значимости имеют деловые, имитационные, ролевые игры, решение проблемных ситуаций, защита авторских и групповых проектов, тематические дискуссии, конференции и т.д.

Любая технология обладает ресурсами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность студентов, в некоторых же технологиях эти ресурсы составляют главную идею и основу эффективности результатов [4].

К таким технологиям можно отнести игровые технологии, проблемное обучение, коммуникативные технологии, тренинговое обучение, систему В.Ф. Шатлова, Е.И. Ильина, Н.А. Зайцева, А.А. Окунева, Р.Г. Хазанкина, К.В. Маховой и др.

В структуру игры как деятельности органично входит целеполагание, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

Реализация игровых приемов и ситуаций происходит следующим образом:

- дидактическая цель ставится перед студентами в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешно выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

В учебном процессе возможно применение различных модификаций деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо- и социодрама и др.

Суть деловой игры состоит в том, что преподаватель и студенты моделируют какую-то реальную экономическую, социально-политическую ситуацию. Опираясь на имеющиеся знания по общественным наукам, жизненный опыт, ее участники решают, например, политические задачи.

На таких занятиях создаются благоприятные условия для формирования высокой политической и правовой культуры с выходом на решение практических задач по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в вузе, для развития социально-политической активности различных категорий студенчества [3].

Дидактическая задача деловой игры, например, по проблемам политики – углубление политических знаний студентов. Методическая задача – развитие навыков ведения политической дискуссии, овладение искусством свободной полемики. Воспитательная задача – развитие политической культуры, предполагающей сочетание чувства гражданственности, исторического сознания с пониманием непреходящего характера общечеловеческих, культурных ценностей.

Содержанием деловой игры «Предвыборная дискуссия и выборы» является воспроизведение студентами предвыборного собрания или диспута между кандидатами в депутаты от политических партий и блоков, перед которыми стоит задача точно и доходчиво изложить свою предвыборную платформу, обеспечив себе максимальную поддержку аудитории в ходе последующих выборов. Проведение деловой игры по данной теме вызывает у студентов большой интерес, помогает им лучше разобраться в сложной расстановке политических сил в современной России, овладеть навыками общения с аудиторией и политического анализа.

Первый вариант «Предвыборное собрание» заключается в поочередном изложении кандидатами своих программ с последующими ответами на вопросы аудитории. Второй вариант «Теледебаты» предполагает изложение кандидатами своих программ и их ответы на «телефонные звонки зрителей», диспут между соперничающими кандидатами.

Следует обратить внимание студентов на уяснение не только текущих политических лозунгов, но и общего смысла идеологии тех или иных партий, их политической философии. Это поможет кандидатам как глубже понять тактику своей партии, так и успешно отвечать на вопросы оппонентов или публики в ходе дебатов.

Преподаватель отмечает, что важными условиями успеха в дискуссии являются анализ программ оппонентов, выявление слабых мест этих программ, подготовка «трудных» вопросов оппонентов, а также прогнозирование «трудных» вопросов, которые могут быть заданы оппонентами и подготовка ответов на эти вопросы.

Деловая игра дает возможность не пассивного усвоения знаний, а активной подготовки и овладения умениями и навыками конкретной деятельности.

Таким образом, что деловые игры по проблемам политики служат:

- способом познания многообразия мира политики и оперирования этим многообразием;
- важным элементом системы регуляции взаимоотношений неповторимых человеческих индивидуальностей;
- творческим началом, так как игра опосредствует связь с внешним миром, ослабляет его давление, предполагает конкурентность и конструирование новых программ.

Посредством игры, как средства социального проектирования, расширяется демократическое пространство для личности, помогающее влиять на политику, что важно для совместной деятельности людей.

Во время дискуссии следует дать слово для высказывания собственных суждений и анализа своих действий всем членам группы. Необходимо поощрять высказывания, но не превращать обсуждение в общий разговор или пререкания с претензиями.

Важное значение в обучении студентов имеют тренинги, позволяющие активизировать, скорректировать коммуникативные навыки и умения, отдельные поведенческие стереотипы обучаемых. При проектировании тренинговых программ обучения существенным является их последовательность, преемственность, единая методологическая канва, в основе которой формирование профессиональной «Я-концепции» студентов.

Ресурсный потенциал тренингов во многом зависит от принципа формирования тренинговых групп. Комплектование по принципу совместимости приводит к оптимальному саморазвитию участников. Участие в различных групповых, межгрупповых ситуациях позволяет студентам проходить путь от самоопределения к учебной деятельности, от деятельности к ее рефлексии и, далее, к поиску средств, снимающих трудности в процессе индивидуального освоения политической информации.

Цель тренинговых занятий «Формула успеха лидера» - закрепить навыки активного диалогового стиля общения, способствовать самодиагностике и самораскрытию участников тренинга, составить идеальную модель лидера [7].

Обращаем внимание участников на степень их откровенности, осмысленности и готовности серьезно работать над анализом своего участия в тренинге. Место каждого участника определяется количеством его предложений, включенных группой в обобщенную модель лидера. Итоговый балл подсчитывается по принципу – «одно принятое предложение – один балл».

При анализе результатов обращается внимание на качество модели лидера, на процедуру обсуждения и проведение при этом каждого участ-

ника: как он действовал, убеждал ли других в своей правоте или был пассивен, не был ли слишком упрямым, прислушивался ли к мнению других участников и т.д. В качестве ориентира приведем пример тренингового занятия «Формула успеха лидера»:

1. «Обладай видением». Люди хотят идти за теми, кто знает куда идти, они хотят знать, почему их ведут именно туда, а не в другую сторону.
2. «Доверяй своим подчиненным». Ответственность должна распределяться по всем ступеням служебной лестницы.
3. «Будь хладнокровен». Демонстрируй хладнокровие в кризисных ситуациях. Это помогает окружающим хранить спокойствие и действовать продуманно.
4. «Не бойся рисковать». Лидеры побуждают своих подчиненных не только идти на риск, но, и открыто признавать ошибки, допускаемые в поисках нового.
5. «Будь экспертом». Каждый на всех ступенях служебной лестницы должен быть убежден в том, что лидер знает, по меньшей мере, столько же, сколько они сами.

Потенциал деловых игр, тренингов можно использовать для решения комплексных задач усвоения и закрепления нового политического материала, развития творческих политических способностей, формирования интеллектуальных и политических умений.

#### **Литература**

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. 1991
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2006. - №11.
3. Иоффе И. Заинтересованность политикой? Это реально // Граждановедение. - 1996. № 4.
4. Кондаков А.М. Образование как ресурс развития личности, общества, государства. М. 2005.
5. Корнетов Г.Г. педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса // Школьные технологии. – 1999. - №2.
6. Платонова Н.М., Якунин В.А. Педагогика: теории обучения. - СПб. 1993.
7. Прутченков А.С. Специализированный тренинг «Голосуйте за меня» // Социально-политический журнал. – 1997. - № 2.
8. Селевко Г.К. Педагогические технологии. - М.,1998.

## **Психологические проблемы развивающего обучения студентов педагогического вуза**

Значительные экономические и социальные преобразования, происходящие в нашей стране, привели к кардинальным изменениям требований к современному специалисту, к его интеллектуальному и творческому потенциалу. В условиях конкуренции на рынке труда специалист должен обладать нестандартным мышлением, эрудицией, способностью принимать решения и заниматься самообразованием.

В связи с этим, чрезвычайно актуальными становятся поиски методов и средств обучения, которые позволили бы максимально реализоваться потенциальным способностям человека, раскрыться неповторимым свойствам личности каждого обучаемого. В наибольшей степени этим требованиям отвечает дидактическая система, основанная на принципах развивающего обучения. Под развивающим обучением мы понимаем интегральную личностно-ориентированную систему, в основании которой лежит принцип развивающего обучения с его сущностными и нормативными функциями.

По мнению ученых (З.Ф. Зеера, А.М. Павловой, Э.Э. Сыманюк) [2], введение термина «развивающее профессиональное образование» достаточно правомерно.

- во-первых, ведущей деятельностью юности является профессионально образовательная деятельность; содержание и строение данной ведущей деятельности является детерминантой развития соответствующих новообразований и от неё зависят основные психологические изменения;
- во – вторых, деятельность в юности приобретает личностнообразующий смысл - субъектно-оценочный, обладающий сознательно – избирательным отношением;
- в-третьих, информационную основу деятельности составляют знания и представления, характеризующие предметные и субъективные условия деятельности.

В процессе совершенствования деятельности, по мнению В.Д. Шадрикова, деятельностно важные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность и успешность её усвоения, трансформируются в мета-профессиональные качества. Таким образом, мы можем говорить о возможностях формирования профессиональных компетенций.

Система развивающего обучения в наибольшей степени отвечает принципу преемственности и непрерывности образовательного процесса, а исследования в области образования взрослых позволяют обоснованно говорить о широких потенциальных возможностях применения данной системы на всех этапах обучения.

Вместе с тем, разработки методов, приемов и средств реализации развивающего обучения в высшей школе ещё далеки от завершающей стадии. Одной из таких причин, на наш взгляд, являются некоторые психологические проблемы, возникающие на этапе реализации основных принципов развивающего обучения. Как известно, в основу дидактической системы развивающего обучения Л.В. Занкова положен принцип существенного повышения теоретического уровня обучения, а также обучение на высоком уровне трудности; изучение материала быстрым темпом; осознание школьниками самого процесса и систематическая работа над развитием всех учащихся.

Основной проблемой массового внедрения данной дидактической системы являлась недостаточная проработанность критериев определения оптимального уровня трудности и быстроты темпа продвижения, поскольку данные категории являются субъективными. В вузе данная проблема решается при введении в практику обучения балльно-рейтинговой системы, технологических карт.

Проблемы внедрения системы развивающего обучения в высшей школе, по мнению Г.Б. Рупасовой, заключаются в подборе и особенностях методов и приемов реализации развивающей функции процесса профессионального обучения [3].

Одна из особенностей методов проявляется в единстве логического и психологического аспектов при использовании методов обучения. Логический аспект методов - это индуктивный и дедуктивный методы познания; анализ; синтез; методы сравнения и аналогии, абстракции и идеализации, обобщения, систематизации и классификации, экспериментальный и теоретический; методы принципов и гипотез. Психологический аспект - это не только память, мышление, воля, эмоции, желание, интерес, внимание, но и психологические законы, определяющие процесс человеческого познания.

Таким законом, например, является фундаментальный закон развития внешних психических функций человека: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды - вначале как деятельность коллективная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка» [1]. Единство логического и психологического заключается в том, что любые методы могут быть эффективно использованы в учебном процессе только при учете взаимообусловленности этих двух аспектов.

Известно, что традиционная система обучения требует оперативного жесткого руководства со стороны учителя, который должен четко определить, что и как предстоит делать учащимся, контролировать и корректировать их фактические действия. Существенным условием успешности усвоения является выполнение учащимися требований и указаний учителя. Взаимодействие между участниками такого процесса



обучения опирается на жесткое и последовательное разделение функций управления и исполнения. Этим, в свою очередь, определяется характер отношений между взаимодействующими сторонами, которые строятся по типу руководства-подчинения.

Такой тип взаимодействия между участниками учебного процесса совершенно не приемлем, когда студенты сталкиваются с учебно-исследовательской задачей, требующей от них поиска способов осуществления того или иного действия. Роль их в учебно-поисковой деятельности состоит не в точном исполнении указаний преподавателя, а возможно более полной реализации создаваемых ими предпосылок для осуществления поиска. Такое распределение «обязанностей» обуславливает и характер отношений между взаимодействующими сторонами, которые строятся по типу делового партнерства, сотрудничества.

Таким образом, доминирующий стиль управления при организации развивающего обучения заключается в том, что преподаватель не ведет за собой, а лишь помогает студенту определить очередную цель и отыскать оптимальный путь к ней. Не располагая готовым образом действия, студент опирается на свое понимание сложившейся ситуации и вынужден подвергать собственную точку зрения критическому анализу и оценке, вступив в диалог с носителями других точек зрения.

В результате такого управления процессом обучения формируется организация учебного процесса в форме коллективного диалога между учащимися, в который включается и преподаватель. Такой диалог приобретает характер общения лишь в той мере, в какой ее активным участником становится преподаватель. Следовательно, организация учебного общения и участие в нем являются основной задачей управления процессом познания в обучении.

Таким образом, управленческий аспект является центральным, определяющим в рамках педагогической системы. Именно через него реализуются педагогические принципы, методы, приемы, цель обучения и обеспечивается тем самым целостность педагогической системы.

Что касается методов, то наиболее рационально с особенностями системы развивающего обучения, по мнению Г.Б. Рупасовой, А.В.Петрова, согласуется система бинарных методов, предложенная М.И. Махмутовым, учитывающая взаимодействие методов преподавания и учения: информационно-сообщающий и исполнительский; объяснительный и репродуктивный; инструктивно-практический и продуктивно-практический; объяснительно-побуждающий и частично-поисковый; побуждающий и поисковый

В образовательном процессе вуза бинарные методы как бы разделены или соединены блоком “профессиональной рефлексии”. Это означает, что при подготовке будущих учителей ими должны осознаваться

не только методы, используемые в учении, но и те, которые направлены в учебном процессе на них, т.е. методы преподавания.

Если бинарные методы связаны в основном с идеей управления умственной и профессиональной деятельностью студентов, то общие методы обучения представляют собой способы деятельности по организации процесса обучения. Так как в системе развивающего обучения осуществляется совместно-распределительная деятельность, то эти методы обучения обеспечивают формирование системы научных понятий и решение целостной учебно-воспитательной задачи через способы деятельности преподавателя и студентов.

Опираясь на деятельностный подход в широком его толковании, в основании которого лежит интегральный психологический принцип единства сознания, личности и деятельности, можно подойти к следующему представлению.

При обучении детей внешняя деятельность переходит во внутреннюю и формирует сознание ребенка как потенциальную форму познания себя и окружающего мира. От этапа к этапу она как форма познания совершенствуется и на определенном уровне начинает «конкурировать» с деятельностью как формой познания мира.

При обучении студентов мы имеем дело с молодыми людьми, у которых сознание становится доминирующей формой познания. И, если на первых этапах оно формировалось деятельностью, то теперь, обретя самостоятельность, в свою очередь начинает влиять на эту деятельность, определяя и регулируя ее. Представленные взгляды вполне согласуются с концепцией Л.С. Выготского, а также с операциональными теориями научения, в основу которых положено «учение об интериоризации», т.е. переходе внешних действий во внутренние (умственные) действия и, наконец, с современными философскими взглядами.

Положив в основу теории развивающего обучения эти взгляды на научение, легко видеть необходимость пересмотра взглядов на роль методов в учебном процессе. Оказывается, что их роль и значение непрерывно изменяются по мере интериоризации и определяющую роль в этом играет главная цель развивающего обучения. Учитывая, что в указанной педагогической системе доминирующим методом учения является поисковый, вызываемый побуждающим методом преподавания, на определенном этапе вообще теряется бинарность методов.

Это происходит в случае, когда доминирование поискового метода (или любого другого, если говорить в общем) становится таковым не только чисто механически, т.е. за счет внешнего побуждающего метода преподавания, но и за счет превращения его во внутреннюю доминанту. В определенном смысле в этом случае не важно, какие методы использует преподаватель, т.к. внутренний доминирующий метод начинает управлять процессом отбора материала. Студент уже умеет включать сознание как

форму познания мира для поисковой деятельности, в какой бы форме она ни подавалась. Информационно-сообщающий метод преподавания, например, уже не обязательно будет вызывать исполнительский метод учения. Он вполне может быть и продуктивным и поисковым (потеря бинарности).

Таким образом, методы обучения на определенном этапе теряют свое первоначальное назначение, превращаясь в свою противоположность. Если они были внешним управляющим способом обучения, то эта функция утрачивает свое значение и превращается во внутренний метод, управляющий внутренней и внешней деятельностью. Происходит аналогичный процесс, когда внешняя деятельность за счет интериоризации формирует сознание, которое начинает управлять затем внешней деятельностью.

Для преподавателя и учителя важно понимать, что при неосознанном использовании методов, без определения доминирующего метода, неуправляемо вырабатываются любые внутренние методы, в том числе и не отвечающие целям используемой педагогической системы. Внутри образовательной системы необходима преемственность между школой и вузом, которая заключается в том, что студенты должны иметь соответствующую доминанту уже с первого курса, отвечающую требованиям и целям образовательной концепции, принятой обществом.

Таким образом, появляется необходимость различать внешние и внутренние методы, как различается внешняя и внутренняя деятельность. Кроме того, нельзя понимать так, что все указанные методы существуют в «чистом» виде. В реальных процессах обучения они вступают в самые разнообразные сочетания в зависимости от конкретных задач, целей учебного занятия, содержания и формы учебного материала, уровня обученности студента или ученика и т.д.

Реализация развивающей функции образования возможна на уровне всех учебных предметов, но наибольшим развивающим потенциалом обладают интегративные учебные дисциплины, которые в большей мере позволяют включать в содержание образования практико-ориентированный учебный материал, в также предшествующий субъективный опыт обучаемых. В педагогическом вузе эти дисциплины представлены психологическим и педагогическим блоками.

### **Литература**

1. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М., 2005.
2. Рупасова Г.Б. Роль принципа единства личности, сознания и деятельности в системе развивающего обучения // Вестник молодых ученых. - №1, 2004.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология: Сб. научных трудов. – М., 1991.

## **Рейтинг студента как комплексная характеристика подготовленности к профессиональной деятельности**

Академический рейтинг студентов становится неотъемлемой частью образовательной системы каждого вуза. Можно рассматривать систему академического рейтинга как эффективный инструмент влияния на качество образовательного процесса, процесс преподавания, систему оценки знаний студентов и на мотивацию самих студентов, их нацеленность на систематическое усвоение знаний. Одним из показателей качества обучения является его результативность, обеспечение потребностей государства в высококвалифицированных специалистах, востребованных в условиях реальной бизнес-среды. В настоящее время реализация задачи подготовки специалистов осуществляется на основе компетентностного подхода.

Важно иметь в виду, что в настоящее время ведущие компании и государственные органы определяют свои требования, как при наборе персонала, так и при его последующей аттестации на языке компетенций. Разработка и внедрение так называемых «моделей компетенций», описывающих набор требований к различным категориям сотрудников, является неотъемлемой составляющей эффективного управления современной компанией.

Уровень компетенции определяется способностью использовать и сочетать знания, умения и навыки в зависимости от меняющихся требований конкретной ситуации, решать профессиональные задачи в условиях изменяющейся внешней среды, характеризующейся высокой степенью неопределенности. Набор взаимосвязанных качеств личности - знаний, умений, навыков, способностей, входящих в понятие «компетенция», формируется в вузе в рамках определенного круга дисциплин, необходимых для качественной продуктивной деятельности в профессии.

Компетенции представляют собой динамическую комбинацию формируемого у студента капитала. Они формируются в различных разделах курса обучения и оцениваются на его различных стадиях. Система академического рейтинга представляет собой комплексный механизм, позволяющий эффективно реализовывать компетентностный подход в образовании вуза. Это достигается за счет того, что образовательная среда, сформированная действующей системой академического рейтинга, предполагает реализацию ролей (преподавателя, студента и администратора), при которых каждый из участников образовательного процесса неминуемо движется в направлении более эффективного осуществления своих функций.

Для студента – это получение и усвоение знаний в условиях системы контроля качества знаний, приобретение и усвоение определенного набора навыков и личностных качеств в условиях действующих в университете норм и правил.

Рейтинговая система оценки учебной работы студентов – инструмент управления образовательным процессом, предполагающий ранжирование студентов по результатам кумулятивной (накопленной) оценки их персональных достижений в учебной деятельности и социальной активности. Академический рейтинг устанавливает уровень подготовки студента относительно других студентов в сопоставимых условиях.

Использование академического рейтинга направлено на решение следующих основных задач:

1. Повышение мотивации студентов к активной и равномерной учебной работе в течение всего семестра по усвоению фундаментальных основ профессиональных знаний и умений.
2. Совершенствование планирования и организации образовательного процесса посредством увеличения роли индивидуальных форм работы со студентами; упорядочения системы контроля знаний, умений и навыков студентов; выработки единых требований к оценке знаний в рамках каждой отдельной учебной дисциплины или групп дисциплин.
3. Получение дифференцированной и разносторонней информации о качестве и результативности обучения, а также о персональных академических достижениях студентов для их морального и материального поощрения:
  - предоставления преимущественного права при поступлении в магистратуру и аспирантуру;
  - присуждения грантов для обучения или стажировок в зарубежных вузах;
  - назначения повышенных стипендий;
  - выдвижения на именную стипендию;
  - рекомендации при устройстве на работу и прочих форм поощрения.

При анализе современных требований к профессиональным качествам выпускаемых специалистов выявлена необходимость комплексно-дифференцированной оценки выпускника вуза. Повышенные требования к таким профессиональным качествам, как ответственность, организованность, добросовестность, аккуратность формирования и объективного оценивания в ходе учебно-воспитательного процесса качеств будущих специалистов, характеризующихся как деловые качества личности.

Оценку деловых качеств личности предлагается выводить исходя из профессионально-квалификационной характеристики специалиста данной отрасли. Как правило, такая оценка определяется экспертным методом. Комплекс учебных заданий, особенно по дисциплинам профессионально-технического цикла, позволяет в той или иной мере оценить помимо реального уровня теоре-

тических знаний и практических навыков и те деловые качества, которые необходимы специалисту в его непосредственной деятельности. В данном случае имеет место уже не рейтинговая оценка знаний студента, а комплексная характеристика подготовленности будущего специалиста. Она включает в себя совокупность показателей личностного потенциала специалиста, которые можно разделить на две большие группы: оценку профессиональных знаний и умений и оценку деловых качеств личности.

Подбор учебных заданий по дисциплине необходимо производить с учетом данной отрасли и особенностей преподаваемого курса. Максимальная эффективность будет достигнута в случае наибольшей приближенности учебных заданий к условиям реально практической деятельности специалиста. В этом случае профессиональная пригодность специалиста и степень его соответствия профессионально-квалификационной характеристике будут наиболее объективными. Перспектива работы видится в максимальной объективизации экспертной оценки деловых качеств личности, ее формализации и рациональном математическом обосновании.

## **Профессиональное развитие студента: проблемы и решения**

Профессиональное становление личности - это процесс ее развития как субъекта профессиональной деятельности. Он характеризуется следующими ключевыми моментами: детерминацией ведущей деятельности, социальной ситуацией развития, а также активностью личности.

Результатом развития служит формирование профессионально важных качеств личности, определяемых как психологические новообразования, соответствующие стадии, на которой находится индивид. В качестве последних можно выделить профессиональную направленность, профессиональную компетентность, социальную и профессиональную активность, а также профессионально важные характеристики личности, получившие название «ключевых квалификаций» (профессиональная мобильность, профессиональная честность, надежность и др.).

На стадии профессиональной подготовки успешность профессионального развития определяется характером учебно-профессиональной деятельности, в которую включен индивид и которая способствует (при соответствующей ее организации) формированию вышеназванных характеристик личности.

Проведенное на факультете технологии и дизайна исследование, целью которого являлось определение характера профессионального развития личности студента, выявило следующие проблемы:

- направленность личности студента характеризуется наличием преимущественно прагматических мотивов, причем эта тенденция усиливается от курса к курсу;
- низкая эффективность учебной деятельности, проявляющаяся на младших курсах в невысокой способности усваивать учебный материал, а на старших - в низкой познавательной мотивации;
- характер взаимодействия между субъектами учебно-профессиональной деятельности (студентами и преподавателями) не способствует созданию атмосферы сотрудничества, совместной деятельности.

Причины возникновения данных проблем:

- недостаточно теоретически проработаны вопросы развития (динамики) учебно-профессиональной деятельности студентов и как следствие - отсутствует система мониторинга развития личности студента;
- нормативная база (учебно-программная документация) не отвечает требованиям развивающейся деятельности, так как ориентирована, прежде всего, на содержательные аспекты учебной деятельности (чему учить?), а не на деятельностный аспект (как,

когда и сколько?), отсутствует психограмма деятельности студента по периодам обучения и т.д.;

- в вузе отсутствует система обучения студентов умению учиться, что приводит к снижению мотивации обучения, повышению психологической напряженности субъектов деятельности;
- изменилась социально-экономическая ситуация в стране, что сказалось в первую очередь на деятельности преподавателей; вместе с тем у молодежи отмечается повышение потребности в образовании.

Проведенное исследование позволяет предложить пути создания такой учебно-образовательной ситуации развития студента, при которой гарантировался бы высокий уровень профессионализма выпускника. К ним относятся:

1. Теоретическое обоснование характера учебно-профессиональной деятельности студента на стадиях обучения (начальной, основной, заключительной). Определение психологических новообразований, соответствующих данным стадиям.
2. Разработка нормативной учебно-программной документации, соответствующей развивающейся учебной деятельности.
3. Создание системы курсов, помогающих студенту-первокурснику адаптироваться к условиям обучения в вузе, а студентам более старших курсов эффективно (профессионально) решать изменяющиеся и усложняющиеся учебные задачи без значительного психологического перенапряжения и снижения мотивации к учебе.



## **Формирование профессиональной ответственности студента как важнейшего фактора их профессиональной социализации**

Одним из важнейших факторов социализации является профессиональная деятельность. Через неё происходит усвоение ценностей, норм, правил, предъявляемых к индивиду в профессиональной сфере. Принимая и усваивая их, человек адаптируется к новой для себя социальной роли.

Процесс профессиональной социализации детерминирован как объективными, так и субъективными факторами. Индикатором успешности профессиональной социализации может выступать сформированность такого качества, как *профессиональная ответственность*. Последняя, рассматриваемая как осознанное осуществление предъявляемых к работнику требований со стороны коллектива и общества, выступает основой профессионально-трудовой морали. Профессиональная мораль переживает сегодня труднейшие времена. Нормы и ценности социалистической морали, в том числе и профессиональной, отвергнуты, а мораль рыночной эпохи еще только формируется. Молодежь в этой ситуации морально дезориентирована, что находит отражение в противоречивости ее морального сознания, в доминировании групповых норм морали, коллективистском характере ответственности («мы как все») в ущерб индивидуальной моральной ориентации.

Стартовыми условиями профессиональной социализации, влияющими на формирование профессиональной ответственности, являются мотивация выбора профессии и отношение к ней. Внутриуниверситетские исследования по этим проблемам, а также экспресс-опросы, проводимые на занятиях по социологии со студентами V курса, дают богатейший материал в этом отношении.

Доминирование внешних, случайных, стихийных мотивов выбора профессии, проявляющихся затем в недостаточной заинтересованности в профессии, может существенно осложнить процесс профессиональной социализации и формирование профессиональной ответственности. И наоборот, чем позитивнее отношение к профессии, тем благоприятнее условия формирования профессиональной морали.

Однако сводить проблему к столь прямолинейной зависимости было бы явным упрощением. Ситуация усложняется, по крайней мере, двумя моментами социально-экономического характера. Во-первых, причинами материального порядка (главным образом для юношей). Даже позитивное отношение к полученной в вузе специальности не удерживает их от предпочтения другой, более высокооплачиваемой работы. Во-вторых, неблагоприятной ситуацией на рынке труда, проблемами послевузовского трудоустройства, что беспокоит, прежде всего, девушек.

Таким образом, характер стартовых условий, как в отдельности, так и в совокупности с другими причинами может стать позитивным или негативным фактором профессиональной социализации.

Важным профессионально-социализирующим фактором является сама учеба в вузе. Следовательно, одной из задач учебно-воспитательного процесса должно стать преодоление стереотипов прежней трудовой морали и приоритета исключительно исполнительских качеств. За годы учебы у студентов необходимо сформировать потребность в инициативности, самодисциплине, персональной ответственности, т.е. в тех качествах, наличие которых в рамках рыночно ориентированной морали будет способствовать успешной профессиональной социализации.

Поскольку ответственность тесно связана с дисциплиной, то усиление дисциплинарных требований, как со стороны преподавателей, так и со стороны администрации также будет способствовать формированию профессиональной ответственности. Это, думается, особенно актуально для нашего университета.

Таким образом, обучение в вузе должно в значительной мере сформировать понимание значимости и необходимости профессиональной морали, профессиональной ответственности и стать заметным фактором профессиональной социализации студентов.

## **Значение психологии профессионального образования в подготовке педагогов-дизайнеров**

Дифференциально-интеграционные процессы в науке привели к образованию большого числа отраслей психологии, каждая из которых решает свои проблемы, имеет собственный предмет, ведущие понятия и объяснительные принципы. Дифференциация обусловлена накоплением разнонаправленных научных фактов, знаний о закономерностях и механизмах психики. Главное, что позволяет выделить самостоятельную отрасль науки, - это наличие собственного предмета.

В качестве новой научной и учебной дисциплины *предлагается психология профессионального образования*. Обоснуем правомерность этого подхода, имея в виду наличие в структуре отечественной науки - педагогической психологии. Ее предметом являются психологические закономерности обучения и воспитания ребенка, подростка, юноши, а также психология деятельности и личности учителя.

В качестве предмета психологии профтехобразования предлагается профессиональное образование личности. Отличием профессионального образования от общего является ориентация на профессию. Отсюда вытекают принципиально новые задачи исследования: формирование профессиональных намерений, выбор профессии, профессиональное развитие, кризисы профессионального развития, профессиональные деструкции, повышение квалификации, переквалификация и аттестация. Объектом изучения являются обучаемые взрослые люди в возрасте 14-60 лет.

Педагогические процессы в общеобразовательной и профессиональной школе существенно отличаются по направленности, содержанию образования, применяемым технологиям обучения.

Отличия предмета и объекта педагогической психологии профобразования обуславливают правомерность и дифференциации. Вместе с тем следует подчеркнуть тесную связь психологии профобразования с возрастной и педагогической психологией.

Психология профобразования как отрасль психологической науки является содержательной основой проектирования аналогичной учебной дисциплины. Как учебная дисциплина психология профобразования призвана сформировать у будущих педагогов профессиональной школы (начальной, средней специальной и высшей) психологические знания и умения, а также качества, необходимые для продуктивного выполнения педагогической деятельности.

В отличие от науки, направленной на получение объективно новых знаний, учебная дисциплина использует эти знания, адаптирует их применительно к решению практических задач. Содержанием учебной дисциплины становятся дидактические обработанные научные знания, которые могут адекватно

отражать действительность, быть истинными и иметь достаточную предсказательную силу.

Профессиональное становление характеризуется вероятностными событиями, уникальными по своему сценарию, психологическими характеристиками участников, временем прохождения и эмоциональными переживаниями. Поэтому содержание курса "Психология профобразования" представляет собой интеграцию научных и опытно-практических знаний.

Основываясь на вышеизложенном, задачи курса "Психология профобразования" можно определить следующим образом:

- сформировать у студентов психологические знания, умения и качества, необходимые будущему педагогу профессиональной школы;
- рассмотреть основные психологические закономерности овладения профессиональными знаниями, умениями, навыками и формирования профессионально важных качеств личности;
- раскрыть психологические закономерности профессионального становления личности;
- вскрыть психологические особенности совершенствования и повышения квалификации;
- дать психологическую характеристику личности на разных стадиях профессионального становления;
- показать роль и значение педагогов в управлении профессиональным становлением личности;
- вооружить студентов методами профессиональной психодиагностики;
- заложить основы психологической культуры будущего педагога;
- помочь студентам познать себя и стимулировать их самовоспитание и саморазвитие.

## **Модели и качество психологического образования в России и зарубежных странах**

Вопросы качества профессионального образования (в том числе и психологического) чрезвычайно актуальны. Они напрямую связаны со структурной организацией образовательных систем и стандартами подготовки профессионалов.

Современное состояние психологического образования в мире характеризуется большим диапазоном разнообразия. В.Н. Карандашев ссылается на исследование различных образовательных программ, проведенное Burgess с коллегами (2004) в 16 странах и регионах 6-ти континентов, которое показало значительные вариации в процессе обучения, минимальных квалификациях и ролях профессиональных психологов. Цели, продолжительность, содержание и структура высшего профессионального образования в различных странах скорее зависят от особенностей национальных систем образования, исторических традиций, статуса высшей школы и степени развитости высшего образования, экономических и социально-политических факторов и т.д., чем от содержательных характеристик самой психологии как науки и профессионально-психологической деятельности.

В последние два десятилетия наблюдается огромный рост масштаба и темпов подготовки профессиональных психологов. Важнейшими характеристиками этого процесса являются стремительное распространение и массовость психологического образования, кардинальные перемены в социальном статусе дипломированного специалиста-психолога. Профессия психолога перестала быть элитарной и экзотической. Как отмечает Uwe P. Gielen (2008), сейчас рост числа психологов за пределами США идет значительно быстрее, чем внутри этой страны.

По оценкам американских авторов Stevens и Gielen (2007), насчитывается более 1 млн. активно действующих психологов, занимающихся обучением и психологической практикой. Примерное распределение по регионам, по их мнению, выглядит так: 32-35% психологов в Европе, 25-27% - в США, 20% в Латинской Америке, остальное число психологов приходится на Азию, Африку и Австралию (доля российских психологов при этом особо не выделяется). По данным 3-го Всероссийского съезда психологов (2003) и Мега-проекта в развитии социально-гуманитарного образования в России, в нашей стране насчитывается примерно 250 тысяч дипломированных психологов, из них более 65 тысяч – практические психологи образования.

До недавнего времени в России, Германии, Швейцарии, Франции, преобладала одноуровневая система подготовки психологов в течение 4-х или 5-летнего курса. В большинстве университетов Великобритании,

США, Бразилии, Австралии и других стран применяется 2х-уровневая система обучения, разделяющая основной и завершающий этапы. Причем на первом уровне скорее предполагается более общее, академическое обучение в области психологии, а на втором уровне - более профессионализированное.

В сравнении с другими странами, важной особенностью психологического образования в России является обязательность прохождения дисциплин, согласно Госстандартам высшего профессионального образования по соответствующим психологическим специальностям. В свою очередь, в США, несмотря на наличие Национальных стандартов, преобладает фактор более свободного подхода к выбору образовательного маршрута. Студенты имеют возможность самостоятельно выбирать интересующие их дисциплины. Однако в большей степени это касается общеобразовательного уровня. На уровне профессионализации и специализации количество обязательных дисциплин увеличивается.

Вузовская подготовка психологов России и США значительно различается - как структурно, так и методологически. Такие различия сказываются на последующем структурировании профессиональной деятельности подготовленного специалиста, на его профессиональных функциях и ролях. Иллюстрацией данного тезиса могут служить результаты проведенного в 2006 году в России первого масштабного, совместного сравнительного исследования с использованием интернет-технологий в режиме online, организованного Экспертным советом Российского Психологического Общества, факультетом психологии СПбГУ и Службой профессиональной оценки (Professional Examination Service (PES), США), которая разрабатывает стандарты деятельности для профессиональных сообществ.

В качестве целей исследования обозначались: описание профессионально-психологической деятельности, разработка требований к подготовке психологов в соответствии с запросами практики, сравнение специфики профессиональной деятельности американских, канадских и российских психологов. Были выделены 4 профессиональные роли, которые сочетаются в деятельности психологов: преподаватель, исследователь, внутренний консультант (собственно оказание психологических услуг), внешний консультант (просветительская деятельность, деятельность в интересах профессионального психологического сообщества, общественные экспертизы).

В российской выборке преобладали выборы роли преподавателя и внутреннего консультанта, в американско-канадской - роль внутреннего консультанта. Наблюдались различия в ответах относительно предпочитаемых в практике теоретических подходов (в России предпочитают системный подход, в США - когнитивный) и областях знаний. Среди респондентов американско-канадской выборки доминировали сертифицированные клинические психологи, в их ответах значимо преобладала клини-

ческая психология. Соответственно большая часть их подготовки сосредоточена на изучении биологических основ психики. Результаты опроса показали значимую ориентацию психологов этой выборки на работу с клиентом.

Российские психологи имеют более широкую ориентацию в педагогической, социальной и организационной психологии, кроме того, они отмечают очень большую долю использования знаний из области методов исследования и статистики. В целом в России преобладает более академический характер образования. Распределение российских психологов по специализации скорее соответствует логике европейской классификации.

Исследователи Университета Кипра А. Loutsiou-Ladd и G. Panayiotou (2008) провели сравнительный анализ тех особенностей моделей психологического образования, которые имеются, по их мнению, в европейском (без учета России) и американском (США) вариантах. Авторы считают, что для американского образования более характерны последовательность и логичность, тогда как европейская подготовка психологов отличается вариативностью и различиями между традициями в обучении в разных странах.

Американское образование имеет ясно установленные и четко определенные сферы обучения, в Европе же ощущается недостаток четкости и определенности образовательных полей. Например, в американских университетах существуют специальные департаменты психологии, в европейских вузах психология может быть отнесена к разным департаментам - собственно психологии, философии, образования. Интересно замечание цитируемых авторов: в Америке психология принадлежит к социальным наукам, в Европе существует дилемма отнесения психологии к наукам или к философии.

Имеются значительные различия в организационно-содержательных аспектах обучения психологов. Так, характеризуя базовую подготовку психологов в Америке, авторы выделяют в качестве ее целей развитие навыков мышления через широкое обучение и свободный выбор дисциплин студентами. В течение университетского срока обучения для всех специальностей психологов очень развито преподавание клинической психологии (естественна и специализация в этой области). Подготовка универсального психолога («general practitioner») не принята. Особой задачей ставится специализация психолога в какой-либо области.

При этом акцент делается на эмпирически валидную практику, а обучение строится как научное информирование. Используется модель подготовки «научно-ориентированного практикующего психолога», при которой уменьшается противостояние позиций «ученый – практик». Приветствуется продолжение обучения на последующих уровнях подготовки и достижение докторской степени. В целом подготовка психологов четко определена и подчиняется стандартам, разработанным в 90-е годы Наци-

ональными Профессиональными Ассоциациями. Психологическая практика после окончания образования законодательно регулируется и сертифицируется, что дает право психологу на долговременную работу.

Европейская модель психологического образования, по мнению А. Loutsiou-Ladd и G. Panayiotou, представляется иной. Акцент в обучении делается на знания и углубленное изучение психологии («обучение вглубь»). Больше внимания уделяется философскому научному наследию, отсюда вытекает относительная универсализация психолога, закончившего 5-летний курс вуза без жесткой специализации. Клиническая психология читается либо в течение, либо после завершения университетского обучения.

Приветствуемый уровень квалификации психолога - магистр. Общей характеристикой европейской подготовки авторы считают все продолжающееся напряжение и противостояние между академической и практической психологией, особенно при подготовке по практико-ориентированной модели обучения. (Отметим, как способ снятия данной проблемы, пример ряда университетов Норвегии, в которых недавно стартовал проект «двойной компетенции», в рамках которого психолог получает не только необходимый объем практических психологических навыков, но и развивается как исследователь.)

Унифицированных стандартов в подготовке профессиональных психологов не наблюдается, за исключением активизировавшихся совсем недавно проектов EuroPsy и EuroPlat по определению процедур сертификации психологов в европейском психологическом сообществе. Сейчас психологическая практика специалистов в области психологии в Европе не регулируется или имеет незначительную законодательную регламентацию в различных государствах.

В России пока нет специальных организаций подобного рода, и сама деятельность по лицензированию и сертификации российских психологов пребывает на уровне обсуждений.

Стандартизация в европейском сообществе психологов в 21 веке стала активно развиваться, и она будет касаться как получения профессионального психологического образования, так и последующей профессиональной практики.

Процессы унификации, интеграции и интернационализации учебных планов для европейского образования становятся особенно актуальными в свете Болонского соглашения, которое, в частности, предусматривает выравнивание национальных образовательных систем по ряду критериев (по минимальной продолжительности обучения для получения квалификации психолога, этапности образования и т.п.). При наличии положительных тенденций такой стандартизации образования отмечаются, однако, и противоположные результаты в образовательных системах некоторых стран.



Например, профессор Х.П. Бруххойзер (2007) подчеркивает, что переход германского университетского образования на 2х-этапную подготовку, при которой 1-й этап (получение степени бакалавра) характеризуется насыщением практических знаний и навыков, а 2-й этап - магистерский - связывается с более углубленной научной подготовкой, может привести к разрушению сложившегося в немецкой модели единства научно-исследовательской работы студентов и их обучения. Кроме того, при более раннем окончании обучения в ранге бакалавра может возникать вопрос о состоянии профессиональной зрелости специалиста, особенно в области социально-гуманитарных наук.

Российское психологическое образование не остается в стороне от европейских и мировых процессов. Поэтому требуется, с одной стороны, особо тщательная оценка результатов стран, уже приступивших к исполнению решений Болонского соглашения, и, с другой стороны, концептуализация квалификационных характеристик психолога в условиях 2х-уровневой системы высшего профессионального образования.

В условиях кардинальной модернизации высшего профессионального образования России предпринимаются попытки разработки и обоснования компетентностных моделей подготовки бакалавров и магистров по психолого-педагогическому образованию с учетом достижений отечественной психологии в области культурно-исторического и деятельностного подходов.

Проект ФГОС ВПО, разработанный признанными специалистами психологического образования В.В. Рубцовым, А.А. Марголисом, Ю.М. Забродиным, опирается как на традиции высшего образования России, так и на международный опыт, прежде всего, на уже существующие стандарты профессиональной деятельности и образовательные стандарты (примеры Европейской Федерации психологических ассоциаций, Международной ассоциации школьных психологов, Американской психологической ассоциации и др.).

Принципиальным концептуальным положением проекта является идея о том, что бакалавр данного направления не является ступенью профессионального образования и, по опыту большинства развитых стран, не получает возможности доступа к самостоятельной профессиональной деятельности из-за недостаточного уровня его практической подготовки. Авторы проекта, анализируя профиль «Психолог образования», подчеркивают, что в соответствии с нормами Европейского Совета (так называемый «Европейский диплом психолога») обязательной является программа профессиональной подготовки по формуле «4+2+3», означающей непрерывное образование по программам бакалавра, магистра и обязательного последиplomного образования в условиях супервизии, т.е. прохождения психологической интернатуры.

Таким образом, проблема качества психологического образования в условиях разнообразия и вариативности образовательных моделей становится исключительно актуальной. Для ее решения необходим тщательный анализ имеющегося зарубежного опыта и традиций подготовки психологов в России.

### Литература

1. Барышева Т.Д. Опыт участия в сравнительном on-line исследовании деятельности российских, американских и канадских психологов. //Ученые записки МГПУ. Психологические науки. Выпуск 7. – Мурманск, 2007.
2. Бруххойзер Х.П. О ходе Болонского процесса в германских университетах. Доклад на симпозиуме, посвященном 10-летию со дня создания Черноморской Академии образования, Сочи, сентябрь 2007 г. // ОБЖ. Основы безопасности жизни, 2008, № 2.
3. Проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению “Психолого-педагогическое образование” / В.В.Рубцов, А.А. Марголис, Ю.М. Забродин. – М.: МГППУ, 2008.
4. Gielen U. P. Internalizing the Psychology curriculum. // The Third International Conference on the Teaching of Psychology, July 12 – 16, St. Petersburg, Russia. Conference Proceeding. / Ed. V. Karandashev. – Saint Petersburg, 2008.
5. Karandashev V. Teaching Psychology: views from around the World. // The Third International Conference on the Teaching of Psychology. Conference Proceeding. / Ed. V. Karandashev. – Saint Petersburg, 2008.
6. Loutsiou-Ladd A., Panayiotou G. Professional training of psychologists: transatlantic differences and training in Cyprus. // The Third International Conference on the Teaching of Psychology. Conference Proceeding. / Ed. V. Karandashev. – Saint Petersburg, 2008.

# Проблемы возрастной и педагогической психологии

*А.А. Смага  
А.В. Науменко*

## **Психолого-педагогические основы обучения пересказу литературных текстов детей дошкольного возраста**

Проанализировав литературу и журналы за последние пять лет, выяснилось, что на современном этапе проблеме «Методика обучения пересказу литературных текстов детей дошкольного возраста» уделили внимание лишь такие педагоги, как О.С. Ушакова («Развитие речи дошкольников», 2001); совместно с Н.В. Гавриш («Знакомим дошкольников с литературой», 2004), О.А. Шорохова («Играем в сказку», 2006). Основные исследования по этой теме были проведены Ф.А. Сохиным, А.М. Бородич (Деметьевой), Э.П. Коротковой, В.В. Гербовой в период с 70-х по 85-е годы.

Практически не встречаются методические пособия, в которых были бы собраны только конспекты занятий по обучению детей пересказу литературных текстов. В конспектах, предложенных В.В. Гербовой и Э.П. Коротковой, не указаны программные задачи (только цель), материал, методы и приёмы. Они лишь содержат вопросы к произведению. Отсутствие подробных конспектов затрудняет проведение занятий по обучению пересказу не только молодых педагогов, но и более опытных, так как такой вид занятия является достаточно сложным.

Наиболее полные и интересные занятия разработала О.А. Шорохова («Играем в сказку», 2006). Автор предлагает использовать при обучении метод моделирования сказки, предпочитает пересказ от лица героя или игро-драматизацию, чем вызывает интерес к пересказу и у детей.

К тому же, согласно основным программам (М.А. Васильевой «Программа воспитания и обучения в детском саду» (2005), О.С. Ушаковой «Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду» (2002), В.И. Логиновой «Детство» (2000) и т.д.), занятие по пересказу должно проводиться один раз в месяц, т.е. в год – всего 12 занятий. А в сборнике, например В.В. Гербовой «Занятия по развитию речи», автор предлагает всего 5-7 занятий для детей определённой группы. Этого не достаточно.

Анализируя задачи в программах М.А. Васильевой «Программа воспитания и обучения в детском саду» (2005), О.С. Ушаковой «Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду» (2002), В.И. Логиновой «Детство» (2000), Л.А. Венгера «Развитие», можно сделать вывод, что задачи практически сходны (таблица 1).

Обобщив все предложенные задачи, можно выделить следующие, основные положения в обучении детей дошкольного возраста пересказу литературных текстов:

- развивать умения пересказывать литературные произведения;
- учить драматизировать небольшие литературные произведения.

Таблица 1

**Анализ задач по развитию связной речи в разных программах**

Название программы	Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа
Программа воспитания и обучения в детском саду/Под ред. Васильевой М.А.		Упражнять детей в умении <b>драматизировать небольшие сказки или небольшие выразительные и динамичные отрывки</b> сказок	Развивать умение <b>связно, последовательно и выразительно пересказывать небольшие сказки.</b>	Продолжать учить содержанию выразительному пересказу литературных текстов, их драматизации
Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду	Дети учатся пересказывать литературные произведения, обучаясь умению воспроизводить текст взрослого, затем вместе с ним, и, наконец, самостоятельно	Дети учатся передавать содержание небольших сказок и рассказов, как уже знакомых, так и <b>впервые прочитанных на занятии</b>	В пересказывании дети учатся связно, последовательно и выразительно воспроизводить готовый текст <b>без помощи взрослого</b> , интонационно передавая диалог действующих лиц и давая характеристику персонажам.	
Логинова В.И., Бабаева Т.Н., Ноткина Н.А. Детство. программа развития и воспитания детей в детском саду		Осваивать умения пересказывать литературные произведения	Овладевать умениями пересказывать литературные произведения <b>самостоятельно, правильно передавая идею и содержание</b> , выразительно воспроизводя диалоги действующих лиц	
Венгер Л.А. Программа «Развитие»	Игры-драматизации по произведениям художественной литературы с индивидуальными ролями, требующими от детей интонационной и мимической выразительности	Игры-драматизации по произведениям худ. литературы с индивидуальными ролями, требующими от детей интонационной и мимической выразительности	Развитие умения <b>использовать готовую пространственную модель</b> при пересказе знакомой сказки	Развитие умения самостоятельно строить и использовать пространственную модель при пересказе. К концу года переход к планированию пересказа без помощи наглядной модели и осуществлению последовательного пересказа без опоры на внешние вспомогательные сред-

				ства.
--	--	--	--	-------

Программа В.И. Логиновой «Детство» и «Программа воспитания и обучения детей дошкольного возраста» под ред. М.А. Васильевой предлагают начинать обучение пересказу со средней группы и подводит к более сложным формам пересказа в старшем возрасте.

«Программа воспитания и обучения в детском саду» предлагает в средней группе учить детей:

- пересказывать короткие сказки и рассказы, впервые прочитанные на занятии, а также знакомые им с младшей группы;
- выразительно передавать диалог персонажей;
- слушать и замечать несоответствие тексту в пересказах других детей, пересказывать с помощью вопросов воспитателя [1, с.291].

В старшей группе дети могут: самостоятельно, последовательно, эмоционально пересказывать содержание рассказа или сказки, употребляя в своей речи сказочные повторы, постоянные эпитеты, образные выражения.

В программе «Детство» предусмотрено, что в среднем возрасте дети только осваивают умения пересказывать, а в старшем возрасте уже ставятся задачи: овладеть умениями пересказывать тексты самостоятельно; правильно передавать идею и содержание; выразительно воспроизводить диалоги действующих лиц.

Существенным отличием программы «Детство» от остальных программ является то, что авторский коллектив делает упор на то, что эффективным средством развития разговорной речи детей среднего возраста являются игры-драматизации. По словам В.И. Логиновой, «Дети очень эмоционально воспринимают литературные произведения, сочувствуют персонажам и по-доброму оценивают их. Это позволяет ребятам эмоционально и искренне передавать образы героев знакомых сказок: «Теремок», «Колобок», «Кот, петух и лиса» и др. Игры-драматизации способствуют развитию умения вести диалог, развивают выразительность речи» [2, с. 20].

Программа «Развитие» и «Программа развития речи детей» О.С. Ушаковой предлагают начинать обучать пересказу с младшей группы. В младшей группе – это знакомые произведения, в старшем впервые прочитанные на занятии. Отличительной особенностью программы «Развитие»

является то, что авторский коллектив предлагает использовать в младшем возрасте игры-драматизации, в старшем возрасте при пересказе готовую пространственную модель до середины подготовительной группы.

Выбор литературно-художественных произведений для пересказа детьми дошкольного возраста – важнейший вопрос методики обучения пересказу. Известные педагоги Ф.А. Сохин, В.В. Гербова, А.М. Бородич, Э.П. Короткова и др. выделяют ряд требований к произведениям:

1. Высокая художественная ценность.
2. Идеиная направленность.
3. Доступность по содержанию: произведения близкие опыту детей; знакомые персонажи; ярко-выраженные черты героя; понятные мотивы поступков; небольшие по объёму рассказы в соответствии с памятью и вниманием детей.
4. Язык произведения: доступный словарь; четкие фразы; отсутствие сложных форм; наличие образных сравнений, эпитетов, использование прямой речи в рассказе.

Помимо требований к отбору литературных текстов для пересказа, многие педагоги (Е.И. Тихеева, Ф.А. Сохин, В.В. Гербова, А.М. Бородич, Э.П. Короткова и др.) рекомендуют перечень произведений для пересказа.

Е. И. Тихеева рекомендует для пересказа сказки А.С. Пушкина, П.П. Ершова «Конёк Горбунок», С.Т. Аксакова «Аленький цветочек» [7, с. 103]. На наш взгляд, эти произведения детям даже старшего дошкольного возраста будет трудно пересказывать, так как они большие по объёму, сказки А.С. Пушкина и П.П. Ершова в стихах, со сложным сюжетом. Поэтому можно рекомендовать для пересказа лишь отрывки из этих произведений детям с высоким уровнем пересказа.

Проанализировав различные программы: М.А. Васильевой «Программа воспитания и обучения в детском саду» (2005), О.С. Ушаковой «Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду» (2008), В.И. Логиновой «Детство» (2000), Л.А. Венгера «Развитие» (1999), мы отметили, что чёткий список рекомендуемых произведений для пересказа содержится лишь в «Типовой программе» (под ред. Р.А. Курбатовой, 1997).

Таким образом, можно выделить следующие основные проблемы в подготовке воспитателей к занятию по обучению пересказу литературных текстов детей дошкольного возраста:

- отсутствие новых разработок в области методики обучения пересказу литературных текстов;
- несоответствие произведений, предлагаемых основными программами, произведениям хрестоматий;
- отсутствие подробных конспектов в методических пособиях;
- плохое финансирование дошкольных учреждений вынуждает педагогов изготавливать наглядность своими руками, что занима-

ет огромное количество времени, оставляя минимум на продумывание методов и приемов обучения пересказу.

Тем не менее, воспитатель, знающий методику обучения пересказу, требования к отбору произведений и речевой уровень своих детей может сам без труда подобрать произведение для пересказа, разработать конспект, учитывая индивидуальные особенности детей, их речевой уровень. Тем не менее, необходимо издавать новые хрестоматии, обеспечивать ими дошкольные учреждения в необходимом количестве, разрабатывать новые методические пособия, содержащие разнообразные конспекты на выбор педагогов.

### **Литература**

1. Доронова Т.Н., Гербова В.В. Радуга: Программа и руководство для воспитателей средней группы детского сада – М.: Просвещение, 2000.
2. Логинова В.И., Бабаева Т.Н., Ноткина Н.А. Детство. Программа развития и воспитания детей в детском саду/ Под ред. Бабаевой Т.Н., Михайловой З.А., Гурович Л.М. – СПб-ПРЕСС, 2000.
3. Методические рекомендации к «Программе воспитания и обучения в детском саду»/ Сост. Руссакова Л.В. – М.: Просвещение – 2004.
4. Программа воспитания и обучения в детском саду/ под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой – М.: Воспитание дошкольника, 2004.
5. Программа «Развитие». Основные положения – М.: Новая школа, 1999.
6. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. Р.А. Курбатовой, Н.Н. Поддъякова – М.: Просвещение, 1997.
7. Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду – М.: Творческий центр, 2008.

## **Развитие эмоций у детей разновозрастной группы посредством совместной с педагогом деятельности**

В последние годы становится все больше детей с нарушениями психоэмоционального развития, к которым относятся эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность, что приводит к трудностям во взаимоотношениях с окружающими. Более того, на фоне таких нарушений возникают так называемые вторичные отклонения, которые проявляются, например, в устойчиво негативном поведении и т.п. Соответствующим образом наша организованная работа (занятия, совместная деятельность, самостоятельная деятельность) по эмоциональному развитию детей способствует не только обогащению эмоционального опыта ребенка, но и смягчению, а в отдельных случаях полному устранению отмеченных выше проблем.

Как указывала Н.С. Ежкова, эмоции:

- выполняют регулирующую и охранную функции (например, препятствуют осуществлению какой-либо деятельности из чувства страха или отвращения);
- способствуют раскрытию потенциальных творческих способностей;
- побуждают к определенным поступкам, окрашивают поведение в целом;
- помогают приспособиться к ситуации;
- сопровождают общение (выбор партнера, привязанности и т.д.) и все виды деятельности;
- являются показателем общего состояния ребенка, его физического и психического самочувствия.

В связи с вышеперечисленным, решили провести экспериментальное исследование по данной теме.

Цель - помочь детям разобраться в сложном мире взаимоотношений со взрослыми и со сверстниками, научиться вступать в контакт и вести разговор, внимательно слушать, использовать мимику жесты для более эффективного выражения мыслей.

Гипотеза экспериментального исследования: предполагаем, что развитие эмоций у детей разновозрастной группы посредством совместной с педагогом деятельности, посредством взаимодействия младших и старших дошкольников, позитивного взаимоотношения и взаимопонимания решат проблемы детей: предупредят возникновение конфликтных ситуаций, будут способствовать их благополучию.



База исследования – МДОУ детский сад № 71 «Маячок» п. Мишуково, Кольского района, Мурманской области – 13 детей в возрасте от 3 до 7 лет.

Мы раскрыли возможности совместной деятельности для развития эмоциональной сферы детей. Они не связаны строгими временными рамками, более раскованны в общении, свободны в выборе - участвовать или не участвовать в данном мероприятии, игре и т.д. У нас совместная деятельность, как правило, проходит в непринужденной, свободной атмосфере.

Педагогическую работу строили с учетом следующих положений.

1. Системность организации психики ребенка, из которой следует, что развитие эмоциональной сферы возможно путем воздействия на другие психические процессы (ощущения, мышление, воображение и др.) и их регуляции. Так, в младшем дошкольном возрасте прослеживается тесная связь между эмоциональной и сенсорной сферами. Развитие зрительного, слухового, обонятельного, осязательного, вкусового, вестибулярного анализаторов способствует эмоциональным проявлениям малыша.

В старшем дошкольном возрасте эмоции связаны с воображением, которое помогает детям выстраивать свою неповторимую картину мира, значительно расширять средства внешнего оформления эмоций.

2. Опора на возрастные возможности дошкольного детства. Практическому воплощению этого принципа способствует учет интересов детей, определяемых их возрастом (сказки, игры, занимательные задания).
3. Поэтапность педагогической работы. Признавая важную роль каждого вида деятельности, все же особо хотелось бы подчеркнуть значение игры.

Игра создает благоприятную обстановку для эмоциональных проявлений, творческой самореализации. В процессе ролевых перевоплощений, выполнения игровых задач ребенок непроизвольно обогащается способами выражения эмоций.

В младшем дошкольном возрасте важное место отвели сенсорным играм, которые не требуют большой предварительной подготовки и весьма привлекательны.

Необходимо отметить также эмоционально-экспрессивные игры. Они направлены на развитие мимической, пантомимической, речевой моторики, жестикуляционной выразительности - иными словами, «языка» эмоций; создают благоприятный фон для проявления индивидуальности, развития эмоциональной чуткости.

В работе с детьми второй младшей и старшей группы использовали произведения детских писателей и поэтов, фольклор. Они формируют

эмоционального отношения к миру. Сказки, рассказы, потешки обогащают словарь эмоциональной лексики, развивают образное мировидение, отзывчивость, служат прекрасным поводом для содержательного диалога педагога с детьми. Раскрыли задачи для второй младшей и старшей возрастной группы.

Во второй младшей группе определили основными задачами:

- побуждение детей к эмоциональному реагированию посредством целенаправленной подачи сенсорной информации по каналам зрительного, слухового, вестибулярного, обонятельного, осязательного и вкусового анализаторов;
- поддержание экспрессивных проявлений малышей (мимические, жестикоуляционные, речевые) в процессе взаимодействия с сенсорными стимулами, различными по модальности, интенсивности, продолжительности.

Параллельно с сенсорными рекомендуется проводить игры, направленные на развитие моторных механизмов эмоциональной экспрессии, прежде всего жестикоуляционной выразительности.

За сюжетную основу таких игр могут выступать произведения детских писателей, поэтов, фольклор.

Решение этих задач осуществляли посредством литературы, фольклора. Читая сказки, рассказы и др., мы акцентировали внимание детей на слова, характеризующие определенные эмоциональные состояния. Одновременно демонстрируем проявление эмоций в мимике, жестах, интонации, побуждали детей к определению эмоциональных состояний, используя вопросы: «Почему медведь убежал, услышав песенку лисы?», «Как вы считаете, коза всегда была веселой? Какой еще она была?» и т.д.

Дети этого возраста видят и воспроизводят характерные особенности оформления эмоциональных состояний (радость, грусть, испуг, злость). Для этого использовали иллюстративный материал, театрализованную деятельность и т.п. Например, используя серии сюжетных картинок и наборы карточек с изображением главного героя в разных эмоциональных состояниях, воспитатель предлагала детям подобрать к каждой сюжетной картинке карточку, соответствующую настроению героя.

В старшем дошкольном возрасте мы взяли за основу следующие задачи:

- совершенствовать опыт внешнего оформления эмоций, побуждать к передаче тонких оттенков настроений, демонстрируя разнообразие компонентов эмоциональной экспрессии: мимических, пантомимических, жестикоуляционных, речевых;
- стимулировать проявление индивидуально-неповторимого стиля игрового поведения, самобытность эмоционального реагирования.

Для реализации этих задач рекомендуем проведение серий эмоционально-экспрессивных игр.

Старших детей продолжали учить понимать, дифференцировать эмоциональное состояние по внешним признакам (мимика, жесты, позы, интонации голоса), определять причины того или иного настроения посредством анализа обстоятельств, событий и т.п.; развивать у них способность отзываться на эмоциональное состояние другого человека, проявлять со-чувствие, со-радование, со-действие.

В реализации этих задач большую помощь оказывала художественная литература, особенно пейзажная поэзия, где передаются различные настроения, связи между переживаниями человека и состоянием природы. Важное место отводили беседам, играм.

Например, «Поговорим о настроении».

Воспитатель обращает внимание детей на то, что очень разные выражения лиц можно увидеть в магазине, автобусе, парке и т.д. Просит назвать известные им эмоциональные состояния. Затем показывает вырезанные из журналов изображения людей. Дети к каждой картинке подбирают соответствующую пиктограмму. Предлагает задания типа «Собери человечков: веселого, обиженного, злого». В заключение предлагает создать два-три рисунка на темы: «Радостное настроение», «Мне грустно», «Что меня удивляет».

Используя проблемные ситуации, посредством наглядного материала, останавливались на таких моментах, как причины, вызывающие те или иные эмоциональные переживания, способы изменения негативных переживаний.

Мы подводили детей к мысли: от настроения человека во многом зависят его взгляд на окружающий мир, отношения между людьми.

Поговорим об этом подробнее на примере стихотворения

М. Щелованова «Утро».

Какое сегодня утро?  
Сегодня плохое утро,  
Сегодня скучное утро,  
И, кажется, будет дождь.

Почему же плохое утро!  
Сегодня хорошее утро!  
Сегодня веселое утро,  
И тучи уходят прочь.

Сегодня не будет солнца?  
Сегодня не будет солнца,  
Сегодня будет хмурый,  
Серый пасмурный день.

Почему же не будет солнца?  
Наверное, будет солнце,  
Обязательно будет солнце  
И прохладная, синяя тень.

При повторном чтении стихотворения мы предлагали детям посмотреть на репродукции (пейзажи) через разноцветные стеклышки. При чтении первого и третьего четверостиший дети пользовались стеклышками темных, тусклых тонов, при чтении второго и четвертого - яркими, светлыми стеклышками.

Педагог подчеркивал: мрачное настроение часто делает все окружающее (природу, предметы и т.д.) безрадостным, унылым, неинтересным. И наоборот, доброжелательный светлый настрой дает возможность видеть красивое, удивительное, приятное вокруг.

В ходе совместной деятельности проводили работу по обогащению словаря эмоциональной лексики (безразличный, жалкий, жадный, капризный, ленивый, обиженный, стыдно, скучный, усталый и др.), при этом побуждали детей не только называть эмоциональные состояния, но и подбирать синонимы, выделять оттенки настроений, проследивать ассоциативные связи с цветом. Читая отрывки из художественных произведений, предлагали охарактеризовать особенности внешнего выражения того или иного состояния (например, что значит уставший); воспроизвести данное состояние движениями, подобрать цвет, ему соответствующий.

В общении важно обращать внимание на образность стилистических форм речи детей. Детей продолжали учить понимать эмоциональные характеристики в форме фразеологизмов, адекватно использовать их (Царевна-Несмеяна, Вовка-добрая душа, Гадкий утенок). Для этого познакомили детей с произведениями, содержащими такие собирательные образы: А. Барто («Вовка-добрая душа», «Девочка-ревушка»), Г.Х. Андерсен («Гадкий утенок», «Дюймовочка»), Братья Гримм («Золушка»), С. Маршак («Вот какой рассеянный»), Я. Аким («Неумейка»), С. Михалков («Фома»), сказка «Крошечка-Хаврошечка» и др.

Проводили беседы, вечера-развлечения, например «Путешествие в страну знакомых героев». Заранее готовили силуэтные изображения Царевны-Несмеяны, Гадкого утенка, Рассеянного с улицы Бассейной и т.д. Предлагали отправиться в удивительную страну, где детей ждет встреча с интересными героями. Показ картинки с изображением Царевны-Несмеяны сопровождали шуточным стихотворением:

Ой, беда, ой, беда:  
В огороде лебеда.  
Я Царевна-Несмеяна,  
Я реветь не перестану.  
Ни за что не рассмеюсь,  
Только пуще разревусь.

Затем активизировали детей ответить, почему так называли царевну, можно ли назвать таким именем еще кого-либо и т.д. Предлагали подобрать слова, характеризующие людей, похожих на Царевну-Несмеяну. В случае затруднения воспитатель сама называет их (плаксивые, капризные,

невеселые). Можно организовать игру «Рассмеши Несмеяну»: дети показывают комические этюды, пытаясь рассмешить ее.

Затем появлялся Гадкий утенок. Воспитатель давала задание вспомнить, из какой он сказки, назвать персонажей других сказок, которые тоже сначала были внешне непривлекательными (Золушка, Крошечка-Хаврошечка и др.); подобрать слова, характеризующие их (скромные, незаметные и т.п.). Демонстрировали превращение Гадкого утенка в прекрасного лебедя (переворачивает карточку).

Далее показывали детям изображение Рассеянного с улицы Бассейной, читая отрывки из стихотворения С. Маршака «Вот какой рассеянный». Исполняя роль этого героя, воспитатель может попрощаться с детьми вместо того, чтобы поздороваться, и т. п. Затем предлагали охарактеризовать человека, которого можно назвать «Рассеянный с улицы Бассейной». В заключение побуждали детей к воспроизведению характерных особенностей героев движениями: мальчики изображали Рассеянного человека с улицы Бассейной, а девочки - Царевну-Несмеяну.

В тот момент, когда дети старшего дошкольного возраста исполняли роли ведущих, малыши заинтересованно наблюдали, затем постепенно включались в игру, а впоследствии и сами пытались играть роль ведущего.

По окончании экспериментальной работы гипотеза доказана, то есть развитие эмоций у детей разновозрастной группы посредством совместной с педагогом деятельности, посредством взаимодействия младших и старших дошкольников, позитивного взаимоотношения и взаимопонимания решались проблемы детей, предупреждалось возникновение конфликтных ситуаций.

Эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, и, прежде всего ребенка. А эмоциональное развитие детей дошкольного возраста – одно из важнейших направлений профессиональной деятельности педагога – предлагаем осуществлять посредством игры: в младшем дошкольном возрасте – игры сенсорной направленности, в старшем – эмоционально – экспрессивными играми.

### **Литература**

1. Глушкова, Г. Диагностический проект как форма тематической проверки / Г. Глушкова // Дошкольное воспитание. – 2003. - № 3. – с. 43-36.
2. Ежкова, Н. С. Развитие эмоций в совместной с педагогом деятельности / Н. С. Ежкова // Дошкольное воспитание. – 2003. - № 1 С. 20-27.
3. Сисякина, И. Развиваем навыки общения и эмоциональный мир дошкольников / И. Сисякина, Н. Войнова, О. Усатова // Ребенок в детском саду. – 2001. - № 4. – С. 29-34.

*Н.В. Алябьева,  
В.В. Дудникова*

## **Нравственное развитие старших дошкольников в подвижных играх**

Сегодняшние дошкольники будут составлять большую часть потенциала российского общества XXI века и от того, какими они вырастут, зависит будущее нашей страны.

На важность формирования у подрастающего поколения нравственных качеств, новых жизненных установок личности в современных социально-экономических условиях указывает Концепция модернизации российского образования. Актуальность исследования подтверждается научными данными диагностических исследований детей:

- ухудшение состояния здоровья детей дошкольного возраста;
- снижение уровня физической и двигательной активности;
- угроза дальнейшей нравственной деградации поколения в целом, выраженной, в частности, как в криминализации сознания и поведения, так и в снижении нравственного порога допустимого [3 - 6].

Ведущими психологами (Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым, Д.Б.Элькониним, В.С.Мухиной, Г.А.Урунтаевой и др.) единодушно признается, что сензитивным периодом для нравственного развития является дошкольный возраст [6- 10 и др.].

Нравственное развитие, по определению Г.А.Урунтаевой, – это процесс, предполагающий усвоение нравственных норм, формирование нравственного сознания и нравственного поведения [10. – С. 329].

Нравственное сознание и нравственное поведение определяет совокупность нравственных черт и качеств личности. Черты и качества личности, по признанию многих психологов, – наиболее устойчивые и постоянно проявляющиеся свойства, особенности личности, связанные со стремлением следовать нравственным нормам и, обеспечивающие определенный уровень поведения и деятельности, типичный для нее [8- 10]. Следует признать, что в настоящее время уже в детском саду все острее встает проблема дисциплины. Растет число неуправляемых детей, не умеющих общаться, легко впадающих в гнев или надолго уходящих в себя, замкнутых. Как правило, эти негативные проявления обусловлены непониманием взрослыми детских проблем и являются ни чем иным как реакцией детей на такое невнимание.

Значимость данной темы вызвана еще и тем, что, несмотря на общепризнанное значение игры в формировании личности ребенка, она стала уходить из жизни детского сада, уступать свои позиции интеллектуальным видам развития. Существует даже общепринятое мнение среди родителей,

что дошкольное учреждение обязано научить ребенка считать, писать, читать, а учить играть совсем не обязательно.

Защищая интересы детей, Организация Объединенных Наций в «Конвенции о правах ребенка» (статья 31) провозгласила игру неотъемлемым правом детей [4].

Но можно ли подвижные игры, главной целью которых считается физическое развитие детей и удовлетворение их двигательной потребности, применять в целях нравственного развития? Этот вопрос постоянно рассматривался и находил свое подтверждение в истории психологии и педагогики.

Ведущие исследователи в области дошкольной психологии [3-10] и др. утверждают, что нравственные качества ребенка формируются и развиваются в ходе воспитания, опирающегося на его деятельность, и в первую очередь – игровую. Подвижным играм при этом отводится немалая роль.

Всеми исследователями подвижные игры признаются как упражнение в проявлении ценных морально-волевых качеств. В то же время в исследовании данного вопроса возникали некоторые противоречия. Так П.Ф.Лесгафт отрицал использование игр-соревнований, полагая, что они порождают у ребенка стремление к личной победе. В.В. Гориневский считал, что соревнование может быть использовано в целях воспитания у детей положительных моральных качеств. Главным условием для этого выдвигал наличие грамотного руководства со стороны воспитателя, не допускающего в игры азарта, возбуждения, недоброжелательности детей друг к другу.

Рассмотрение указанных фактов позволило сделать выбор темы работы, цель которой – выявить эффективность использования подвижных игр в нравственном развитии детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – процесс формирования у детей 5-7 лет нравственно-волевых качеств посредством подвижных игр. В эксперименте принимали участие 20 детей старше-подготовительной группы МДОУ «Детский сад присмотра и оздоровления № 11 «Оленёнок»» г. Полярного Мурманской области.

Анализ литературных источников в области дошкольной психологии и педагогики выявил, что развитие личностных качеств ребенка обусловлено, в первую очередь, врожденными предпосылками. Гарантом формирования положительных нравственных качеств личности являются социально-педагогические условия. Исследованиями А.В.Запорожца, А.А.Люблинской, А.Г.Рузской, Р.Х.Шакурова, С.Г.Якобсон и др. доказано, что личностные качества можно выработать, используя имеющиеся у детей потребности и интересы. Главное – создать условия, когда норма морали начнет регулировать реальное поведение ребенка, то есть установить связь между нравственным сознанием и нравственным поведением через чувственный опыт. Теоретическое изучение показало, что поведение ре-

бенка состоит из побудительной и регуляционной стороны. В основе первой лежат потребности и мотивы, вторую составляют волевые процессы, т.е. способность действовать в направлении выбранной цели, преодолевая внутренние и внешние препятствия.

При изучении влияния подвижных игр на формирование нравственно-волевых качеств за основу проведения эксперимента была взята методика, из пособия «Диагностика психофизического и функционального состояния ребенка» [1]. В процессе проведения подвижных игр «Достань подвешенный предмет», «У медведя во бору» и «Лягушки и цапля» исследовались проявления следующих нравственно-волевых качеств: настойчивости и упорства, смелости и решительности, выдержки и самообладания. Были получены следующие результаты:

- по проявлению настойчивости и упорства: высокий уровень показали 2 ребенка (10%), средний – 7 детей (35%), низкий – 11 детей (55%);
- по проявлению смелости и решительности: высокий уровень – 3 ребенка (15%), средний – 11 детей (55%), низкий – 6 детей (30%);
- по проявлению выдержки и самообладания: высокий уровень – 10 детей (50%), средний – 4 ребенка (20%), низкий – 6 детей (30%).

В дальнейшей работе были использованы следующие формы методической работы с воспитателями: консультации, семинары, педсоветы, выставки методической литературы и периодической печати, смотр-конкуры, тематический и оперативный контроль, открытые просмотры педагогической деятельности.

Для установления доверительных и партнерских отношений с родителями, вовлечение семьи в жизнедеятельность группы были направлены следующие мероприятия: работа в Совете учреждения и других формах общественного управления; ряд консультаций, круглый стол и родительские собрания; праздники, дни открытых дверей, клуб выходного дня «Здоровячек» с проведением совместных игр и эстафет; печатный орган ДООУ – газета «Не болей-ка!».

Для целенаправленной работы с детьми был разработан перспективный план игровых физкультурных занятий и досугов. Использовали положительный пример литературных героев: силу, взаимопомощь, проявляемую русскими богатырями; смелость, честность Сампо-Лопаренка, доброту, вежливость, терпеливость Кота Леопольда. Отрицательным героям (мышатам, Бабе Яге, Кощею Бессмертному) дети давали объяснения и разъяснения нравственных поступков, демонстрировали их в играх. Данные приемы способствовали формированию у детей нравственного сознания.



Для непрерывного упражнения и приучения детей к морально одобряемым формам поведения составили распределение подвижных игр по нравственному признаку и включили их в циклограмму планирования деятельности детей вне занятий. На развитие исследуемых нами нравственно-волевых качеств были направлены следующие игры:

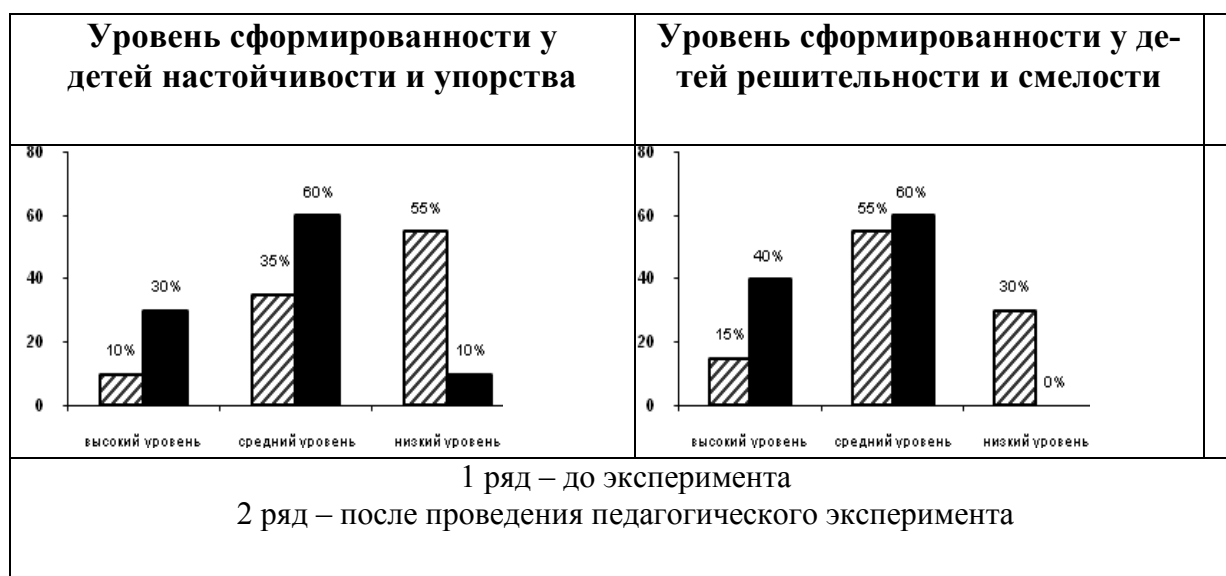
- на выдержку и самообладание: игры, в которых требуется не выдавать себя до сигнала: «Хитрая лиса», «Платок», «Колечко» и др.;
- игры, где требуется сохранять неподвижность: «Два Мороза», «Море волнуется раз», «Паук и мухи», «Совушка», «Тише едешь – дальше будешь», «Мяч вверх!» («Стоп!»), «Быстро шагай», «Повар и котята» и др.;
- на настойчивость и целеустремленность: игры с монотонными движениями: «Лягушки в болоте», «Здравствуй, сосед!», «Не оступись», «Петушиный бой», «Сильный удар», «Дружные пары», «Ходули» и др.;
- на решительность и смелость: игры, в которых требуется поиск выхода из положения и принятие быстрого решения: «Охотник», «Жмурки», «Перелет птиц», «Не оставайся на земле», «Третий лишний», «Бездомный заяц», «Коршун и цыплята», «Ловишки с ленточкой» и др.;
- игры с преодолением препятствия: «Пожарные на учении», «Медведи и пчелы», «Смелые верхолазы» и др. игры с лазанием;
- игры, где есть риск – приблизиться к водящему: «У медведя во бору», «Лиса и куры», «Воробышки и кошка», «Волк во рву», «Гуси-лебеди», «Караси и щука», «Ловишки», «Рыбки», «Мы веселые ребята», «Будь ловким», «12 палочек» и др.;
- игры, где надо сделать выбор: покинуть свой домик или остаться в безопасном месте: «Уголки», «Бездомный заяц», «Палочка-выручалочка»;
- игры, требующие преодоления страха темноты: «Жмурки», «Слепой козел», «Звонок», «Пора, бабушка в пир», «Черепашки» и др.

Проведённая работа изменила в лучшую сторону уровень сформированности у детей настойчивости и упорства. Показатель высокого уровня увеличился на 20% (4 ребенка), средний, за счет перехода 4 детей в высокий уровень и 7 детей с низкого уровня, – увеличился на 25% (5 детей), низкий уровень уменьшился на 45% (9 детей). Показатели уровня сформированности решительности и смелости: увеличился высокий уровень на 25%, средний – на 5%; низкий уменьшился на 30%.

Изменился в лучшую сторону и уровень сформированности выдержки и самообладания. После сравнения полученных результатов с первоначальными

чальными было выявлено, что высокий уровень развития поднялся на 20% (4 ребенка), средний, за счет перехода 4 детей на высокий и 4 с низкого уровня, – остался неизменным, низкий уменьшился на 20% (4 ребенка). Несовершенство механизмов возбуждения и торможения в этом возрасте пока еще не дало возможности 2 детям с холерическим типом темперамента побороть в себе эмоциональные и двигательные проявления, присущие данному типу.

Динамика изменений наглядно представлена в следующих диаграммах:



Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

- для использования подвижных игр в нравственном развитии детей педагогическое руководство необходимо направлять на развитие трех взаимосвязанных сфер: когнитивную, эмоциональную и поведенческую;

- подвижные игры с нравственным содержанием, предусматривающим выражение сочувствия, выручение товарища, защиту слабого или проявление смелости в качестве представителей героических профессий, способствуют развитию морального сознания ребенка;
- оценивая поступки ребенка, способ проявления усилий взрослый дает ему возможность прочувствовать последствия соблюдения или нарушения моральной нормы, обогащает его чувственный опыт и формирует, таким образом, мотивы, лежащие в основе побудительной стороны поведения ребенка;
- выработке волевых качеств личности в подвижных играх способствует саморегуляция ребенком своих действий в соответствии с правилами и выполняемой им ролью;
- использование подвижных игр по принципу планомерности, систематичности и комплексности с включением всех участников единого образовательного пространства позволяет достигнуть положительных результатов в нравственном развитии детей.

Таким образом, подтверждено выдвинутое в начале исследования гипотетическое предположение об эффективности использования подвижных игр в нравственном развитии старших дошкольников.

### **Литература**

1. Алябьева, Н.В. Диагностика психофизического и функционального состояния дошкольника: Учебное пособие / Н.В.Алябьева. – Мурманск: МГПИ, 1998.
2. Доронина, М.А. Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста / М.А.Доронина // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 4.
3. Калинина, Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения. 2-е изд., доп. и перераб. / Р.Калинина. – СПб.: Издательство «Речь», 2002.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 3 – 13.
5. Краснощекова, Н.В. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста. Тесты. Игры. Упражнения / Н.В. Краснощекова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007.
6. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении /Хрестоматия «Психология дошкольника». Сост. Г.А.Урунтаева. – М.: 2000.
7. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 9-е изд., стереотип / В.С.Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
8. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. / Р.С.Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: Серия «Мастера психологии» / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999.
10. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие для учащихся средних педагогических учебных заведений /Г.А.Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 1996.

*И.И. Усанова,  
О.В. Филатова*

## **Проблемы психологической готовности обучению в школе детей, не посещающих дошкольное образовательное учреждение (в условиях Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции)**

В Концепции модернизации российского образования особое внимание уделено решению проблемы доступности дошкольного воспитания, обеспечению условий для качественной подготовки детей к обучению в школе. Предшкольное образование существует, как правило, в форме дошкольных учреждений с жестко стандартизированной услугой, которые не обеспечивают достаточно широкого охвата детей услугами дошкольного образования. При этом подготовка к следующему этапу обучения строится, порой, как простой перенос элементов школьного обучения в детский сад.

Уже к 2012 году для расширения охвата разнообразными услугами дошкольного образования будут привлекаться организации разной формы собственности. При этом принципиальным требованием к новой схеме оказания услуг дошкольного образования будет гибкость образовательных программ, их «подстраиваемость» под различные потребности семей. Конкретными вариантами новой схемы могут быть группы дошкольного образования при общеобразовательных учреждениях, группы кратковременного пребывания при образовательных учреждениях различных типов и видов, в том числе при учреждениях дополнительного образования.

В целом, уже в ближайшей перспективе дошкольный этап образования должен стать всеобщим и массовым. К 2014 году как минимум два года дошкольного образования в разных формах будут непременно этапом взросления каждого российского ребенка. В результате предстоит обеспечить не только высокую готовность детей к школьному обучению, но и их раннюю позитивную социализацию, снижение случаев асоциального поведения<sup>1</sup>.

В настоящее время, по сведениям Министерства образования и науки РФ, 41% дошкольников в России не посещают детский сад. Исследования особенностей психического развития детей, находящихся вне общественного дошкольного воспитания практически отсутствуют. Имеются многочисленные высказывания учителей начальных классов о том, что дети, не посещающие детский сад, испытывают значительные трудности

---

<sup>1</sup> Приложение к письму Минобрнауки России от «8» мая 2008 г. № 03-946 Методические рекомендации по проведению августовских педагогических совещаний работников образования «Актуальные задачи современной модели образования»

адаптации к школе, потому что не привыкли находиться в коллективе, часто с трудом приспосабливаются к школьным правилам, к правилам общения, принятым в группе сверстников.

Другая серьёзная проблема современной российской школы заключается в том, что дети, приходящие в первые классы, делятся на две примерно одинаковые по численности группы, резко отличающиеся степенью готовности к обучению в начальной школе. Это приводит к существенному снижению эффективности обучения школе. Совместное обучение детей с разным уровнем подготовки приводит к тому, что для дошкольников первой группы учёба становится неинтересной, а второй группы – непосильной, что в равной степени формирует негативное отношение к учёбе в целом.

Устранить существующие различия в готовности детей к школе, облегчить их адаптацию в первом классе возможно благодаря разработке и внедрению новых моделей дошкольного образования. Введение дошкольного образования предполагает, прежде всего, сохранение психического и физического здоровья детей, развитие индивидуальных способностей, а также обеспечение преемственности дошкольного и начального образования.

Формирование готовности к школьному обучению у ребенка в значительной степени связано с развитием его нервно-психических функций, что, в свою очередь, обусловлено созреванием организма и прежде всего центральной нервной системы (ЦНС). Вместе с тем, известно, что созревание тех или иных функций ускоряется в процессе активного функционирования ЦНС. Обучение и активная умственная деятельность ребенка в обучении являются мощными факторами, ускоряющими биологический процесс созревания ЦНС.

Обучаемость рассматривается как восприимчивость к обучению, к дозированной помощи, возможность к обобщению, построению ориентировочной основы деятельности (Б.Г. Ананьев, Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова, А.Я. Иванова, С.Л. Рубинштейн, Г.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) [2, с. 121].

Целенаправленная и системная работа с ребёнком перед школой является этапом всестороннего развития ребёнка – личностного, социального, когнитивного. Современные тенденции развития общества, анализ социальных услуг в системе дошкольного образования, обращения родителей детей старшего дошкольного возраста, не посещающих дошкольное учреждение, послужили поводом открытия в Центре психолого-педагогической реабилитации и коррекции (ЦППРК) нового направления - Предшкольное образование.

Исходя из целей, задач, кадровых и ресурсных возможностей Центра, работа по дошкольному образованию направлена на обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей 5,5 – 7 лет, не посещаю-

щих дошкольное учреждение, с ослабленным здоровьем, особыми образовательными потребностями, так как именно эти будущие школьники в большей степени нуждаются в формировании психологической готовности к школьному обучению.

С 01.04.2007 года вступил в силу договор с Мурманским областным институтом повышения квалификации работников образования и культуры об открытии на базе Центра экспериментальной площадки данного направления. Под руководством кафедры психологии и коррекционной педагогики осуществляется научно-методическое сопровождение учебно-воспитательного процесса группы «Предшкольное образование».

Авторским коллективом специалистов ЦППРК под руководством Ю.А. Афонькиной, кандидата психологических наук, профессора, заведующей кафедрой психологии и коррекционной педагогики разработан программно-методический комплект группы кратковременного пребывания в условиях ЦППРК - «Предшкольное образование».

Целью программно-методического комплекта является построение системы комплексной работы, направленной на развитие личности ребёнка старшего дошкольного возраста, социализацию и общую психическую подготовку к школьному обучению. Достижение поставленной цели связывается с решением следующих задач:

- организация процесса обучения, воспитания и развития детей на этапе предшкольного образования с учётом потребностей и возможностей детей этого возраста;
- отбор содержания образования детей на ступени предшкольного образования, которое обеспечит сохранение самооценности этого периода развития, отказ от дублирования содержания обучения в первом классе школы;
- обеспечение эмоционального благополучия;
- обеспечение познавательного, эмоционально-эстетического и социального развития.

Реализация программно-методического комплекта основывается на следующих принципах:

1. Принцип соответствия содержания и методики организации занятий возрастным и функциональным особенностям детей дошкольников.
2. Принцип комплексности. Необходимым условием успешной реализации предшкольного образования является комплексный подход в работе воспитателя, учителя-логопеда, педагога-психолога.
3. Принцип последовательности – только по мере накопления знаний, и овладения навыками и технологией работы содержание занятий расширяется и углубляется.
4. Принцип соответствия формы организации занятий ведущему виду деятельности 5-7 летнего ребенка – игровой.

Содержание учебно-методического комплекта группы дошкольного образования включает в себя следующие программы: «Программа дошкольного образования в условиях Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции», программа «Речевое развитие и ознакомление с художественной литературой», программа «Подготовка к обучению грамоте», программа по формированию элементарных математических представлений, психолого-логопедическая программа «Поиграем в сказку», программа психолого-педагогического сопровождения ребенка в группе дошкольного образования «Скоро в школу».

Проблема разной подготовленности детей к школьной жизни существенно затрудняет их адаптацию к условиям нового образовательного учреждения, что отрицательно может сказаться на психическом здоровье детей.

Основная цель программы психолого-педагогического сопровождения ребенка в группе кратковременного пребывания дошкольного образования «Скоро в школу» - общая психологическая подготовка ребенка к школьному обучению. Результатом освоения программы является сформированность компонентов психологической готовности к школе.

По форме организации дошкольное образование в условиях Центра - это группа кратковременного пребывания, в которой работают три специалиста: воспитатель, учитель-логопед, педагог-психолог с детьми в малых подгруппах по 5-6 человек. При формировании подгрупп учитываются возраст ребёнка, его функциональное состояние, индивидуальный темп деятельности, индивидуальный образовательный маршрут, разработанный на каждого ребёнка.

Ожидаемым результатом дошкольного образования является формирование предпосылок учебной деятельности, а также готовность ребенка к дальнейшему развитию: социальному, личностному, познавательному.

Эксперимент дошкольного образования в условиях ЦППРК ещё продолжается. Но уже сейчас можно сказать о положительных результатах. Выпускники Центра легко адаптировались к школьной среде, успешно овладевают учебной программой.

### **Литература**

1. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста /Под ред. Л.М. Шипицыной. - СПб., 2005.
2. Мастюкова Е.М. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. - М., 2003.
3. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. - М., 2001.
4. Шилова Е.В. Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение ребенка – необходимое условие полноценного развития и социальных гарантий в области образования СПб.: Комитет по образованию Санкт-Петербурга, 2000.

## **Предшкольное образование как альтернатива решению проблем психологического развития детей на пороге школы**

В соответствии с постановлением Правительства РФ от 23.12.2005 г. в структуру общего образования была введена ступень предшкольного образования. Ее введение предполагает, прежде всего, обеспечение единого старта детей дошкольного возраста при поступлении в первый класс, сохранение психического и физического здоровья детей, а также обеспечение преемственности дошкольного и начального образования.

Несмотря на то, что в России сложилась уникальная система дошкольного образования, к сожалению, следует признать, что пока не удастся снять остроту проблемы выравнивания стартовых возможностей для детей при поступлении в первый класс. Причина, прежде всего, заключается в том, что образовательные программы дошкольного образования реализуются лишь 58 % детей. Из-за наличия очередности в дошкольные образовательные учреждения многие дети не посещают детские сады. Поэтому на пороге школы одни умеют уже считать и писать, другие не обучены основам грамоты.

В 80-х годах в России уже проходил эксперимент по обучению шестилетних детей, который охватил более 50 000 ребятишек. Дошколята обучались по различным учебным планам и программам, как в детских садах, так и в школах. Однако в ходе эксперимента выяснилось, что шестилетние дети еще психологически не готовы к обучению. Вместе с тем проблема охвата дошкольным образованием остается нерешенной. Именно поэтому в 2004 году Министерством образования РФ было предложено обсудить пути выравнивания стартовых возможностей завтрашних первоклассников. Так и появился термин «предшкольное образование». Что же это такое? Не является ли это простым «натаскиванием» детей перед приходом в первый класс и не будут ли вынуждены родители нанимать репетиторов для подготовки к школе? В данном случае говорить о подготовке детей к школе только в рамках «обучения грамоте, счету, письму» не просто некорректно, но даже недопустимо. Готовность ребенка к школьному обучению в настоящее время рассматривается как общая его готовность, включающая в себя физическую, личностную, интеллектуальную и коммуникативную готовность.

Исходя из этого, одной из форм предшкольного образования, можно считать организацию работы центров развития детей дошкольного возраста. Таким центром стала школа развития «Росток», работа которой осуществляется в рамках деятельности регионального учебно-методического центра педагогики, психологии и акмеологии на базе Мурманского педагогического колледжа. Создавая школу развития, мы постарались сделать так, чтобы с детьми работали только настоящие профессионалы, высоко-



квалифицированные педагоги, реализующие современные технологии и методики воспитания и обучения.

Желание каждого родителя, чтобы его ребенок гармонично развивался и радовался окружающему миру, поэтому основная задача для нас – это естественное психологическое развитие ребенка. Программа обучения дошкольников построена не по областям знаний и не по учебным предметам, а в соответствии с логикой психического развития дошкольников: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, объяснительной речи, ценностного отношения к окружающему миру и себе. Она помогает развивать те качества личности и те виды деятельности, которые определяют становление устойчивых познавательных интересов детей, успешное обучение в школе и их социализацию в обществе. В программу включены разделы: «Познаем мир», «Познаем себя и других людей», «Учимся думать, рассуждать, фантазировать», «Учимся родному языку», «Учимся рисовать, лепить, клеить», «Играем и считаем», «Поем, танцуем». В процессе занятий у детей:

- формируются навыки работы с материалами для творчества: тестом, пластилином, бумагой, красками, природными материалами;
- совершенствуются навыки работы с мелкими предметами;
- развиваются музыкальные способности: дети учатся различать звуки музыкальных инструментов (колокольчик, барабан, металлофон), пробуют подпевать простейшие песенки;
- развиваются движения тела: прыжки, ходьба по узкой дорожке, упражнения с гимнастической палкой, мячом, кеглями, танцевальные движения;
- формируются представления о цвете, размере, форме;
- развивается моторика рук и артикуляционный аппарат;
- увеличивается словарный запас.

Ведущей деятельностью этого периода развития ребенка является игровая, поэтому в школе развития игра является приоритетной формой организации и методом обучения.

Мы помогаем детям как можно раньше до школы с самого раннего возраста развить необходимые способности и раскрыть свои таланты, научиться находить общий язык со сверстниками, и в период подготовки к школе овладеть всеми необходимыми навыками, для того чтобы сразу стать самыми успешными учениками. Специалисты нашего центра помогут освоить ребенку необходимые знания, умения и навыки, сделают его жизнь интересной, помогут осознать этот большой мир взрослых и полюбить его.

1. **Целостное развитие:** навыки практической жизни, интеллектуальное развитие, развитие памяти, развитие общей и мелкой моторики, развитие внимания, развитие речи, развитие коммуникации.

2. **Творческое развитие:** лепка, рисование, развитие моторики с природными материалами, песни, музыка, танцы, развитие по системе Монтессори.
3. **Фитнес для детей:** развитие координации, развитие правильной осанки, движение в игровых формах и многое другое.
4. Дополнительно у Вас есть возможность получить ответы на интересные вопросы, касающиеся развития малыша, у наших специалистов.
5. Отдельно предлагаем пройти консультацию психолога начальную, в течение обучения или тестирование.
6. Осваивают различные приемы работы с материалами для творчества: тестом, пластилином, бумагой, красками, природными материалами.
7. Осваивают пальчиковую гимнастику и гимнастику для язычка.
8. Совершенствуют навыки работы с мелкими предметами.
9. Развивают музыкальные способности: учатся различать звуки музыкальных инструментов (колокольчик, барабан, металлофон), пробуют подпевать простейшие песенки.
10. Осваивают новые движения для тела: прыжки, ходьба по узкой дорожке, упражнения с гимнастической палкой, мячом, кеглями.
11. Различают основные цвета и знакомятся с новыми цветами (еще 3-5 цветов), размером (средним), формами (еще 3-4 формы).
12. Увеличивают свой словарный запас.

В этом возрасте задания для ребенка усложняются. Особое внимание уделяется: рисованию, лепке и аппликации. Эти приятные виды деятельности способствуют развитию воображения, восприятия и развитию пальчиков ребенка, что положительно влияет на развитие речи. Все умения приобретаются в игровой форме, постоянно происходит смена видов деятельности, это дает возможность ребенку быть активным в течение всего занятия.

## **Использование обоняния в процессе обучения и воспитания младших школьников в малокомплектной школе**

Процесс передачи знаний от поколения поколению и специальные психолого-педагогические исследования показали, что эффективность обучения закономерно зависит от степени привлечения к воспитанию органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается. Но ученые отмечают, что большая часть познания в современной школе осуществляется органами зрения и слуха. Педагоги не задействуют такие важные органы чувств как вкус, обоняние, осязание.

Идея использования обоняния не доведена до уровня практического использования в массовой образовательной практике. Не используется ароматотерапия в школьных учреждениях для развития и укрепления здоровья учащихся, для повышения сопротивляемости к вредным внешним воздействиям. Нет взаимосвязи в этом направлении с дошкольными учреждениями. Не все школы имеют хорошую материальную базу для проведения ароматотерапевтических процедур, квалифицированный медицинский персонал. Школьная библиотека, методический кабинет не обеспечены литературой, а в медиотеке отсутствуют аудио- и видеоматериалы, компакт-диски по данному вопросу. У педагогов, родителей недостаточно знаний по вопросам ароматотерапии, о заболеваниях дыхательной системы. Учащиеся имеют маленький исходный уровень обонятельной памяти.

Работа в сельской малокомплектной школе позволяет педагогу включить в процесс познания обоняние учащихся. Для этого есть следующие условия:

1. Учебно-опытный участок, теплицы, большое количество комнатных растений, окружающая природа позволяют собрать богатый материал для работы и исследований.
2. Сельские учащиеся не имеют заболеваний органов дыхания. За время существования школы было отмечено лишь два случая заболевания бронхиальной астмой. Это были дети, поступившие к нам из городской школы.
3. Маленькая численность учащихся расширяет возможности индивидуализации обучения, воспитания.
4. Учитель сельской школы ведет уроки различного цикла (физкультуру, английский язык и т.д.) и имеет большой простор для творчества.
5. В сельской местности легче создать целостную образовательную систему, внедрить инновации в учебный процесс, осуществлять преемственность в работе врачей, детского сада, начального и основного звена школы, родителей.

Совместно проектируемая деятельность дает возможность создания творческой лаборатории, расширения кругозора членов за счет изучения передового опыта по проблеме, организацию заседаний по мере надобности. Проведение круглых столов, мастер – классов с привлечением всех сторон учебного процесса, врачей служит нахождению единого взгляда на проблему использования обоняния в процессе обучения, повышению научно-педагогической грамотности, совместному целеполаганию, проектированию, преобразованию содержания обучения.

Создание методико-аналитического центра «Запах знаний» позволило координировать работу, отслеживать перспективы движения. Центр разработал контрольно-измерительные материалы для проведения мониторинга умений и навыков учебной и воспитательной работы с использованием обоняния.

В паспорте здоровья особое внимание уделяется карточке с показателями состояния органов дыхания, частоты заболеваний ОРЗ. Если ребенок имеет болезни органов дыхания /ринит, ларингит, трахеит, заболевание бронхов, легких/ или повышенную чувствительность на определенные запахи, составляется план индивидуальной работы, организуются осмотр, постоянное медицинское сопровождение такого ребенка.

Портфолио каждого обучающегося пополняется документами, где отслеживается и анализируется качество обучения. Портфолио педагога также заполняется разработками уроков различного цикла, внеклассных мероприятий с использованием запахов, исследовательской работой о влиянии аромафитотерапии на умственное развитие, посещаемость учащихся.

Интересно ведение тетради «Изюминка успеха». Здесь записываются результаты взаимопосещений уроков, внеклассных занятий с использованием обоняния. Родители оставляют записи об использовании ароматов в домашних условиях, записывают свои предложения. Так ими было предложено обеспечить ребят одеждой с нагрудным карманом, куда можно положить пахнущий предмет. В полярную ночь «Кармашки здоровья» наполнялись травами, повышающими работоспособность, а в период профилактики гриппа в кармашке появлялась долька чеснока.

В копилке кабинета ароматерапии: ароматизационные лампы, подставки под ароматизационные свечи, аэрофитогенератор «Аромат», ингаляторы, эфирные масла, ароматизированные свечи, индивидуальные аромабренки, ароматические флаконы или банки из темного стекла с завинчивающимися крышками, пластмассовые баночки (из-под фото пленки), предметы, имеющие ярко выраженный своеобразный запах (корица, кардамон, мускатный и грецкий орех, горчица, лавровый лист, душистый горошек, экстрагон, хрен, мята (различные виды), календула, крапива, тимьян, лист черной смородины, сушеные грибы, плесень, чеснок, лук, деревянная стружка, духи различных типов, апельсиновые и лимонные сушеные корки, йод, подсолнечное масло, смола, мед, ванилин, чай, кофе, ка-

као, сухое молоко и т.д.). Крышки банок эти запахи впитывают быстро и с ними можно работать как с раздаточным материалом.

Если все учащиеся класса здоровы, педагог использует «общий» запах (так мы его назвали). Если есть больной ребенок, учащиеся работают с «раздаточными, индивидуальными» запахами. В раздаточном материале отсутствуют запахи, вызывающие отрицательную реакцию у ребенка. Больной ребенок занимает место, близкое к окну (возможно проветривание). Ежедневно проводится дыхательная гимнастика. Учитель решает сам о месте ее проведения: в начале урока или включает в физминутку. Используемые запахи мы разделили на группы по методу их использования.

1. *Запахи «ассоциаций»*. Их учитель использует, чтобы вызвать воспоминания. Это запахи, известные ребенку. С их помощью он вспоминает место, время, события, которые способствовали получению этого запаха; эмоциональные и нравственные переживания, сопутствующие ему в тот период. В учебном курсе «Мир вокруг нас» на уроке по теме «Какой бывает транспорт» используется запах бензина, а по теме «Река и море. Куда текут реки?» запах моря. Эти запахи содействуют прочному запоминанию изучаемого материала.

2. *Запахи «размышления»*. В начале урока учитель дает вслушаться в предлагаемый им запах. Ученики характеризуют его. После изучения нового материала учащиеся соглашаются или не соглашаются с мнением учителя. Например, после экскурсии во 2 классе «В гости к осени» был предложен запах мяты. Учащиеся сказали, что слышат холодный запах. Они видят строгую, суровую женщину, которая печально смотрит кругом, сердится на все, что ее окружает. Учитель подтверждает, что такой она видит осень. Учащиеся выбрали раздаточные баночки с запахами сушеных грибов, орехов, подсолнечного масла и т.д. Дети вслушивались в новый полученный запах. Они не согласились с преподавателем и заметили, что осень имеет сложный, своеобразный запах. Она добрая хозяйка, заботится о людях, животных, растениях.

3. *Запахи «итоги»*. В конце учебной работы учащиеся сами предлагают запах, объясняют его выбор. Так после чтения рассказа Бориса Житкова «Про обезьянку», давая характеристику макаке Яшке, один учащийся предложил запах горчицы, другой – запах чеснока, третий – запах хрена. Каждый аргументировал свой выбор. Правильный выбор запаха влияет на создание яркого образа, увеличения объема информации, побуждает сделать критический вывод. Ребята сами пришли к размышлениям: можно ли держать обезьянку дома, хорошо ли ей было у мальчиков.

4. *Запахи «познания»*. Ученики эти запахи называют «шпаргалками». На фоне определенного запаха учащиеся знакомятся с новой трудной темой. Чтобы вспомнить изученный материал даже через

большой промежуток времени, стоит вспомнить запах этого урока. Например, с темой «Безударные гласные» во 2 классе учащиеся знакомились на фоне запаха малины. В конце урока ребята сделали вывод, что с безударными гласными надо быть осторожными. «Слышим звук, но не верим, не напишем, пока не проверим». Учащиеся отметили, что малина – это ягода, с которой тоже надо быть осторожными. Собираешь ее, а через некоторое время в ней появляются черви. С безударными гласными учащиеся встречаются постоянно. Если ребенок забывал правило, учитель говорил: «Малина». Учащийся тотчас же вспоминал алгоритм проверки безударной гласной, выходил из трудной ситуации. В работе с этой группой запахов важно научиться умело подбирать запах для желаемого результата.

5. *«Комфортные запахи»*. Эти запахи используются в работе с неуспевающими, трудновоспитуемыми учащимися. Это любимый запах ребенка, отмеченный в карте паспорта здоровья. Он располагает к сотрудничеству, уменьшает агрессивность.

6. *Запахи «здоровья»*. Эти запахи стимулируют работу различных систем организма, повышают работоспособность или, наоборот, снижают напряженность. Эти запахи учат ребят познавать, влиять на собственное здоровье и самочувствие окружающих людей. Педагог не должен забывать и о своем здоровье, пользоваться этими запахами для снятия стрессовых ситуаций, улучшения самочувствия. С каким настроением, работоспособностью он придет на урок зависит успех урока, выступления на педсовете, участия в конкурсе.

7. *Запахи отдыха*. Использование этих запахов происходит на внеклассных мероприятиях. Они создают атмосферу уюта, непринужденности, способствуют ведению неспешных глубоко личных разговоров или, наоборот, способствуют оживлению обстановки, атмосферы легкой болтовни и непринужденного общения. Обычно эти запахи предлагают сами ребята.

Так, например, для вечера в литературной комнате краеведческого школьного музея «Истоки» на тему «Октябрина Воронова – первая саамская поэтесса» предложили в начале «услышать» запах сосны, когда он улетучится – запах моря, после его исчезновения – запах рыбы. Весь вечер по очереди ребята зажигали ароматические свечи. Один запах сменял другой. Этому были объяснения – разные периоды, стихи в жизни поэтессы.

Главная задача внеклассной работы – обогащение обонятельной памяти, развитие творческого потенциала ребенка. Ребята в начале работы мало знают запахов, чаще всего называют запахи духов и цветов, очень удивляются тому, что окружающий нас мир имеет необыкновенно богатую «палитру» запахов. Дар гармонизации и сочетания запахов обычно бывает врожденным, обладают им немногие. Обычно этот дар приобретается. Это происходит постепенно.

Сначала учим связывать запах с каким-то лицом (запах насыщенный, тяжелый – подходит толстому мужчине). Затем запах можно связать с определенными событиями, людьми (нежный запах вызывает воспоминания о цветочной поляне, где я играю с мамой). Потом запах связывается с цветом и тактильными ощущениями («сладкий запах – это белая вата»). Дети учатся представлять запах в графическом символе («приятный запах-это круг, тонкий запах – это восьмерка»). Нравится воспитанникам связывать запах и звук (запах кофе – звук кофемолки, запах моря – крик чаек). Итогом работы является игра «Узнай запах», когда ребята с помощью рассказа определяют запах («Иду по пляжу. Приятный теплый песок. На воде рябь. Над головой бледно-голубое небо, ослепительно-белое солнце. Это теплый запах ромашек. На голове у меня веноч из них».).

К концу обучения в начальной школе дети составляют ароматы заката, объясняют запах сказки, во время театрализованного представления «артисты» используют запахи. Появляются публикации «Как жить в дружбе с запахами», «Запах и характер», «Запахи времен года». Интересны буклеты учащихся и педагогов «Азбука запаха», «Всегда ли можно верить своим органам чувств», «Где применяются запахи». Уже в начальной школе ребята выполняют исследовательские работы «Запахи гороскопа», «Запахи времен года».

Использование обоняния в учебном процессе и внеклассной деятельности (наряду с другими органами чувств) обеспечивает повышение качества обучения и воспитания; содействует укреплению здоровья; тесной взаимосвязи между родителями, врачами, педагогами, учащимися; детским садом, начальным и основным звеном школы, помогает экономить время. В работе необходимо помнить о чувстве меры, об ответственности педагога за здоровье учащихся.

Пройдет время, наши выпускники забудут, что когда-то учились в начальных классах сельской малокомплектной школы, но «запах» наших уроков надолго останется в их памяти.

## **Психологическое сопровождение класса компенсирующего обучения**

Целью организации класса компенсирующего обучения является создание условий для испытывающих затруднения детей в освоении образовательной программы вследствие нарушений речи, адекватных их особенностям условий воспитания и обучения, позволяющих предупредить дезадаптацию в условиях образовательного учреждения.

Психолог оказывает помощь на этапе углубленного обследования детей, выявляет особенности их интеллектуального развития, личностных и поведенческих реакций, проводит групповые и индивидуальные занятия, направленные на нормализацию эмоционально-волевой сферы, продуктивных способов мыслительной деятельности, а также на исправление возможных нарушений общения и поведения, оказывает методическую помощь учителям.

Зачисляются в класс компенсирующего обучения учащиеся, не имеющие выраженных отклонений в развитии. Показатели отбора:

- повышенная истощаемость;
- несформированность произвольных форм деятельности;
- негрубые нарушения внимания, целенаправленности,
- бедность словарного запаса;
- нарушения анализа и синтеза слов;
- несформированность фонематического слуха;
- нарушения лексико-грамматической стороны речи;
- нарушения предложно-падежных конструкций.

Необходимое условие психологического сопровождения такого класса – целостный подход к ребенку. Оценка уровня социальной адаптированности и личностной целостности (конгруэнтности) ребенка.

На каждого ребенка заполняются карта развития, текущие и поэтапные результаты адаптации.

Работа с детьми класса компенсирующего обучения строится, исходя из определения, что психологическое здоровье – это динамическая совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества и являющихся предпосылкой ориентации индивида на выполнение своей жизненной задачи, самоактуализации. Поскольку психологическое здоровье предполагает наличие динамического равновесия между индивидом и средой, то ключевым критерием становится адаптация ребенка к социуму. «При этом общие закономерности возрастного развития личности находят свое конкретное выражение в индивидуально-личностных особенностях каждого субъекта» - считал Л.С. Выготский.



Определяя критерии нормы для психологического здоровья ребенка, которые могли бы стать основой дифференцирования психологической помощи детям, можно исходить из следующего положения: основу психологического здоровья составляет полноценное психическое развитие человека на всех этапах онтогенеза, то есть во все возрастные периоды. Работа разделена на два основных направления: работа, направленная на формирование эмоционально-волевой регуляции; работа, направленная на активизацию мотивационного и интеллектуального потенциала ребенка.

Исследованием эмоций, возникающих у детей на неудачах, занималась Н.Л. Белопольская. По ее мнению, обращение к такому роду исследованию позволяет выявить зону «ближайшего эмоционального развития». Она отмечает, что неодинаковая способность детей эмоционально превосходить ситуацию доказывает необходимость проведения специальной коррекционной работы, позволяющей формировать эту способность, тем самым готовя ребенка к самостоятельной деятельности в условиях неуспеха. Такого рода деятельность необходима ребенку в процессе обучения, поскольку она **регулирует познавательную активность**.

В.А. Худик показал, что основной задачей психокоррекционной работы по преодолению аномалии личности у детей с дизонтогенетическим психическим развитием является обучение их адекватным способам общения и поведения, а также формирование и закрепление эффективных механизмов личностно-смысловой регуляции.

Известный педагог Ш. Амонашвили, основываясь на многолетнем личном опыте, считает, что при обучении детей младшего школьного возраста необходимо применять не только словесные, но и эмоциональные формы оценки: восхищение, «со-радость», сопереживание, оптимизм, огорчение, надежду, удивление.

При этом справедливо отмечает, что сегодня в школе при оценивании большой упор делается на память, репродуктивное мышление, формальное использование правил, а не на саму личность школьника с ее отношением к знаниям и морально-этическим ценностям. Далекое не всегда при оценивании педагогами принимается во внимание роль самооценки как внутреннего регулятора активности ребенка. Изучая процессы развития психофизических (биологических) свойств, раскрываем динамику развития человека как индивида, о динамике развития человека как личности судим, исследуя процессы развития психосоциальных свойств, а оценивая степень развития умственных и других способностей человека, получаем представление о ходе развития человека как субъекта деятельности.

Личность, по мнению Б.Г. Ананьева, это не весь человек, а его социальное качество, его **психосоциальное свойство**. Из-за того, что

ребенок зависит от окружающих, его психологические проблемы необходимо рассматривать с точки зрения отношений, а не с точки зрения его личностного несовершенства.

Нормальное и патологическое развитие детей зависит от разнообразных условий среды и социального окружения. К этим условиям относятся отношения в семье и широкий социальный и культурный контекст. Основными социальными факторами считаются культурные нормы общества и их окружение в отношениях семьи и школы.

С целью формирования у детей эмоционально-волевой регуляции как основы сохранения психического здоровья используется адаптированная мною программа, сформированная на основе программ Н.П. Слободяник «Шаг навстречу», О.В. Хухлаевой «Тропинка к своему я», О.Н. Рудяковой «Я познаю этот мир».

Проводятся психологические занятия не только в кабинете, но и в зимнем школьном саду, где по несколько раз в году сменяют одну за другой выставки работ учащихся школы из соленого теста, соломки, природного материала. На таких занятиях используются игры на развитие сотрудничества, внимания, памяти, воображения, саморегуляции чувств, движений, игры К. Фопеля.

Психологический курс коррекционно-развивающих занятий Т.Н. Князевой «Я учусь учиться» в начальной школе помогает решать комплекс задач по интеллектуально-лично-деятельностному развитию младших школьников и подготовить их к переходу на следующую ступень школьного образования. Эта программа рекомендована к применению, прежде всего, в тех классах, где есть дети с пониженным уровнем обучаемости и трудностями в развитии.

Первая часть спецкурса рассчитана на коррекцию и формирование интеллектуально-психических свойств ребенка, несформированность которых может затруднять обучение уже в начальной школе.

На втором этапе обучения продолжается работа по направлениям первого этапа, однако в качестве особой добавляется задача знакомства детей с условиями и характером учебной деятельности в основной школе и формирования у учащихся адаптивного поведения при переходе на вторую ступень обучения.

Таким образом, система профилактических психолого-педагогических мер по предотвращению школьной дезадаптации и подготовке младших школьников к переходу в основную школу решается моей практикой психологического сопровождения учащихся класса компенсирующего обучения.

## **Психологические особенности учащихся с личностной беспомощностью при переходе из начальной в среднюю школу**

Термин «выученная беспомощность» (ВБ) предложен американским психологом М. Селигманом (M.Seligman, 1975), и определяется как неспособность научиться адекватному поведению в какой-либо ситуации из-за предыдущего опыта неконтролируемых событий [9]. В отечественной психологии это направление исследований является сравнительно новым, однако стало достаточно востребованным в связи многочисленными запросами консультативной и педагогической практики [1, 2, 3, 4].

Д.А. Циринг (2001) предпочитает говорить более точно не о выученной беспомощности, а личностной беспомощности (ЛБ) как своеобразном симптомокомплексе, складывающемся из четырех компонентов, тесно взаимосвязанных между собой. Симптомокомплекс ЛБ включает волевую, мотивационную, эмоциональную и когнитивную составляющую [7]. Личностная беспомощность, по мнению Д.А. Циринг, представляет серьезную проблему у младших школьников: при обследовании 548 учащихся 8-10 лет у 115, т.е. почти у 21 % детей были выявлены признаки ЛБ [8]. Большое значение играет атрибутивный стиль (АС) – оптимистический или пессимистический.

Пессимистический АС играет важнейшую роль в формировании беспомощности. Дети, имеющие пессимистичный стиль, полагают, что неприятности будут длиться вечно и происходить во всех сферах жизни, причем винят они в происходящем себя, хорошее для них - временно, случается только в ограниченной области жизни и благодаря стечению обстоятельств. Ребенок, имеющий оптимистический АС, верит, что неприятности временны, происходят только в одной сфере жизни и виной тому внешние обстоятельства, хорошие же события имеют постоянный характер, происходят в разных сферах жизни и причиной тому — он сам. Дети, имеющие пессимистический АС, сталкиваясь с плохими событиями в своей жизни, подвержены беспомощности в большей степени, чем те, кто имеет оптимистический атрибутивный стиль [6].

Серьезные проблемы в обучении возникают у детей в связи с их переходом из начальной школы в среднюю, когда увеличивается не только число изучаемых предметов, но и возникают адаптационные трудности, связанные с различными требованиями к учебным дисциплинам. У некоторых детей в этот период резко падает успеваемость, появляются невротические расстройства, нарушения в поведении. Трудности усугубляются при ужесточении требований со стороны родителей и педагогов.

Цель настоящей работы – сравнительное изучение психологических особенностей младших школьников с наличием и отсутствием признаков

ЛБ. Обследовано 94 учащихся 5-х классов общеобразовательных школ г. Березники в возрасте 10-12 лет. На этапе отбора использовались следующие методики:

- опросник атрибутивного стиля детей (ОСАД) - русскоязычный вариант опросника CASQ М. Селигмана, адаптированный Д.А. Циринг;
- детский опросник невротизма, разработанный В.В. Седневым;
- проводилась оценка активности учащихся и экспертные оценки активности учащихся (в качестве экспертов выступали классные руководители).

В результате выделены три группы учащихся: а) с наличием симптомов ЛБ – 34 чел; б) с отсутствием симптомов ЛБ – 31 чел.; в) с показателями промежуточной величины – 29 чел. Для выделения первой группы использовались три группы показателей беспомощности, предложенные Н.А. Батуриным (1999):

- наличие пессимистического АС;
- показатели самооценки - наличие невротических нарушений: высокие показатели депрессии; астении и тревожности;
- низкие экспертные оценки по показателям «увлечённость каким-либо делом» и «активное участие в делах класса», высокие экспертные оценки по показателю «безразличие».

Наличие симптомов беспомощности диагностировалось при сочетании как минимум пессимистического стиля объяснений и любых двух показателей из второй и третьей группы. Диагностическими критериями отсутствия ВБ являлись наличие оптимистического атрибутивного стиля, низкие невротические показатели и позитивные оценки экспертов.

В дальнейших исследованиях участвовали учащиеся первые двух групп. Использовались: детский вариант 16-факторного опросника Р. Кеттелла, исследование самооценки по Будасси, уровень притязаний (согласно процедуре, предложенной Ф.Хоппе; для выполнения задания использовались кубики Кооса), опросник Р.Д. Коддингтона «Жизненные события», академическая успеваемость (итоговые четвертные оценки).

Сравнение результатов в группах выявило значимые различия по ряду факторов: А, С, D, Н, О, Q4. Следует сразу отметить, что перечисленные ниже особенности детей с ЛБ в целом нашли свое подтверждение в оценках экспертов – классных руководителей, характеризовавших поведение учащихся. Дети с признаками ВБ оказались более замкнутыми, недоверчивыми, обособленными, равнодушными, чрезмерно обидчивыми. В их поведении часто наблюдались негативизм, упрямство, эгоцентризм (низкие показатели по фактору А,  $p < 0,001$ ).

Беспомощные дети в большей степени неуверенны в себе, легко ранимы, неустойчивы, остро реагировали на неудачи, оценивали себя как менее способных по сравнению со сверстниками, обнаруживали неустойчивость

настроения, плохо контролировали свои эмоции, испытывают трудности в приспособлении к новым условиям (низкие показатели по фактору С,  $p < 0,001$ ). Они более нетерпеливы, обнаруживали большую реактивность на слабые провоцирующие стимулы, легко возбудимы, для них было характерно моторное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания (высокие показатели по фактору D,  $p < 0,01$ ). Во взаимоотношениях со взрослыми проявляли большую робость, застенчивость, чувствительными к угрозе (низкие показатели по фактору H,  $p < 0,001$ ). Учащиеся с ЛБ оказывались более тревожными, озабоченными, полными мрачных опасений, предчувствий неудач, часто имели пониженное настроение, что являлось основой возникновения невротичности (высокие показатели по фактору O,  $p < 0,05$ ). Дети с признаками ЛБ также отличались избытком побуждений, которые не находили практической разрядки в процессе деятельности, они оказывались более раздражительными, фрустрированными (высокие показатели по фактору Q4,  $p < 0,05$ ).

При оценке количества негативных жизненных событий испытуемыми оказалось, что у детей с признаками беспомощности негативные жизненные события за предшествующие исследованию несколько месяцев происходили чаще, чем у детей без признаков беспомощности ( $p < 0,01$ ).

При сравнении результатов изучения самооценки по методике Будаси обнаружены значимые различия. У детей с ВБ самооценка оказалась ниже ( $p < 0,01$ ), что отражает более низкую степень удовлетворённости собой, уровня самоуважения. Уровень притязаний у этих детей оказался более низким ( $p < 0,01$ ), однако по уровню успешности и по соотношению уровня притязаний и уровня успешности значимых различий не было обнаружено.

При сравнении показателей академической успеваемости детей с признаками беспомощности и без нее группы детей практически не отличались друг от друга. Значимые различия были обнаружены только по предмету «изобразительное искусство» ( $p < 0,05$ ). Полученные нами результаты подтверждают выводы Д.А. Циринг (2001) о том, что наличие или отсутствие ЛБ никак не связано с уровнем интеллекта, и беспомощности могут быть подвержены дети как с высокими, так и низкими показателями интеллекта, и что у детей без признаков ЛБ лучше развито дивергентное мышление.

Таким образом, наши исследования показали, что ЛБ у детей на этапе перехода из начальной школы в среднюю может представлять серьезную проблему. К сожалению, следует констатировать, что многие педагоги имеют о ней смутное представление. Для ее решения разработан комплекс мероприятий. Работа с педагогами предполагает, в первую очередь, изучение феномена ЛБ на теоретическом уровне, а также знакомство с методами его выявления. Работа с учащимися планируется по следующим основным направлениям:

- 1) развитие самооценки через достижение поставленных целей;
- 2) развитие способности к выражению различных эмоций;

- 3) расширение круга общения за счет включения ребенка в совместную деятельность по интересам (увлечения, хобби);
- 4) формирование оптимистического атрибутивного стиля [5].

### **Литература**

1. Батурич Н.А. Психология успеха и неудачи. - Челябинск, 1999.
2. Батурич Н.А., Выбойщик И.А. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности //Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология.- Челябинск, 2000. - С.116-127.
3. Муздыбаев К. Оптимизм и пессимизм личности //СОЦИС, 2003. - № 12. - С. 87-95.
4. Ромек В.Г. Теория выученной беспомощности Мартина Зелигмана //Журнал практ. Психолога. - 2000. - № 3. - С.218-235.
5. Узлов Н.Д. Психологические особенности учащихся с выученной беспомощностью при переходе в среднюю школу/Н.Д.Узлов, Е.А.Сиверцева //Ученые записки Соликамского пединститута. – Соликамск. 2008. Т.4. - С. 205-206
6. Циринг Д.А. Оптимизм и пессимизм у детей //Вестн. Челяб. пед. ун-та. Сер. 8. Нач. образование. – 2001.- № 2. - С. 33-35.
7. Циринг Д.А. Феномен выученной беспомощности в онтогенезе личности: Дис ... канд. психол. наук. Челябинск, 2001.
8. Циринг Д.А. Феномен личностной беспомощности у младших школьников //Начальная школа: плюс до и после. - 2009. - № 1.
9. Seligman M.E. Helplessness On depression, development and death. – San-Francisco: Freeman, 1975.

## **Личностные качества старшеклассников и их влияние на успеваемость**

В настоящее время в педагогической психологии накоплен достаточно большой материал по проблеме успеваемости школьников. Изучаются причины и механизмы возникновения неуспеваемости; факторы, влияющие на успешность-неуспешность обучения; роль индивидуально-психологических и личностных свойств, семейных отношений и отношений в школьном коллективе для успешной учебной деятельности конкретного ученика. Меняется время, меняются юноши и девушки, меняется их отношение учёбе, поэтому изучение, как личностных качеств современной молодёжи, так и их связь с успешным обучением остаётся актуальным, несмотря на изученность данной темы.

Данная работа направлена на сравнение психологических качеств трех групп старшеклассников, в зависимости от уровня их успешности в учебной деятельности.

Б.Г. Ананьев выделяет три основных уровня успеваемости школьника [1]:

1. Первый уровень характеризуется высокой успешностью ребёнка по всем предметам.
2. Второй уровень включает основную массу школьников, выполняющих учебные задания удовлетворительно.
3. Третий уровень составляют школьники, не выполняющие учебные задания, неуспевающие по ряду предметов.

В качестве испытуемых выступали учащиеся 9-11 классов. Совокупность выборки – 45 человек. Выборка была разделена на три группы по степени успеваемости старшеклассников.

Для определения личностных особенностей был использован личностный Опросник Кеттелла, (форма А, сокращенная и переработанная Ясюковой Л.А., для учащихся 7-11 классов), т.к. в этом варианте выделены качества, наиболее значимые с точки зрения учёбы [2].

При анализе полученной информации исключались психологические качества, в большей степени, влияющие на общение (коммуникативная активность, дипломатичность и др.). В результате выявлены следующие различия в психологических качествах старшеклассников с различной успеваемостью.

От 60 до 65% успешно обучающихся старшеклассников (1 уровень), отличаются исполнительностью и ответственностью, аккуратностью. Они адекватно реагируют на просьбы и замечания старших, стараются выполнять все, что от них требуется. 53%

неуспевающих учеников (в отличие от 30% 1 группы и 40% второй) в основном, еще нуждаются во внешнем контроле, так как не всегда бывают исполнительными. Они, в целом, настроены делать все, что надо, но не всегда об этом помнят.

С исполнительностью тесно связан волевой самоконтроль. 20% успевающих старшеклассников (1, 2 уровень) приучены к размеренному и рационально спланированному образу жизни, распорядку дня. Умеют организовать свою работу в рамках привычного образа жизни, успевают все делать вовремя. Среди неуспевающих школьников таких учащихся 13%.

В целом, во всех трёх группах у большинства учеников (80%-в первой и во второй, 87% в третьей) навыки самоконтроля только начинают формироваться. Большинство учащихся не выполняют того, что от них требуется, не могут себя заставить. Т.е. вне зависимости от успеваемости ученика (и его способностей) большинству ещё необходим контроль со стороны родителей даже в старших классах.

Достаточно честолюбивы 60% старшеклассников, успевающих на 4 и 5 (1 уровень) и 53% неуспевающих (3 уровень). Среди старшеклассников 2-го уровня успешности таких только 30%. Для них важно то положение, которое они занимают в классе, и то, как их оценивают окружающие. Они стараются добиться уважения и признания своих заслуг, стремятся хоть в чём-то превзойти других ребят.

Не стремятся превзойти в чём-то своих одноклассников, не завидуют чужим достижениям 10% учащихся 1 уровня успешности, 50% -2-го, 33% -1-го. Возможно, поэтому у некоторых учеников (2 уровня успешности) успеваемость не соответствует способностям. Интересно, что количество учеников, у которых вообще отсутствует честолюбие, выше в группе с первым уровнем успешности (30%, в отличие от 20%-2-ой и 13%-3-тней). «Их полностью устраивает то, как складывается жизнь, и какое положение они занимают в классе и своей компании. Такое состояние может быть временным, пока старшеклассник не определится с выбором профессии, не решит для себя, чего же он хочет от жизни» [2].

Чрезмерно высокий уровень самостоятельности (упрямство, когда юноша или девушка не только не слушают советов, но и поступают наперекор им) характерно только для учеников с высоким уровнем успешности (10%).

Более самостоятельны неуспевающие подростки (60%), тогда как в 1 группе их 20%, во второй 35%. Они не боятся высказывать своё мнение, претендуют на лидерство. Часто именно они, если в классе их большинство, формируют атмосферу пренебрежительного



отношения к учению. Учеников, теряющихся в ответственные моменты, когда нужно принимать решения, не претендующих на лидерство, больше среди успевающих на 4 и 5 (70%). В группе со вторым уровнем успешности их 60%, среди неуспевающих - только 33%.

Старшеклассников со слабым уровнем самостоятельности (зависимость, уступчивость, беспомощность в ситуации выбора) нет в группе с 1-м уровнем успешности, и 5-7% во второй и третьей группе. В этом случае все за человека решают родители, он теряется в ситуации выбора.

Самые значимые различия среди групп старшеклассников с разной успеваемостью выявились по шкале прагматизма. Высокий уровень прагматизма характерен для учеников, успевающих на 4 и 5. Их 40% (тогда как в группе среднеуспевающих школьников только 5%, а среди неуспевающих 7%). Такие ученики выбирают только те цели, которые достижимы на 100%. Это, возможно, обусловлено отсутствием привычки прикладывать значительные усилия в учебной деятельности, чему помогают хорошие способности. К сожалению, излишний прагматизм тормозит развитие.

Практичность, реалистичность, адекватность оценки проблем и жизненных ситуаций характерны для примерно 50% всех учащихся, независимо от успеваемости.

Средний и слабый уровень прагматичности более характерен для неуспевающих школьников (46%, в отличие от 10% в первой группе и 40% во второй). «Такие ученики мечтательны, видят в жизни то, что хотят, а не то, что происходит на самом деле. Могут ставить перед собой нереальные, недостижимые цели» [2].

Имеют повышенный уровень тревожности 40% среднеуспевающих школьников и столько же неуспевающих. При недостатке исполнительности и самоконтроля, этот фактор, как отмечает Ясюкова Л.А., может обеспечивать более успешную успеваемость.

Средний, оптимальный уровень тревоги выявлен у 60% учеников 1 уровня успешности, у 55%- второго и 30%-третьего.

Приоритетность школы над развлечениями осознают только 10% старшеклассников с высоким уровнем успешности, 35% среднеуспевающих школьников и 27% неуспевающих.

Таким образом, анализ результатов показал, что для старшеклассников, в зависимости от уровня успеваемости, характерна разная степень выраженности индивидуально-психологических особенностей. Так, старшеклассники с высоким уровнем успешности более прагматичны, ответственные, но, в то же время, менее самостоятельны, чем неуспевающие школьники. Менее честолюбивы

учащиеся со вторым уровнем успешности, часто обладающие неплохими способностями. Важно то, что большинству старшеклассников, независимо от уровня успеваемости необходим контроль со стороны взрослых, помощь в формировании волевых качеств, что подтверждает значимую роль семьи в формировании успешности юноши или девушки в учебной деятельности.

### **Литература**

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. - Л., 1935.
2. Методика Л.А. Ясюковой (часть 3). Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников. - СПб., Имантон, 2007.

## **Диагностика предпрофильного и профильного самоопределения учащихся гимназии**

По психолого-педагогическому сопровождению учащихся проводятся следующие виды деятельности: диагностирование, психологическое просвещение и образование, коррекционно-развивающая работа и консультирование, экспертиза.

Цель **предпрофильного** диагностирования: определить готовность учащихся к самостоятельному выбору профиля обучения.

Приоритетные направления диагностики:

- интересы, склонности и способности учащихся;
- уровень сформированности мыслительных операций;
- объем знаний, умения и навыки, необходимых для выбора профиля и продолжения обучения.

Для диагностики применяются следующие методики:

- Методика Карта интересов А. Голомштока (3).
- Опросник профессиональных предпочтений Дж. Голланда (1).
- Опросник профессиональных склонностей Л. Йовайши.
- Тест интеллектуального потенциала П. Ржичан.
- Школьный Тест Умственного Развития (2).

Цель **профильной** диагностики: психологический анализ особенностей динамики профессионального самоопределения учащихся. Приоритетные направления диагностики:

- неравномерности в умственном развитии учащихся;
- сформированность профплана (когнитивный, мотивационно-ценностный, действенно-практический критерий);
  - объем знаний, умения и навыки по профильным курсам, владение способами деятельности.

Для диагностики применяются следующие методики:

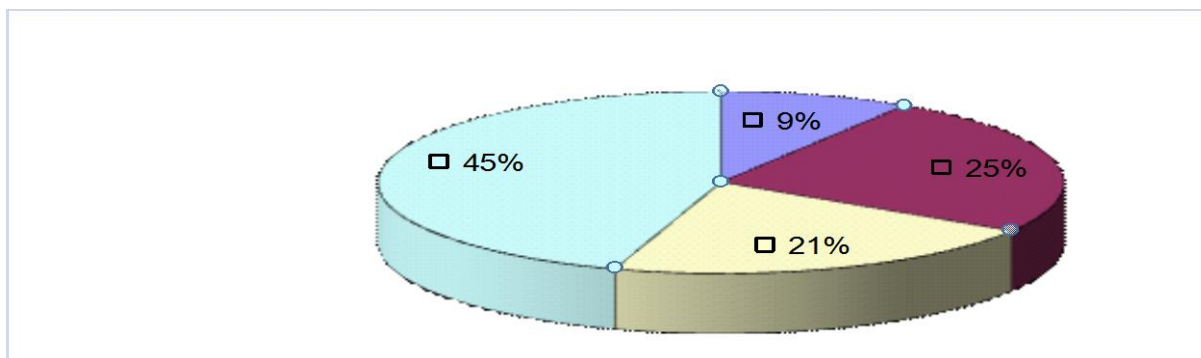
1. Диагностика удовлетворенности учащихся и их родителей профильными образовательными услугами (Анкета удовлетворенности).
2. Диагностика уровня и структуры интеллекта (Амтхауэра в апробации Л.А. Ясюковой) в контексте профильного образования.
3. Диагностика сформированности профплана выпускников (Анкеты: Оптанта, Мой выбор).

Результаты диагностики позволяют выявить профиль обучения, сформированность мотивов выбора сферы профессиональной деятельности, профессионального плана, проводить консультирование учащихся, тематические консультации для педагогов и родителей, вести педагогами

элективные курсы, проводить внутришкольный мониторинг готовности учащихся к выбору профиля.

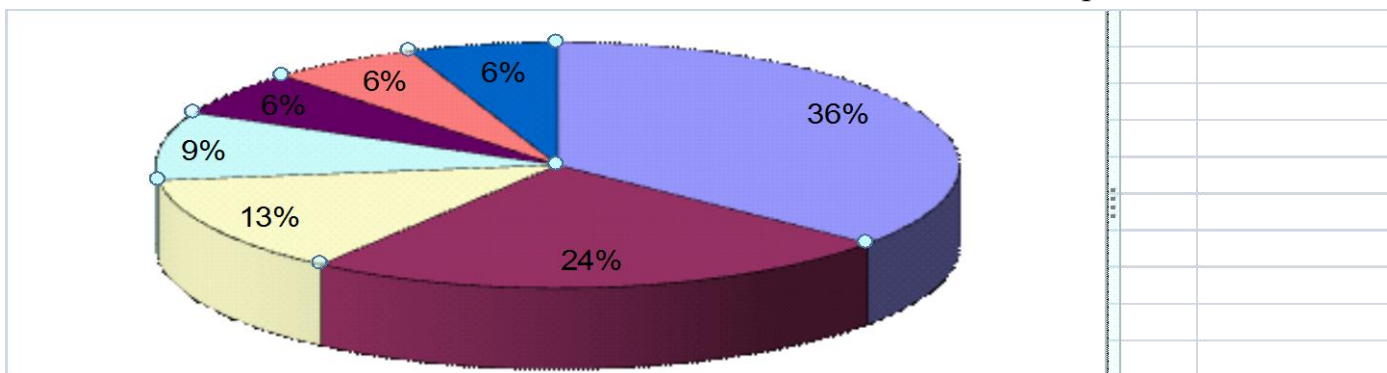
Диагностика интересов в 9 классах, проводимая в 2007-2008 годах, показала, что у 9% учащихся интересы пока не сформированы, у 21% интересы в разных областях знаний, у 45% интересы устойчивы, 25% учащихся показали рассогласование интересов и способностей (гистограмма 1).

Гистограмма 1



36% детей показали способности в филологическом профиле обучения, 24%-социально-экономическом, 13%-художественно-эстетическом, 9%-технологическом, по 6% в математическом, естественно-научном, оборонно-спортивном профилях обучения (гистограмма 2).

Гистограмма 2



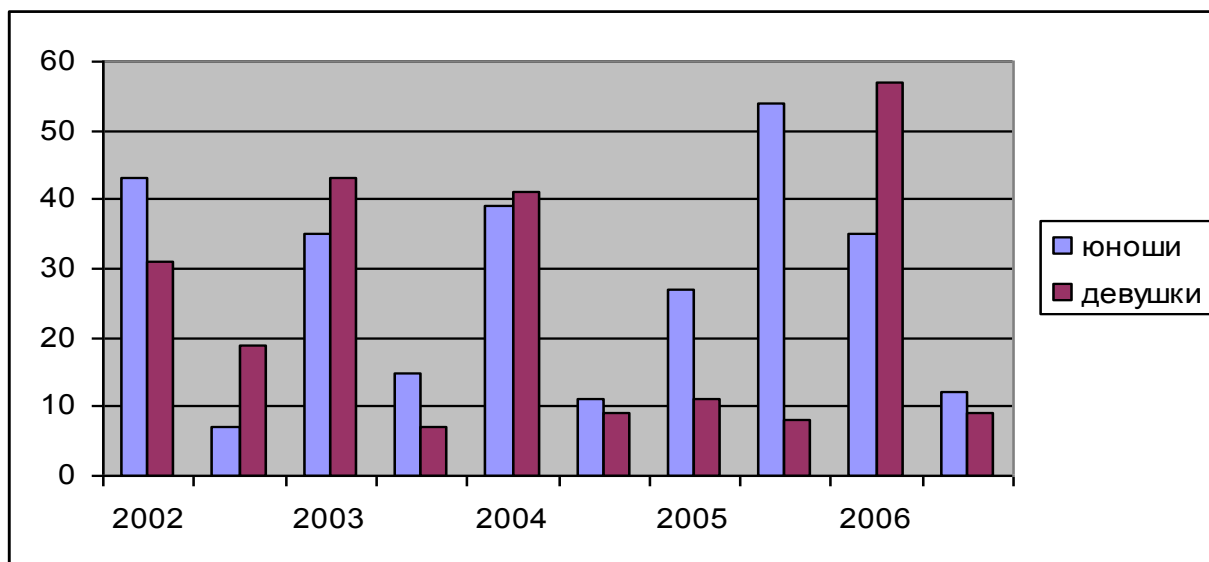
Разнообразие профилей позволяет нам расширять в гимназии спектр профильного обучения для удовлетворения потребностей учащихся, родителей и обеспечивать социальный заказ.

Мониторинг сформированности профплана, проводимый в 11 классах в 2002-2006 годах, показал, что 84-90% учащихся информированы, где приобрести и какие личностные качества понадобятся для будущей профессии. Повысился интерес к сфере деятельности человек-человек. Проявляется самостоятельность в выборе профессии. Преобладает индивидуально-личностный мотив.

На будущее с оптимизмом смотрят 72-74% учащихся. Резервные варианты есть у 68-84% человек. Действие по подготовке к профессии осу-

ществляется через профильное обучение у 61-70% учащихся. Динамика сформированности профплана видна на гистограмме 3.

Гистограмма 3



Диагностическая работа позволяет обеспечить эффективную коррекционно-развивающую и просветительскую работу с детьми, проводить тематические консультации для родителей и педагогов.

#### Литература

1. Гладкая И.В. Диагностические методики предпрофильной подготовки. - СПб., 2006. - С.116.
2. Резапкина Г.В. Отбор в профильные классы. - М., 2005. - С.48.
3. Смирнова Е.Е. На пути к выбору профессии. - СПб., 2003. - С.68.

## **Об ошибках и трудностях в воспитании, о путях их преодоления**

Осуществляя педагогическое руководство семейным воспитанием, воспитатель чаще всего использует такую традиционную форму работы с родителями как родительское собрание. О том, как мы провели в ДООУ № 29 «Сказка» (г. Ковдор, Мурманская область) общее родительское собрание с использованием результатов диагностического исследования и ИКТ, я хочу поделиться в данной статье.

Родительское собрание – это не просто форма связи семьи и детского дошкольного учреждения, это университет важной педагогической информации. Это общее дело всех работников учреждения.

Они могут ответить на вопросы родителей, дать индивидуальный совет, рекомендацию. Родительское собрание требует от воспитателя тщательной подготовки для того, чтобы оно проходило в обстановке заинтересованности, при активном участии родителей и при этом было приближено к детским установкам, рекомендациям и советам.

Готовясь к собранию, мы заранее дали родителям опросник «Анализ семейного воспитания» (Эйдемиллера-Юстицкого). В анкетировании приняли участие мамы и папы детей в возрасте 3 – 7 лет, всего - 76 человек.

Цель: изучение детско-родительских отношений и дальнейшее индивидуальное консультирование родителей. Опросник АСВ условно разделен на две части:

Первая часть выявляет нарушения процесса воспитания в семье (рассматривает особенности, учёт которых наиболее важен при изучении этиологии непсихологических патологических нарушений поведения и отклонений в личностном развитии детей).

Вторая часть выявляет психологические причины отклонений в семейном воспитании – в первую очередь, личностных проблем родителей, решаемых за счёт ребёнка. Анкету заполняли 18 пап и 58 мам. При обработке результатов выяснилось, что из 76 заполненных анкет в 9-ти количественное значение не достигло ДЗ (диагностического значения) ни по одной из шкал, а в остальных 67-ми анкетах зафиксированы некоторые отклонения по одной и более шкалам.

Ниже приводится краткое содержание этих шкал и частота значимых отклонений по ним в проведенном обследовании (таблица 1).

Таблица 1.

## Результаты анкетирования

## 1 часть

Параметры	Шкалы	Превышение ДЗ
Уровень протекции в процессе воспитания	ГИПЕРПРОТЕКЦИЯ. Г+ Родители уделяют ребёнку крайне много времени и внимания, его воспитание становится центральным делом их жизни ГИПОПРОТЕКЦИЯ. Г- Ребёнок оказывается на периферии внимания родителя, до него «не доходят руки», родителю «не до него».ребёнок часто выпадает у них из виду. За него берутся лишь время от времени. Когда случается что-то серьёзное	Мамы: 18 чел. Папы: 4 чел.  Мамы: 9 чел. Папы: 7 чел.
Степень удовлетворения потребностей ребёнка	ПОТВОРСТВОВАНИЕ. У + Родители стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребёнка. При потворствовании родители бессознательно проецируют на детей свои ранее неудовлетворённые потребности и ищут способы заместительного удовлетворения их за счёт воспитательных действий. ИГНОРИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ РЕБЁНКА. У – Недостаточность стремления родителя к удовлетворению потребностей ребёнка. Чаще страдают при этом духовные потребности, в особенности потребность в эмоциональном контакте, общении с ребёнком.	Мамы: 12 чел. Папы: 6 чел.  Мамы: 3 чел. Папы: 1 чел.
Количество и качество требований к ребёнку	ЧРЕЗМЕРНОСТЬ ТРЕБОВАНИЙ, ОБЯЗАННОСТЕЙ. Т + Требования к ребёнку в этом случае очень велики, непомерны, не соотносятся с его возможностями и не только не соответствуют полноценному развитию его личности, но и напротив, представляют риск психотравматизации. НЕДОСТАТОЧНОСТЬ ТРЕБОВАНИЙ, ОБЯЗАННОСТЕЙ. Т – В этом случае ребёнок имеет минимальное количество обязанностей в семье.	Мамы: 7 чел. Папы: 5 чел.  Мамы: 14 чел. Папы: 11 чел.
Количество и качество требований к ребёнку	ЧРЕЗМЕРНОСТЬ ТРЕБОВАНИЙ- ЗАПРЕТОВ. З + В этой ситуации ребёнку « всё нельзя». Ему предъявляется огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность. НЕДОСТАТОЧНОСТЬ ТРЕБОВАНИЙ – ЗАПРЕТОВ, З – В этом случае ребёнку «всё можно». Даже если и существуют какие запреты, ребёнок легко их нарушает. Родители не хотят или не могут установить какие-либо рамки в его поведении.	Мамы: 17 чел. Папы: 12 чел.  Мамы: 18 чел. Папы: 14 чел.

	<p><b>ЧРЕЗМЕРНОСТЬ САНКЦИЙ ЗА НАРУШЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ РЕБЁНКОМ. С+</b> Для таких родителей характерна приверженность к применению строгих наказаний, чрезмерное реагирование даже на незначительные нарушения поведения.</p> <p><b>МИНИМАЛЬНОСТЬ САНКЦИЙ. С-</b> Такие родители предпочитают обходиться либо вовсе без наказаний, либо применяют их крайне редко. Они уповают на поощрения, сомневаются в результативности любых наказаний.</p>	<p>Мамы: 9 чел. Папы: 8 чел.</p> <p>Мамы: 26 чел. Папы: 18 чел.</p>
--	--	---

## II часть

Параметры	Шкалы	Количество
Стиль воспитания	<b>НЕУСТОЙЧИВОСТЬ СТИЛЯ ВОСПИТАНИЯ. Н</b> Резкая смена стиля воспитания, переход от очень строгого к либеральному и затем, наоборот, от значительного внимания к ребёнку до эмоционального отвержения его родителями.	Мамы: 24 чел. Папы: 17 чел.
	<b>РАСШИРЕНИЕ СФЕРЫ РОДИТЕЛЬСКИХ ЧУВСТВ. РРЧ</b> (возникает чаще, когда супружеские отношения между родителями нарушены: появляется стремление отдать ребёнку «все чувства, всю любовь»)	Мамы: 12 чел.
	<b>ПРЕДПОЧТЕНИЕ ДЕТСКИХ КАЧЕСТВ. ПДК.</b> (у родителей наблюдается стремление игнорировать повзросление детей, стимулировать у них сохранение таких детских качеств как наивность, игривость)	Мамы: 14 чел. Папы: 9 чел.
	<b>ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ НЕУВЕРЕННОСТЬ. ВН.</b> (потворствующая гиперпротекция, либо просто пониженный уровень требований. Родитель идёт «на поводу» у ребёнка. уступает даже в тех вопросах, в которых уступать, по его же мнению, никак нельзя.)	Мамы: 21 чел. Папы: 8 чел.
	<b>ФОБИЯ УТРАТЫ. ФУ.</b> (повышенная неуверенность, боязнь ошибиться, преувеличение о «хрупкости» ребёнка, его болезненности и т.д.)	Мамы: 4 чел. Папы: 1 чел.
	<b>НЕРАЗВИТОСТЬ РОДИТЕЛЬСКИХ ЧУВСТВ. НРЧ.</b> (эмоциональное отвержение. жестокое обращение.)	Мамы: 5 чел. Папы: 9 чел.
	<b>ПЕРЕНОС НЕЖЕЛАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ. ПНК.</b> (Причиной такого воспитания нередко бывает то, что в ребёнке родитель как бы видит черты характера, которые чувствует, но не признаёт в себе. Родитель, ведя борьбу с такими же, истинными или мнимыми качествами, извлекает из этого эмоциональную выгоду для себя. Борьба с нежелательным качеством в ком-то другом, помогает верить, что у него данного качества нет.)	Мамы: 15 чел. Папы: 12 чел.
	<b>ВЫНЕСЕНИЕ КОНФЛИКТА МЕЖДУ СУПРУГАМИ. ВК.</b>	Мамы: 11 чел. Папы: 7 чел.



	(Выражение недовольства воспитательными методами другого супруга, при этом каждого интересует не столько то, как воспитывать ребёнка, сколько то, кто прав в воспитательных спорах.)	
	ПРЕДПОЧТЕНИЕ ЖЕНСКИХ КАЧЕСТВ. ПЖК. (отношение <i>родителя</i> к ребёнку обуславливается не действительными особенностями ребёнка, а такими чертами, которые родитель приписывает его полу, т.е. «вообще мужчинам» или «вообще женщинам»).	Мамы: 13 чел. Папы: 4 чел.
	ПРЕДПОЧТЕНИЕ МУЖСКИХ КАЧЕСТВ. ПМК.	Мамы: 7 чел. Папы: 8 чел.

Анализируя данные результаты, можно говорить о некоторых тенденциях в особенностях стилей семейного воспитания родителей, принявших участие в анкетировании, и наличии определенных нарушений процесса воспитания в семьях респондентов (таблица 2).

Таблица 2

параметр	Превышение ДЗ в %	параметр	Превышение ДЗ в %
Г+	36 %	ВН	55 %
Г-	11% (папы)	РРЧ	13%
З+	46%	ПДК	8%
З-	51 %	ПНК	43%
С+	27 %	ВК	29%
С-	73 %	НРЧ	22%
Т+	12%	ПЖК	27%
Т-	25 %	ПМК	24%
У+	34%	ФУ	10%
У-	5%		

Крайне редко, но встречаются такие типы нарушений процесса воспитания как:

- гипопротекция
- игнорирование потребностей ребёнка
- чрезмерность требований-обязанностей
- чрезмерность требований-запретов
- неразвитость родительских чувств
- вынесение конфликтов между супругами в сферу воспитания.

В чём могут заключаться причины определенных нарушений процесса воспитания в семьях?

Вот возможные предположения, а дальнейшее индивидуальное консультирование родителей, принимавших участие в этом исследовании, поможет глубже проанализировать их и оказать практическую помощь каждому обратившемуся родителю.

### Вероятные причины:

1. Отсутствие знаний возрастных физиологических и психологических возможностей ребёнка-дошкольника, смутные личные представления о собственном детстве и наличии требований со стороны родителей при совмещении с гуманистическим принципом «Главное – не навредить» приводят родителей к варианту отказа выдвигать перед маленьким ребенком определенные запреты и требования, откладывая это на более поздний возрастной этап – школьный. Такие родители говорят: «Разве такому маленькому можно что-то поручать? Вот пойдет в школу – тогда и будем привлекать его к домашним делам».

2. Минимизируя уровень предъявляемых к ребенку требований и обязанностей, а также наказаний за их нарушение, родитель как бы моделирует ситуацию «детского безоблачного счастья». Таким образом, он пытается с одной стороны, оградить ребенка от неприятных переживаний, руководствуясь девизом: «жизнь такая трудная, пока маленький – пусть отдыхает, вырастет – тогда и будет мучиться», А С ДРУГОЙ СТОРОНЫ, ИДЕНТИФИЦИРУЯСЬ со своим ребенком, родитель сам получает возможность «отдохнуть» от нелегкой взрослой жизни.

3. Многие из родителей полагают (часто не без оснований), что в дошкольном учреждении ребенок перегружен, поэтому, приходя домой, ребенок компенсирует это «полным непослушанием», становится «просто неуправляемым».

Однако эти и другие причины проявления указанных нарушений в процессе воспитания не дают основания недооценивать необходимость требований к ребенку – неотъемлемой части воспитательного процесса.

Отсутствие требований во многом снижает эффективность самого воспитательного процесса, тормозит формирование волевых компонентов, самостоятельности, ответственности, эмпатии и способности заботиться о другом.

Об эффективности и целесообразности данного мероприятия говорит и неподдельный интерес, и активное обращение родителей за индивидуальным консультированием. Конечно, говорить о том, что после консультаций психолога кто-то из авторитарных родителей сразу превратился в лояльных и демократичных, бессмысленно. Естественно, каких-то кардинальных изменений в отношениях между родителями и детьми мгновенно произойти не может. Можно с уверенностью сказать, что каждый родитель увидел себя со стороны, посмотрел на ребенка другими глазами, задумался о том, как чувствует себя дочь или сын рядом с ним, все ли он делает правильно. Кроме того, в ходе индивидуальных консультаций выяснилось, что 8 семей решили изменить стиль воспитания своего ребенка.

Родители хотят знать и любить своих детей. Встречи с родителями нужны нам для того, чтобы родительство не стало кошмаром и тяжелой обузой, а детство - чередой обид и унижений. Для того, чтобы не повторялись несчастные родительские и детские судьбы из поколения в поколение, чтобы каждый пришедший на эту Землю новорожденный человек имел шанс прожить свою собственную жизнь на свободную тему.

### Литература

1. Васильцова З.П. Мудрые заповеди народной педагогики. – Хабаровск, 1989.
2. Воспитание детей в современной семье. /Под ред. П. Фролова. – Белгород, 1993.
3. Диалоги о воспитании /книга для родителей/. – М., 1995.
4. Лидерс А.Г. Семья как психологическая система. (Очерки психологии семьи) – Москва-Обнинск, 2004.
5. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) - Москва-Воронеж, 2000.
6. Минтаян А.А. Потребительское поведение семьи. – М., 1989.
7. Млодик И. Книга для неидеальных родителей, или Жизнь на свободную тему. - Генезис, Москва, 2006
8. Мудрость воспитания: Книга для родителей. – М., 1989.
9. Слуцкий В.И. Элементарная педагогика, или Как управлять поведением человека. – М., 1992.
10. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – М., 1987.
11. Точин А.Е. Трудовое воспитание детей в семье. – Минск, 1982.
12. Хмяляйнен. Воспитание родителей: Концепция, направление и перспектива. – Пер. с финск. – М., 1993.
13. Януш Корчак Как любить детей. – Хабаровск, 1988.

## **Проявление тревожности у старшеклассников в ситуации единого государственного экзамена**

Социальная ситуация развития для старшеклассника характеризуется приближением окончания школы и последующим выбором вуза (как подготавливающего к профессиональной деятельности). Для успешного осуществления выбора у выпускника должны быть основания - представления о возможных профессиональных областях, о собственных притязаниях на деятельность в этих областях, о собственных притязаниях на позиции в социуме и т.п. Другими словами, старшеклассник должен решить задачу образовательного профессионального самоопределения.

Социальная ситуация в старшем школьном возрасте дает достаточно поводов для того, чтобы испытывать состояние беспокойства, напряжения, стресса. Учебная деятельность старшеклассников предъявляет гораздо более высокие требования к их умственной активности и самостоятельности.

Для того чтобы глубоко усваивать программный материал, необходимо достаточно высокий уровень развития обобщающего, понятийного мышления. Растет сознательное отношение к учебе. Они отчетливо сознают, что необходимым условием полноценного участия в будущей трудовой жизни общества является наличный фонд знаний, умений и навыков, полученное в школе умение самостоятельно приобретать знания [4].

Трудности, которые нередко испытывает старшеклассник в процессе учения связаны не с неумением учиться в новых условиях, а с нежеланием учиться. Старшеклассник испытывает эмоциональный дискомфорт не только при ответе у доски и написании контрольных работ. Его учебная жизнь к окончанию последнего класса становится сложнее. Во многом это обусловлено предстоящей ситуацией сдачи выпускных экзаменов – ЕГЭ. Экзамен — это не просто проверка знаний, а проверка знаний в условиях стресса и непредсказуемого результата.

Психологи относят экзамен к разряду стрессоров, то есть факторов, оказывающих на человека сильное психологическое давление и усложняющих функционирование организма и психики [1]. Главной причиной предэкзаменационного и экзаменационного стресса является неопределенность представлений о результатах будущей деятельности. В основе этой неопределенности лежит то, что школьник не знает экзаменационного стиля учителя, не может предугадать, какой билет ему выпадет, и какие вопросы будут заданы дополнительно, сумеет ли экзаменатор объективно оценить его знания, не помешают ли этому какие-нибудь обстоятельства. У выпускника школы нет гарантии, что его ответ будет верно понят, что преподаватель по одному маленькому фрагменту знаний сможет оценить общий уровень его подготовленности. Все эти факторы в большинстве

случаев вызывают острое чувство неуверенности, беспокойства, тревоги, страха, то есть целый комплекс отрицательных эмоций.

Учебная жизнь старшеклассника к окончанию последнего класса становится сложнее. Во многом это обусловлено предстоящей ситуацией сдачи выпускных экзаменов. Многие старшеклассники под давлением родителей и педагогов настолько «захвачены» мыслями об экзаменах, о высоких оценках, что испытывают неадекватно высокий уровень беспокойства, волнения, тревожности, который мешает думать и воссоздавать в памяти даже хорошо усвоенный материал.

Экзаменационная ситуация с участием родителей, предварительной «накачкой», непременным ожиданием своей очереди за дверью нередко становится серьёзной психической травмой. День полного покоя после экзамена может «восстановить форму» ученика. К сожалению, графики сдачи экзаменов и традиции их организации зачастую противоречат элементарным психологическим правилам [2].

С одной стороны, собственное чувство взрослости подростка, требования, условия и возможности окружающей действительности (в том числе и школьной) обуславливают проявление со стороны школьника самостоятельности, инициативы и ответственности. С другой стороны, школьная обыденность, принятые в школе нормы и правила не способствуют этим проявлениям, а препятствуют, подчеркивая необходимость жесточайшего подчинения требованиям учителей, контроля и опеки. Данные противоречия мешают возможности воздействия на учителей со стороны стремительно растущих учащихся, которые с каждым днем все острее и болезненнее осознают свою подчиненность и неравенство.

Предэкзаменационная и экзаменационная ситуации оказывают сильнейшее влияние на состояние организма и психики школьника. Это объясняется, прежде всего, тем, что проверка интеллекта относится к наиболее психологически дискомфортным ситуациям, особенно если данная проверка так или иначе связана с социальным статусом личности. Стремление к уважению и авторитету среди учителей, родителей или одноклассников, желание получить оценку, оправдывающую затраченные на подготовку усилия, – все это, в конечном счете, определяет высокую психологическую значимость экзаменов для человека. Именно поэтому провал на экзаменах чаще всего воспринимается школьниками как серьезная жизненная неудача.

Во время экзаменов у школьников значительно медленнее протекают мыслительные процессы, становясь более дезорганизованными на фоне общего повышения артериального давления, усиления работы сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта. Эти изменения не проходят в тот момент, когда школьник получает экзаменационную оценку. Эта так называемая «экзаменационная контузия» продолжается еще долгое время спустя, в некоторых случаях – до трех-четырех месяцев по-

сле экзамена. При этом негативное влияние экзаменационная ситуация оказывает прежде всего на тех школьников, в структуре личности которых значительное место занимает устойчивая тревожность, естественно, прежде всего, школьная тревожность.

Важное место в современной психологии занимает изучение гендерных аспектов тревожного поведения. Как отмечает А.М. Прихожан, интенсивность переживания тревоги, уровень тревожности у мальчиков и девочек различны. В дошкольном и младшем школьном возрасте мальчики более тревожны, чем девочки. Это связано с тем, с какими ситуациями они связывают свою тревогу, как ее объясняют, чего опасаются. Они боятся физических травм, несчастных случаев, а также наказаний, которые можно ожидать от родителей или вне семьи: учителей, директора школы и т.д. [3].

Девочки чаще связывают свою тревогу с другими людьми. Этими людьми могут оказаться не только «опасные люди» - пьяницы, хулиганы, наркоманы, но и друзья, родные, учителя. И чем старше дети, тем заметнее эта разница.

Тревожных подростков и юношей отличает чрезмерное беспокойство, причем, иногда они боятся не самого события, а его предчувствия. Часто они ожидают самого худшего. Уровень их самооценки низок, они думают, что хуже других во всем, и ищут поощрения, одобрения взрослых и сверстников во всех делах.

Любая ориентация учащегося на внешний успех, на результат определенной деятельности, который можно оценить, сравнить, резко увеличивает возможность развития тревоги. Когда об учащемся судят по конкретному результату его действий (по экзаменационной отметке или уровню спортивных достижений), творческая раскованность сменяется страхом «вдруг не смогу?» или отрицательной уверенностью «наверняка не смогу».

Тревожность подростка во многом зависит от уровня тревожности окружающих его взрослых. Высокая тревожность педагога или родителя передается ребенку. В семьях с доброжелательными отношениями дети менее тревожны, чем в семьях, где часто возникают конфликты. Одной из самых частых причин тревожности являются завышенные требования к ребёнку, негибкая, догматическая система воспитания, не учитывающая собственную активность ребёнка, его способности, интересы и склонности. Наиболее распространённая разновидность такого воспитания - система "ты должен быть отличником". Выраженные проявления тревоги часто наблюдаются даже у хорошо успевающих детей, которые отличаются добросовестностью, требовательностью к себе в сочетании с ориентацией на отметки, а не на процесс познания.

Стремясь выработать у детей в первую очередь такие качества как добросовестность, послушание, аккуратность, учителя нередко усугубляют положение, увеличивая пресс требований, невыполнение которых

влечёт для таких подростков внутреннее наказание. В этом случае у подростка появляется чувство неуверенности в своих силах, чувство тревожности. Повышенный уровень тревожности может свидетельствовать о недостаточной эмоциональной приспособленности старшеклассника к тем или иным социальным ситуациям. Это порождает общую установку на неуверенность в себе. Таким образом, «психологическое оснащение» экзаменационной ситуации включает в себя правильную подготовку к экзаменам и правильное поведение в экзаменационной ситуации. Успех сдачи выпускных экзаменов предполагает не только психологическую грамотность школьников, но и помощь со стороны учителей, родителей.

### **Литература**

1. Бойко В.В. Психологическое содержание экзаменационной ситуации. - М., 2004.
2. Доскин В.А. Профилактика экзаменационного стресса // Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С.М. Громбаха. - М.: Медицина, 2003.
3. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование, N 2, 1998.
4. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. - М., 2002.

## **Развитие технического мышления студентов, обучающихся по специальности «Технология и предпринимательство»**

Новые тенденции и технологии в образовании, интеграция в мировое образовательное пространство, заострили проблемы, связанные с уровнем подготовки учителя. Современная школа нуждается в специалистах, обладающих достаточным уровнем профессиональной культуры, готовых к профессиональному самообразованию и самосовершенствованию, имеющих определенный стиль мышления.

Для учителя «Технологии и предпринимательства» таким мышлением является техническое мышление. Феномен «техническое мышление» является объектом изучения многих наук: философии, психологии, педагогики, гуманитарных и технических наук.

Анализ опыта решения творческих технических задач позволяет утверждать, что основой технического мышления являются высокоразвитое творческое воображение и фантазия, многоэкранное системное творческое осмысление знаний, владение методологией технического творчества, позволяющей сознательно управлять процессом генерирования новых идей.

Что же должно представлять из себя техническое мышление? Какие виды мышления оно должно включать? Какие операторы мышления в него должны входить? Техническое мышление должно опираться на хорошо развитое воображение и включать различные виды мышления: логическое, творческое, наглядно-образное, практическое, теоретическое, техническое, пространственное и др. Главные из них – творческое, наглядно-образное и техническое. Как психологическая категория техническое мышление обладает понятийно-образно-практической структурой [2].

Исследования (Г.С. Альтшуллер, М.М. Зиновкина и др.) показали, что важнейшей характеристикой творческого технического мышления является его системность [1]. Техническое мышление – это системное творческое мышление, позволяющее видеть проблему целиком с разных сторон, видеть связи между ее частями [2]. Техническое мышление позволяет видеть одновременно систему, надсистему, подсистему, связи между ними и внутри них, причем для каждой из них – видеть прошлое, настоящее и будущее. Поэтому техническое мышление должно быть многоэкранным. Чем больше экранов будет видеть студент, тем более оригинальное и простое решение он сможет предложить.

Важнейшей характеристикой многоэкранного видения является способность выявлять и преодолевать технические противоречия и скрытые в них физические противоречия, целенаправленно генерировать при этом парадоксальные, еретические (с точки зрения формальной логики) идеи.



К особенностям технического мышления можно отнести:

- способность выявлять техническое противоречие и осознанно изначально ориентировать мысль на идеальное решение, когда главная функция объекта выполняется как бы сама собой, без затрат энергии и средств;
- ориентацию мысли в наиболее перспективном направлении, с точки зрения законов развития технических систем;
- способность управлять психологическими факторами, осознанно форсировать творческое воображение.

Техническое мышление характеризуется еще и тем, что, осознанно и целенаправленно сгенерировав идею, субъект ощущает потребность в ее конструкторской проработке, т.е. воплощении идеи в реальный проект новой техники, технологии и т.д.

На основании этого можно утверждать, что основная задача вуза при подготовке учителей технологии и предпринимательства – формирование у студентов именно системного творческого технического мышления. Для этого, кроме способности сознательно целенаправленно генерировать нестандартные технические идеи, необходимо овладеть методологией творчества с тем, чтобы оптимально использовать базу общенаучных и специально-профессиональных знаний в области общетехнических дисциплин.

Формализация знаний и применение формализованных методов работы с такими знаниями рассматриваются в качестве наиболее сильного средства для преодоления проблемы надежности и ошибок. Однако остались открытыми вопросы о том, как и за счет чего, при каких видах формализации можно достичь реального повышения качества проектирования и последующего повышения надежности. При поиске ответов на возникающие вопросы особое значение имеет не столько содержание знаний, сколько мыслительные процессы человека, их организация и качество их результатов.

Схемы и общие понятия, которые воплощают в себе научные знания и опыт, в процессе мышления могут использоваться и для целенаправленного порождения новых знаний, и для улучшения качества имеющихся. В настоящее время сформировался системный подход к решению творческих задач в области научной деятельности и практики проектирования. В основе системного подхода лежат, с одной стороны, научные знания и методы решения задач, а с другой – психологические механизмы схемно-понятийного мышления, выполняющие функции представления знаний, оценки их качества и переноса знаний на новые задачи. Существует общность мыслительных механизмов, лежащих в основе схемного подхода при решении весьма разнообразных задач.

В ходе анализа работ различных авторов было установлено, что основные средства организации и переноса научных знаний – это концептуальные схемы и понятия в сочетании с аналогиями.

Существует широкий спектр задач и проблем, специфика которых определяет существенную роль человеческих факторов в их решении и придает задачам творческий характер. Решение этих задач связано с влиянием человека на результативность. При решении таких задач работают мыслительные механизмы представления и переноса научных знаний и опыта с их субъективностью, ненадежностью и одновременно продуктивными возможностями. Не владея методами и средствами решения творческих технических задач, мы синтезируем новые знания из тех, которые имеем.

Поэтому одной из ключевых задач при обучении методике технического творчества будущих учителей технологии и предпринимательства является формирование подобных мыслительных механизмов, через систему различных задач и заданий.

### **Литература**

1. Альтшуллер Г. С., Шапиро Р. Б. Психология изобретательского творчества. — Вопросы психологии, 1956. - № 6. - С.37-49.
2. Зиновкина М.М. Монография Инженерное мышление (Теория и инновационные педагогические технологии) - М.: МГИУ, 1996. - 283с.
3. Корнилов И. К. Инновационная деятельность и инженерное искусство: Монография. - М., 1996.
4. Кохановский В. П. Диалектико-материалистический метод. - Ростов н/Д, 1992.

# Актуальные проблемы психологии семьи

*О.В. Румянцева*

## Работа с семьями в условиях общеобразовательной школы

В настоящее время обучающиеся младшего, среднего и старшего звена, ежедневно сталкиваются с семейными проблемами. Одни из них могут обратиться за помощью к психологу, социальному педагогу или авторитетному педагогу. Другие, в силу своих личностных особенностей, не могут справиться с отрицательными эмоциями, остаются наедине со своими проблемами, замыкаются в себе.

Семья с нарушенной структурой, функциями и отношениями не может разрешить возникшие в семейной жизни проблемы. Вследствие этого, в семье возникает психологическое напряжение, эмоциональный дискомфорт, что в дальнейшем может привести к соматическим нарушениям, невротическим реакциям у всех членов семьи.

В современной семье возникает множество проблем, которые мы в нашей общеобразовательной школе, условно разделяем на три основные группы:

1. Проблемы психологической культуры.
2. Социально - экономические проблемы.
3. Проблемы семей группы риска.

Проблемы психологической культуры заключаются в рассмотрении состояния семейного воспитания, родительских ролей, положения ребёнка в семье. Проблемы психологической культуры связаны с социально-психологическими проблемами и проблемами стабильности семьи. Сюда можно отнести спектр проблем, которые связаны с супружеской совместимостью, семейными конфликтами, сплоченности семьи, умение родителей найти подходы к взаимодействию с ребёнком, способность гармонизировать обстановку в семье.

К социально - экономическим проблемам можно отнести, связанные с уровнем жизни семьи, её бюджетом, со специфическими проблемами молодых и многодетных семей, с условиями проживания, обеспечением семей жильём, государственной системы материальной помощи.

В настоящее время актуальными стали проблемы семей группы риска. В образовательных учреждениях на педсоветах и метод объединениях всё чаще стал подниматься вопрос о работе с семьями группы риска. Факторы, обуславливающие социальный риск, могут иметь социально-экономический, медицинский, социально-демографический, социально-психологический характер. Их действие приводит к утрате семейных связей, росту числа безнадзорных детей.

К семьям группы риск относят: неполные семьи, семьи, воспитывающие или имеющие в своем составе инвалидов, многодетные семьи, малоимущие семьи.

Современная семья переживает не лучшие времена: упадок престижа семьи, экономическая нестабильность, жилищные проблемы и т.д. Это приводит к потребности профессионального вмешательства в лице педагога, психолога, социального работника.

Работа с семьями в нашем образовательном учреждении преследует следующие цели:

1. Повышение психолого-педагогических знаний родителей.
2. Диагностика состояния воспитания детей и подростков в семье.
3. Создание предпосылок для нормализации отношений в семье, снятия психологического напряжения.
4. Освоение техник, методов решения проблем.

В практике общеобразовательной школы используются массовые, групповые и индивидуальные формы и методы работы с родителями. Все они направлены на повышение педагогической культуры родителей, на укрепление взаимодействия школы и семьи, на усиление её воспитательного потенциала. Формы и методы работы можно разделить на традиционные и нетрадиционные. Педагоги нашей школы считают, что любую традиционную форму необходимо обновлять за счёт технологий.

К индивидуальным формам работы относятся беседы и консультации, посещение семей на дому. Индивидуальные консультации проводят все классные руководители, но технику «активного слушания» используют не многие. «Активно слушать» означает «возвращать» в беседе то, что поведал родитель, обозначив его чувства. Дать родителю понять, что он услышан и понят.

Групповые включают в себя взаимную работу родителя с педагогом на уроке, работа классного руководителя с активом.

Классные собрания, общешкольные родительские собрания, родительские конференции по обмену опытом воспитания, вечера вопросов и ответов, совместные внеклассные мероприятия относятся к коллективным формам работы. Множество методов проведения классных собраний, так как педагоги нашей школы считают, что вариативность форм при проведении родительских собраний очень полезна, так как выводит родителя из пассивного состояния.

Начальной школой разработана и успешно применяется технология активного взаимодействия с родителями - «Школа родителя первоклассника». Здесь используются различные методы и приёмы. Педагог «условно» разбивает год на периоды по степени адаптации к школе. В каждый период с родителями проводятся и индивидуальная и групповая работа.

Например, первый период включает: родительское собрание «Готовность к школе»; консультации «Развитие мелкой моторики», «Секреты

успеха», «Первые моменты ученья», «Графическое начертание букв», «Дисграфия, дислексия»; тестирование «Какой вы родитель»; анкетирование «Моя семья»; игры «Расскажи мне о себе», «Корзина чувств»; родительское собрание – тренинг «Развитие познания в игре».

Новые приёмы в традиционные формы внесли педагоги начального звена. Работая в одной параллели, они проводят совместные развлекательные программы, где задействованы родители – учителя – дети. Совместная подготовка, оформление, сбор материала, создает положительный психологический климат и активную воспитывающую среду. Ведь необходимо, чтобы родители с начальной школы действовали в интересах своих детей и вместе со своими детьми. Принципы продуктивного общения залог поста этической культуры и высокой мотивации.

В среднем и старшем звене, классные руководители используют в своей работе совместные собрания с родителями и обучающимися. Здесь включены элементы деловой игры и тренинга. Эта форма активного взаимодействия, которая способствует улучшению понимания и снижения конфликтности в триаде «родитель-ребёнок-педагог».

Родительские тренинги можно отнести к нетрадиционным формам работы. В нашей школе используются: психолого-педагогический практикум «Возрастные особенности обучающихся 7-8 классов (обсуждение в микрогруппах, коллективная выработка памятки для родителя, практический разбор проблемных ситуаций); собрание – игра «Я общаюсь с подростком» (позволяет освоить родителям азы общения с детьми в трудный период взросления). Наиболее активными формами работы с родителями являются:

1. Практикум – форма выработки у родителей педагогических умений по воспитанию детей. Здесь можно использовать диагностические методы.
2. День открытых дверей – открытые уроки, мероприятия с обучающимися.
3. Педагогическая дискуссия – позволяет вовлечь всех присутствующих в обсуждение проблем. Успех диспута зависит от подготовки и актуальности темы.
4. Ролевая игра – разнообразные спортивные, интеллектуальные, творческие конкурсы для семьи, проводимые вне школы.

При организации взаимодействия школы и семьи активно используются разнообразные методы: проведение тематических педагогических советов, организация системы методической работы с педагогами по взаимодействию школы и семьи, координация работы в школе и классных коллективов по психолого-педагогическому просвещению родителей, создание творческой группы и совета школы по разрешению проблемных ситуаций семьи, анализ и планирование на новый учебный год.

Школа и семья являются важнейшими институтами социализации

подростающего поколения. К сожалению, взаимоотношения семьи и школы не всегда являются согласованными. Многие семьи в силу разнообразных причин не готовы взять на себя ответственность за результаты воспитания ребёнка. Таким семьям, замыкающимся в кругу современных проблем, необходима помощь общества. Нужны совместные усилия школы и семьи в организации и реализации учебно-воспитательного процесса, крепкое содружество семьи и школы.

## **Психологические проблемы семьи, воспитывающей ребенка с общим недоразвитием речи**

Необходимость поиска заработка, перегрузки на работе, сокращение свободного времени у родителей приводят к ухудшению их физического и психического состояния, повышенной раздражительности, утомляемости, стрессам. Свои эмоции родители привычно выплёскивают на детей, при этом в вину ребёнку ставятся как внешние проблемы, так и домашние неурядицы. Ребёнок попадает в ситуацию полной зависимости от настроения, эмоций и реакций родителей, что сказывается на его психическом здоровье.

Рассмотрим черты, присущие современной семье.

1. Соматическая, в том числе и мозговая организация поведения человека в современных условиях изменилась, а значит, развитие ребёнка проходит иначе. Современные дети гораздо сложнее по своему физическому, интеллектуальному развитию, чем их сверстники 5 – 10 лет назад. Но сложность заключается ещё в том, что социальные требования, предъявляемые ребёнку, остались неизменными, то есть обращёнными к прошлому поколению, со специфической ему мозговой организацией психических процессов. По данным главного специалиста по медико-социальной экспертизе детей Минздрава России профессора Балевой Л.С., почти 40% новорожденных страдают различными заболеваниями. С 1992 по 2001 год в России постепенно увеличивается число больных новорожденных. До начала девяностых годов их было 25%. Всё чаще стали появляться дети с пороками развития, затрагивающими несколько органов и систем. Растёт число новорожденных с аномалиями центральной нервной системы.

В последнее время наметилась угрожающая тенденция роста нарушений у совсем маленьких детей – до трёх лет. Различные психические расстройства в той или иной форме выявляются у 66% юных россиян. Данные статистики свидетельствуют, что сегодня каждый четвёртый ребёнок в начальной школе имеет дефект речи, более 65% младших школьников страдают различными отклонениями в физическом и психическом развитии, что сильно влияет на весь процесс последующего развития ребёнка и тесно связано с показателями личностного развития. Рождение ребёнка с проблемами развития изменяет жизненные перспективы, а иногда структуру семьи и оказывает длительное неблагоприятное воздействие на её членов (на мать в значительной степени). По мнению врачей, когда болен ребёнок, отношение родителя к миру меняется (пусть даже и на непродолжительное время).

Помощь такой семье, по мнению психологов, заключается в получении родителями объективной информации об особенностях их ребёнка.

Непонимание одним или обоими родителями объективного статуса психического развития их ребёнка, несогласие с решениями специалистов в оценке его медицинского и психологического статуса нередко приводят к возникновению конфликтных ситуаций как внутри семьи, так и во взаимодействии со специалистами.

2. Современные данные свидетельствуют о том, что воспитании ребёнка отнюдь не всегда выручает материнский инстинкт – особым образом сформированная установка, которая закладывается в детстве. Если научения образцу материнского поведения у девочки в детстве не происходит, мы получаем то, что называют «депривированным материнством», проявляющимся не только в индивидуальных стилях поведения, но и находящим отражение в социальных процессах (рост числа домов малютки, беспризорных детей и т.п.). Мама со «спящим» инстинктом материнства – это, как правило, неласковая и не понимающая своего ребёнка женщина. Возможно, ей проще откупиться от ребёнка, потому что психологическую, душевную близость она не умеет создавать. Возникает феномен социального сиротства. Дети гневливы, капризны, агрессивны, гиперактивны, потому что «заброшены» родителями, их потребность в привязанности, близости не удовлетворена. С другой стороны, ребёнок с отклонениями в развитии часто не способен «включить» мать и её материнский инстинкт не получает необходимого первотолчка. Ребёнок «не цветёт» довольством, значит, у матери чахнут материнские чувства, следовательно, ребёнок получает от неё ещё меньше эмоциональной поддержки и т.д. Впрочем, разве так уж принципиально, по чьей вине начинается порочный круг, осложнения всегда печальны.

Матери больных детей чаще связывают свои собственные переживания со здоровьем-болезнью ребёнка, а не с достижениями ребёнка в разных сферах жизнедеятельности. Болезнь ребёнка сужает эмоциональный опыт матери. Что нередко проявляется в её стереотипах эмоционального поведения с ребёнком. Помощь следует направлять и на снижение проявлений тревожности и страхов у родителей, и на формирование адекватных представлений о заболевании и своей роли в его патогенезе. Глубина чувств между ребёнком и родителями определяет всё его дальнейшее развитие. Именно эмоционально-личностное общение чаще всего страдает в дисфункциональных семьях.

3. Рост числа разводов. Современная семья нуклеарная – это значит, состоящая из супружеской четы с детьми или одного из родителей со своими детьми, которые не состоят в браке. Нуклеарная семья развивает самостоятельность её членов, их автономность относительно друг друга. Если этот процесс проходит корректно, то он укрепляет семейные узы. А вот недостаточная подготовленность к брачной и семейной жизни приводит к конфликтным ситуациям и увеличивает бракоразводность. Почему? Часто брак рассматривается людьми как путь достижения счастья. Но сча-



стве в браке обеспечивает не государство, а люди как участники культурных, национальных и религиозных сообществ и партнёры по браку. Несовпадение ожиданий приводит к нежеланию сохранять брак, ибо он рассматривается сейчас не как средство выживания, а как условие счастья, обретения личного смысла жизни.

Поэтому институт семьи всё чаще становится неустойчивым именно по психологическим причинам. В современных семьях способность родителей, воспитывающих ребёнка с ограниченными возможностями справиться со стрессовым событием зависит от ценностных ориентации семьи, ее отношения к стрессовой ситуации, смысла, которым члены семьи наделяют то или иное событие.

Наиболее важным для снижения семейного стресса является выбор внутренней стратегии поведения. В ситуациях, когда семьи ограничены в ресурсах и выборе альтернатив своего развития, их стратегией нередко является лишь пассивное принятие того, что происходит, — «на все воля Божья». Стратегия «все само собой образуется» исключает возможность изменений к лучшему, поддерживает сложившуюся ситуацию, сохраняет трудности и углубляет стресс. Семьи с активной ориентацией стараются решить многие проблемы, которые им под силу, и контролировать ситуацию, принимая лишь те обстоятельства, которые в данный момент изменить невозможно.

Семьи с фаталистической ориентацией принимают все, что бы ни происходило, как должное. Для таких семей обычный способ поведения — это обвинение жертвы. Постоянные чувство вины, боязнь обвинений со стороны окружающих приводят к пассивной изоляции, вызывают чувство беспомощности и безнадежности. К числу социальных факторов отклонений развития у детей относится уровень толерантности, терпимости по отношению к «нестандартным детям».

Родители детей со специальными нуждами помимо переживаний событий и ситуации, свойственных большинству семей, испытывают воздействие и других факторов, многие из которых являются стрессорными, имеющими хронический характер.

Среди множества типов родительских стратегий можно выделить общие, направленные на приобретение детьми некоего социально желательного статуса, социально одобряемой роли в конкретной социальной группе или обществе. Реализация этого родительского устремления зависит не только от возможностей ребенка, но и от того, как сообщество оценивает его.

Если окружение отвергает ребенка, родители не могут достичь своей цели. Более того, те родители, дети которых обесценены в системе культуры, сами обесцениваются как родители. Если роль воспитания можно определить как передачу культуры, то родители, чьи дети отвергнуты культурой, оказываются лишёнными своего предназначения и вынуждены

растить своих детей в социальном вакууме. Родители детей со специальными нуждами нередко имеют дело с противоречащими друг другу объяснениями состояния их ребенка, обусловленными культурой всего общества, их собственной семейной идеологией, установками ближайшего окружения и профессиональными оценками специалистов, работающих с ребенком.

Таким образом, ограничение возможностей следует понимать как процесс, в котором немаловажную роль играют факторы среды, углубляющие или компенсирующие первичные дефекты развития. Важнейшая общечеловеческая ценность, на которой основывается сегодня социальное развитие во всем мире, — это доброжелательное отношение к людям, не похожим на остальных, восприятие детей с нарушениями развития, прежде всего как детей.

Это, в свою очередь, требует соблюдения ряда условий: предоставление детям с ограниченными возможностями равных прав и особых условий для развития, обучение их навыкам независимости, самостоятельной жизни, умению отстаивать свои права. Основой для успешного взаимодействия специалистов и родителей в целях максимального удовлетворения потребностей ребенка являются открытость и гуманизм, профессионализм и ответственность во всей системе отношений между ребенком, семьей, специалистом и обществом.

Социальное окружение семьи может, как способствовать, так и противодействовать стрессам и кризисам в жизни семьи. Окружающие нередко несправедливы к родителям, возлагая на них вину за случившееся. Когда недостатки развития ребенка выражены не грубо, родители сталкиваются с дополнительной трудностью — неопределенностью ситуации, в которой ребенок может быть принят или отвергнут окружением.

Шаткое, неустойчивое положение ребенка является сильным стрессогенным фактором для всей семьи. Широкое окружение семьи (соседи, прохожие, дети во дворе, профессиональные работники) представляет важный фактор, который может играть как позитивную, так и негативную роль в развитии стресса. Каждая из таких встреч может иметь как стрессогенный, так и терапевтический эффект в зависимости от того, как строятся отношения и взаимопонимание участников в процессе их взаимодействия.

Каждый раз, когда на определенном этапе жизненного цикла происходит адаптация семьи к стрессу, видоизменяется и сама семейная система. Могут изменяться состав семьи, ее идеологический стиль, способы взаимодействия и функции. Если семья реагирует на стресс недостаточно гибко и становится не-сбалансированной, то возникает опасность дисфункции, т. е. патологического функционирования семьи: жестокого обращения с детьми, разрушения психического здоровья членов семьи, ухудшения или распада внутрисемейных отношений. Если такая ситуация затягивается, это может привести семью к необходимости терапии. Нали-

чие в семье ребенка с ограниченными возможностями рассматривается как хроническая стрессогенная ситуация.

В современных семьях наблюдается уменьшение «воспитательных ресурсов» родителей, приходящихся на каждого ребёнка. В частности, идёт снижение качества и количества речевого общения, изменение родительских установок. Родители становятся более авторитарными, чаще используют телесные наказания, требования дисциплины у них жёстче, индивидуализация воспитания минимальная. Факторы среды в совокупности с генетически унаследованными образованиями и условиями воспитания имеют принципиальное значение для воспитания ребёнка и развития его взаимоотношений с окружающими.

Таким образом, семья как один из важнейших социальных институтов общества оказывает огромное влияние на воспитание полноценной личности. Необходимость участия семьи в процессе социализации формирующейся личности наиболее важна при воспитании и обучении детей, имеющих отклонения в развитии, – не только с тяжёлыми формами, но и с негрубыми нарушениями, посещающих дошкольные группы разной коррекционной направленности. Успех взаимодействия в психолого-педагогической системе «педагог – ребёнок – родитель» зависит от системы взаимодействия участников этого процесса. В связи с этим, система работы с родителями по повышению их компетентности и формированию адекватной оценки состояния своего ребёнка стала частью, разработанной мной комплексной программы коррекционного воздействия по преодолению личностных нарушений детей с ОНР.

С учётом особенностей социальной ситуации развития ребёнка, были реализованы следующие направления психокоррекционной и консультативной работы:

- гармонизация семейных взаимоотношений;
- установление правильных детско-родительских отношений;
- помощь родителям в формировании адекватной оценки состояния ребёнка;
- обучение элементарным методам психологической коррекции.

Содержание психокоррекционного воздействия на родителей представлено двумя формами работы: индивидуальной и групповой.

Индивидуальная работа осуществляется в виде бесед или частично структурированного интервью с родителями ребёнка. В ходе этих бесед родителей обучают приёмам и формам поведения, которые могут помочь в трудных жизненных ситуациях, связанных с проблемами ребёнка.

Групповые коррекционные занятия проводятся по трём направлениям:

- гармонизация взаимоотношений между родителями и ребёнком;
- гармонизация внутрисемейных отношений;

- оптимизация социальных контактов семьи.

В проведении коррекционной работы по первому направлению, использовалась программа коррекции детско-родительских отношений «Связующая нить», разработанная педагогом-психологом Натальей Григорией (Психолого-педагогический центр, г. Старый Оскол). Работа по второму направлению реализуется в виде занятий с матерями. Коррекционное воздействие, осуществляемое на мать проблемного ребёнка, распространяется и на других членов семьи. Гармонизация позиции матери позволяет оптимизировать отношения между членами семьи и социальные контакты (третье направление коррекционных занятий). Психокоррекционный процесс строится с учётом дифференцированного подхода к личностным особенностям родителей проблемных детей.

Таким образом, можно сделать вывод: родителей, имеющих нестандартного ребенка, следует подготовить к тому, что его воспитание в семье потребует много духовных и физических сил. Поэтому важно, чтобы на протяжении жизни они сохраняли физическое здоровье, душевное равновесие и оптимистический взгляд на будущее.

#### **Литература**

1. Козлова А.В., Дешеулина Р.П. Работа ДОУ с семьёй: Методические рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 112 с.
2. Мастюкова Е. М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И.Селиверстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
3. Медико-психолого-педагогическая служба в ДОУ: Организация работы / Под ред. Е.А. Каралашвили. – М.: ТЦ Сфера, 2007.
4. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам недоразвитием речи. – М: Книголюб, 2004. – 104 с.

## **Установки российской молодежи на деторождение**

Без понятия «кризис» в наше время, по всей видимости, невозможно обойтись, и потому приходится говорить о том, что кризисные явления во всех сферах российского общества не могли не затронуть современную семью, и тем самым сказались на демографической ситуации. Любое исследование демографических проблем, в частности проблем снижения рождаемости, должны рассматриваться в общем социокультурном контексте тех изменений, которые происходят в обществе.

Снижение репродуктивной функции семьи как ответ на социально-экономическую нестабильность коснулось, прежде всего, семей с высоким культурным уровнем и высоким уровнем ответственности, родительского долга по отношению к детям. В последнее десятилетие естественная убыль населения России составляет в среднем ежегодно более 750 тыс. человек. По прогнозам после 2050 г. Россия переместится с нынешнего 7-го места в мире по численности населения на 14-е. [1]. Наиболее разбалансированным является процесс рождаемости. Именно этот дисбаланс и является самой важной непосредственной причиной демографического кризиса. Каковы же причины снижения рождаемости?

Специалисты выдвигают три версии причин данного процесса: медицинскую, социально-психологическую и экономическую. Рассмотрим подробнее социально-психологическую версию. [2]. В частности, сосредоточимся на такой теме, как установки женщин на деторождение.

Судя по данным социологических исследований, для большинства женщин (70-80%) наиболее характерной является установка на рождение 1-2 детей, которая практически не зависит от возраста, семейного положения и числа детей в семье. Установка на планируемое число деторождений практически не меняется при изменении семейного и социального положения женщины. Даже у замужних женщин с относительно благоприятными жизненными обстоятельствами: среднедушевой месячный доход семьи свыше 10 тысяч рублей, общая площадь жилья более 18 квадратных метров на одного члена семьи, среднее ожидаемое число детей не превысило 1,9 ребенка. Установки на многодетность в ответах не прослеживаются. [3]

Следует обратить внимание, что респондентов, кто желает иметь двоих детей, так сказать, абстрактно, существенно меньше, кто конкретно планирует рождение двоих детей в ближайшем будущем, и эта разница достигает 78 %. Но даже если эти установки будут реализованы, и в большинстве семей будут рождаться двое детей, депопуляция в России продолжится. Для простого замещения поколений требуется, чтобы среднее число детей в расчете на одну супружескую пару, способную их иметь, составляло не менее, чем 2,5 ребенка. Эти расчеты выполнены с учетом смертности в детских и молодых возрастах, а также того, что часть детей,

становясь взрослыми, не обзаводятся потомством. При условии, что средняя семья будет иметь три ребенка, численность населения будет расти, хотя и небольшими темпами.

Семьи с одним-двумя детьми являются малодетными, поскольку они ни при каких условиях не обеспечивают нормального замещения поколений. Семьи с тремя-четырьмя детьми следует считать среднететными, а семьи с пятью и более детьми — многодетными.

Подобный подход основан на демографических критериях. С точки зрения других наук критерии могут быть другими. А само население, скорее всего, посчитает двухдетные семьи среднететными, ведь, по данным опросов, большинство семей однодетны, но идеальной моделью считают семью с двумя детьми.

Практика показывает, что, как правило, семьи имеют:

- одного ребенка — при любых условиях (если позволяет здоровье);
- двух детей — при благоприятных условиях;
- трех и более детей — в большинстве случаев семьи не желают иметь ни при каких условиях, даже при очень высоком уровне доходов.

Двухдетная модель семьи в глазах большинства россиян является идеальной нормой, а трехдетная рассматривается ими, скорее как некоторое отклонение от нормы. Согласно законодательству о социальной защите населения, семьи, начиная с трех детей, признаются многодетными и пользуются определенными льготами. Это объясняется не только тем, что таких семей очень мало (по данным переписи 2002 г., они составляют лишь 7% от числа семей с детьми до 18 лет), но и тем, что само население в наше время также считает эти семьи многодетными.

В 2002 году из общего числа всех несовершеннолетних детей, самую большую группу составили единственные дети — их было 45%, то есть почти половина от общего числа. Дети из двухдетных семей составили 39%.

При этом в городских семьях доля единственных детей уже превышает половину: 51%, в двухдетных семьях воспитывается 38% детей, а в семьях с тремя и более детьми - 11%. Хотя высокая доля детей, живущих в однодетных семьях, характерна для всей России в целом, особенно проблематичны регионы, где эта доля составляет 50% и более. Из 89 субъектов РФ таких оказалось 32, в том числе и Мурманская область, в которой проживает преимущественно городское население.

По сравнению с ситуацией пятилетней давности, в числе причин отказа от рождения детей молодые женщины реже стали указывать такие факторы, как неуверенность в завтрашнем дне, материальные трудности, отсутствие семьи. И всё же репродуктивные установки молодых женщин еще далеки от необходимого числа рождений во избежание депопуляции.

Таким образом, отсутствие самой потребности в детях – одна из главных причин невысокого уровня рождаемости в России. Предпринимаемые в последние годы попытки государства стимулировать рождаемость посредством материнского капитала и оказания поддержки в решении жилищных проблем молодой семьи лишь отчасти помогают решить эту проблему.

Проведенный социологами анализ особенностей репродуктивного поведения свидетельствует о высоком уровне аборт, при этом свыше половины женщин (59 %) прерывают первую беременность. На 36 территориях Российской Федерации число аборт на 1000 женщин колебалось от 100,6 до 124,5. Важным показателем, отражающим сложившийся стереотип репродуктивного поведения женщины, является соотношение количества беременностей и родов. Большая часть беременностей не завершается рождением ребенка: 39% завершается родами, 10% - самопроизвольным выкидышем и 51% беременностей – искусственным аборт, в том числе повторные аборт (2 и более) имели место у половины женщин (53 %) из числа искусственно прервавших беременность.

В целом в группе женщин, имевших в анамнезе беременность, у 34% не было аборт в анамнезе, а 20, 21 и 25% женщин перенесли соответственно один, два, три аборт и более. К концу репродуктивного периода на каждую женщину приходится в среднем по 3,6 аборт. С увеличением возраста растет вероятность наличия в анамнезе женщин искусственного аборт: если в возрасте до 20 лет только 15% женщин имели искусственный аборт, то к 25 годам - уже 30%, к 30 годам - 80% женщин. В структуре основных причин аборт, указанных самими женщинами, вошли: наличие детей (37%), материальные трудности (22%), нежелание иметь детей (16%), медицинские показания (14%), плохие жилищные условия (13%), отсутствие мужа (11%).

Отметим, что именно жесткая закрепленность установки на число планируемых деторождений делает наиболее частыми искусственные аборт. Особо следует отметить высокий процент (59%) прерывания первой беременности. Сформировавшаяся у женщины под влиянием среды и воспитания жесткая установка на рождение определенного числа детей является решающим фактором, формирующим отношение женщины к возникшей незапланированной беременности как к нежелательной.

Распределение обследованных женщин по числу планируемых деторождений имеет следующую структуру: пока не приняли решения 8 % женщин, приняли решение не иметь детей 9 %, иметь 1-2 детей - 72 % женщин, 3 детей и более - 11% женщин. Структура отсроченности планируемого рождения ребенка такова: 42 % в ближайшее время не планируют иметь детей, 33 % планируют иметь ребенка не ранее, чем через год, и только 25 % планируют рождение ребенка в ближайшее время. Естественно предположить, что установка на число планируемых деторождений может меняться в зависимости от возраста женщины, семейного положения,

наличия детей. Сравнение планируемых женщинами деторождений в группах, сформированных в зависимости от возраста, семейного положения или числа имеющихся детей, показывает, что во всех группах доля женщин, планирующих в перспективе рождение 1-2 детей, располагается в узком интервале 70-80%. Рождение 3 детей и более планируют 10-15% женщин, приняли решение не иметь менее 10% женщин.

Наиболее сильно влияют на принятие женщиной решения о проведении аборта наличие у нее одного ребенка или двух детей. Другими словами, у женщин преобладает установка на малодетность, и потому они скорее готовы сделать аборт, чем родить еще одного ребенка. Супруги также стремятся ограничить число детей в семье до двух, а нередко - одного ребенка в связи с желанием более полного удовлетворения своих материальных потребностей.

Мной было проведено исследование установок на деторождение среди студентов МГПУ. По результатам опроса, 15 % студентов хотели бы иметь - одного ребенка, 66 % - двоих детей, 13 % - троих, 4 % - более 3-х, и, наконец, 2 % не хотели бы иметь детей вовсе. Если эти установки будут реализованы, то в среднем на каждую будущую семью будет приходиться по два ребенка. Как уже было сказано, для обеспечения простого воспроизводства населения необходимо, чтобы в каждой семье было как минимум 2,5 ребенка. Имея в виду установленную закономерность, согласно которой реальное количество детей в семье обычно меньше желаемого в идеале, приходится констатировать, что среднее число детей в будущих семьях наших студентов окажется менее 2-х. В перспективе тенденция к сокращению численности населения России сохранится.

Еще раз повторим, что именно отсутствие психологической потребности в том, чтобы иметь больше одного-двух детей – главная причина невысокого уровня рождаемости в России. Таким образом, существует необходимость разработки социальных и образовательных программ по изменению менталитета женщин в вопросе репродуктивного поведения населения.

С точки зрения модного в настоящее время гендерного подхода не существует такого понятия, как идеальная семья. Представители феминистки-ориентированной гендерной психологии не считают, что существует единственный нормативный тип семьи, основанный на практически нерасторжимом браке с несколькими детьми, а все прочие типы суть отклонения от нормы. Для многих из этих авторов неполные, однодетные и даже бездетные семьи - это также нормальные варианты семьи. Предлагается вычеркнуть из научного лексикона понятие неполная семья как политически некорректное и заменить такое понятие термином «материнская семья». Следует заметить, что на практике в таких семьях ребенка воспитывает зачастую не мать, а бабушка, и тогда надо говорить о бабушкинской семье. Можно вполне уверенно сказать, что на самом деле неполная



семья - это неполноценная семья с точки зрения воспитательного потенциала, она не может обеспечить полноценное воспитание ребенка, и этот факт доказан.

По поводу количества детей в семье у сторонников гендерного подхода также свой взгляд: они полагают, что одного ребенка можно воспитать даже лучше, чем нескольких, поскольку единственному ребенку родители скорее могут обеспечить более качественное и дорогостоящее образование, чем двум или трем детям. При этом смешиваются два нетождественных понятия - «воспитание» и «образование».

Вопреки распространенному мнению, отцы не так уж часто уходят из семьи. Исследования, проведенные разными авторами, подтверждают, что женская инициатива в разводах составляет от 60 до 80% и даже более. Мужская инициатива превалирует только в семьях, где возраст супругов превышает 40 лет. Дети в этих семьях чаще всего уже совершеннолетние, поэтому ответственность за них не удерживает отцов от развода. Мужчины старше 40 лет имеют больше шансов на повторный брак, чем женщины. Вторые жены этих мужчин обычно намного моложе, чем они сами и их бывшие супруги.

Подавляющее большинство разводов в семьях с детьми происходит по инициативе женщин. Преобладание женской инициативы имеет место не только тогда, когда развод вызван пьянством мужа, что вполне объяснимо, но и тогда, когда причиной развода является так называемое несходство характеров. Женщина легко решается на развод, поскольку она чувствует себя самостоятельной, обеспечена хорошо оплачиваемой работой, обладает решительным и независимым характером.

Главный практический вывод заключается в том, что для обеспечения существенного повышения рождаемости и уменьшения числа разводов воспитание девочки должно ориентироваться вовсе не на гендерную идеологию, а на традиционную, дифференциально-половую. Такое заявление в наши дни может показаться анахронизмом и даже чем-то вроде научной ереси. Но, тем не менее, продолжая эту мысль, можно подчеркнуть, что девочку следует воспитывать в школе и дома, ориентируя её на то, что её главное предназначение в жизни – быть матерью и женой. Защита социальных прав работающих женщин – это важная, но отдельная проблема, которую можно решать без всякой привязки к гендерному подходу.

У гендерного подхода, конечно, существуют свои преимущества по сравнению с традиционным, дифференциально-половым. В согласии с гендерным подходом воспитание девочки осуществляется не традиционным путем, и девочки вырастают женщинами более независимыми, ориентированными на успех в жизни, который понимается как экономическое благополучие, интересная работа, хорошая карьера. Семья и дети не являются приоритетами для женщины, воспитанной в духе гендерного подхода. Видимо, решение демографической проблемы и гендерный подход –

две вещи несовместные, как сказано классиком.

### **Литература**

1. Антонов А.И., Медков В.М., Архангельский В.Н. Демографические процессы в России XXI века. - М., 2002.
2. Антонов А.И., Сорокин С.А. Судьба семьи в России XXI века. - М., 2000.
3. Демография и социально-экономические проблемы народонаселения. Информационно-библиографический бюллетень литературы, изданной в 2000-2002 гг. /Под ред. В.В. Елизарова, И.В. Дзарасовой, Р.С. Ротовой, И.А. Троицкой. – Вып. 5. - М., 2003.
4. Медков В. М. Демография: Учебное пособие. - Ростов-на-Дону., 2002.

## **Проблема психологической готовности к материнству**

Изучение проблемы готовности женщины к материнству в последние годы ведется в разных направлениях:

- исследования позднего материнства и материнства несовершеннолетних, факторов риска психической патологии ребенка в связи с социальными и психическими аномалиями матерей, в филогенетическом аспекте;
- исследуются значимые личностные характеристики будущей матери, разрабатываются опросники, выявляющие отношения родителей к не родившемуся ребенку, изучаются факторы, влияющие на материнское поведение;
- предпринимаются попытки организации пренатального воспитания.

Исследования показывают, что многие современные матери не обладают достаточным уровнем компетентности в сфере воспитания маленького ребенка. Связано это, в частности, с тем, что некоторые женщины уже на этапе беременности обнаруживают особенности, впоследствии оказывающие неблагоприятное влияние на развитие ребенка: отсутствие мотивации к вынашиванию ребенка, жесткая структурированность образов ребенка и матери, отсутствие эмоциональной привязанности к родителям в своем детстве и т.д.

В экспериментах на животных Х. Харлоу показал, что физическое отделение детенышей обезьян от их матерей приводило к развитию у них психопатологической симптоматики: обезьянки вырастали замкнутыми, агрессивными, с садомазохистскими наклонностями и были не способны к выполнению родительской роли. Неприятие ребенка, отгороженность от него, нежелание общаться, игнорирование психологических потребностей новорожденного или его психофизиологических особенностей может так же иметь неблагоприятные последствия для психической жизни ребенка: снижается психический тонус, нарушается становление процессов саморегуляции, доминирует пониженное или отрицательное настроение, развивается чувства тревоги и неуверенности в себе.

Большинство авторов, исследующих эту проблему, считают, что готовность к материнству формируется на протяжении всей жизни женщины. На этот процесс влияют биологические и социальные факторы, поскольку готовность к материнству имеет инстинктивную основу и выступает как личностное образование, в котором отражается весь предыдущий опыт ее взаимоотношений со своими родителями, сверстниками, мужем и другими людьми.

В отечественной психологии анализируются составляющие структуры психологической готовности к материнству. К ним, в частности, отно-

сят: особенности переживания женщиной беременности; ориентацию на стратегию воспитания и ухода за младенцем; ранний детский опыт будущей матери. По мнению Н.Н. Авдеевой и С.Ю. Мещеряковой, субъектное отношение к ребенку (отношение взрослого к ребенку как к субъекту, личности, в противоположность «объектному» отношению, когда младенец выступает для него преимущественно как объект ухода) может оказаться стержневым фактором в структуре психологической готовности к материнству. Оно проецируется в стиль материнского поведения и обеспечивает наиболее благоприятные условия для психического развития младенца.

Большое значение имеют и установки женщины на стратегию воспитания ребенка. То, как она намеревается осуществлять уход за младенцем, ориентируясь на его потребности или на собственные представления, также свидетельствует о преобладании субъектного или объектного отношения к ребенку. Чем ярче выражено субъектное отношение к не родившемуся ребенку, тем выше будет уровень ее готовности к материнству [1].

По воспоминаниям переживаний, испытываемых женщиной в детстве, можно судить об особенностях ее раннего опыта взаимоотношений с близкими взрослыми. Если родители были ласковы, общение с ними оставило яркие положительные воспоминания, имелась глубокая привязанность к матери, значит, в раннем детстве женщина имела благоприятный опыт эмоционального общения. Это ставит ее в более выгодные условия в прогнозе будущего материнского поведения по сравнению с теми, кто такого опыта не имел.

Большое значение в становлении родительского поведения имеет общение со сверстниками, старшими и младшими детьми. На этом этапе важным является опыт, приобретаемый будущей матерью в играх с куклами, в «дочки-матери». О характере этого опыта можно судить по воспоминаниям будущей матери о любимых играх и игрушках, по наличию предпочтения того или иного возраста детей. Если в детстве женщина любила играть в куклы, в дочки-матери, если она любит детей и особенно ей нравятся младенцы, у нее гораздо больше шансов стать хорошей матерью, чем у той женщины, которая не имеет таких предпочтений [Там же].

Значимым этапом в становлении материнского поведения исследователи считают период от зачатия до рождения ребенка. В это время вырабатывается отношение женщины к своему собственному, еще не родившемуся ребенку. О характере этого отношения можно судить по особенностям взаимодействия будущей матери с ним, наличию или отсутствию воображаемого общения.

Многие авторы (В.И. Гарбузов, М.И. Буянов, А.И. Захаров) в качестве важных факторов, влияющих в этот период на последующее материнское поведение, выделяют: желанность

- нежеланность ребенка, особенности протекания беременности и субъективное переживание женщиной беременности.

Наиболее благоприятной ситуацией для будущего материнского поведения является желанность ребенка, наличие субъектного отношения матери к еще не родившемуся младенцу, которое проявляется в любви к нему, мысленной или словесной адресованности, стремлении интерпретировать движения плода как акты общения [2, 3, 4].

Материнский опыт приобретается и после рождения ребенка. В процессе первых контактов с новорожденным «запускаются» инстинктивные механизмы, благодаря которым у кого-то усиливаются, а у кого-то впервые пробуждаются материнские чувства, стимулирующие женщину к соответствующему поведению.

С этой точки зрения важно, чтобы мать сразу после родов находилась в тесном контакте с ребенком. Последующий опыт общения с малышом на некоторых женщин оказывает положительное влияние в смысле возрастания их материнской компетентности [7].

Исследователи отмечают, что в течение беременности в мотивационной сфере, сознании и самосознании женщины происходят определенные изменения, комплекс которых рассматривается как основное психологическое новообразование этого периода - готовность к материнству:

- 1) изменяется иерархия мотивов и на первый план выступает мотив, связанный с материнством;
- 2) становится все более аморфным образ ребенка;
- 3) эмоционально насыщается образ материнства;
- 4) эмоционально насыщается и конкретизируется образ реальной домашней ситуации после родов.

В поведенческом плане возникает особая сензитивность при взаимодействии с плодом [5].

На первом этапе беременности (до 12-14 недель) выделяется три варианта *мотивационных изменений*, происходящих в личности женщины:

- 1) перестройка иерархии мотивов: связанные с материнством мотивы начинают приобретать характер ведущих;
- 2) борьба мотивов: мотив материнства вступает в противоречие с иными мотивами личности;
- 3) усиление мотива, связанного с материнством.

На II этапе беременности (14-28 недель) доминирующее переживание связано с началом движений плода, появляется первая возможность реального, а не только воображаемого взаимодействия с ребенком. Ребенок становится как бы инициатором контакта, который женщина подхватывает и поддерживает, «вслушиваясь» в ребенка.

Прекращается борьба мотивов, усиливается мотив материнства. На III этапе беременности (28 недель - до момента родов) доминирующее пере-

живание определяется подготовкой к родам и появлению ребенка в доме. Растет желание увидеть ребенка, убедиться в его полноценности.

Перестройка мотивационной системы в направлении усиления мотива, связанного с материнством, является наиболее типичным вариантом личностных изменений у беременных женщин. Однако, перестройки мотивационной системы может не происходить из-за сильного мотивационного конфликта или слабости самого мотива, связанного с материнством. Если у женщины ярко выражен мотив профессиональной самореализации, то доминирует желание отсрочить момент появления ребенка и собственного материнства.

Эмоциональное насыщение *образа материнства* может оцениваться по таким параметрам как: «личностный смысл» рождения ребенка, наличие образа идеальной матери и степень его жесткой структурированности. На первом этапе беременности выделяют три наиболее общих для женщин взгляда на беременность, отражающих ее личностный смысл для женщины.

Чаще всего обращение к материнству является новым способом осмысления себя, попыткой самореализации и связывается с удовлетворением важнейших потребностей (таких как самотворчество, уход от профессиональной некомпетентности, избавление от одиночества, удержание мужа). В других случаях беременность осознается как тупик, препятствие, причина разрушения планов. Сохранение беременности мотивируется страхом осуждения значимыми людьми или страхом возможных осложнений после аборта. Третий вариант осознания беременности - своеобразное игнорирование, смирение перед фактом.

На II этапе беременности личностный смысл рождения ребенка не меняется. Большинство женщин занимает гибкую позицию в отношении вопросов воспитания и не имеет жесткого представления об идеальном материнском поведении. На III этапе личностный смысл рождения ребенка не меняется. У большинства женщин образ материнства наполняется конкретным содержанием, разворачивается деятельность по поиску информации по уходу за ребенком, по подготовке к родам; матери с легкостью фантазируют на тему своих будущих отношений с ребенком.

Образ идеальной матери в жестко структурированном виде обнаруживается уже на раннем этапе беременности у значительной части женщин, предполагающих, что будут вести себя с ребенком по четким правилам:

- не давать детям соску, «так как она деформирует прикус»,
- не брать ребенка на руки, когда он будет плакать, «поскольку может привыкнуть к рукам» и т.д.

Образ *реальной домашней ситуации* характеризуется тем, насколько хорошо женщина представляет свои физические, экономические, психиче-

ские возможности. На I этапе беременности у большинства беременных женщин четких представлений подобного рода нет.

На II этапе беременности число женщин, подробно описывающих, какими будут новые трудности и как будут распределены новые обязанности между членами семьи, какие произойдут перестановки в квартире и какие привычки придется изменить, значительно возрастает. Но количество будущих матерей, не имеющих реального представления о домашней ситуации, которая возникнет после родов, еще велико.

На III этапе беременности у женщин образ реальной домашней ситуации становится эмоционально насыщенным, они практически готовят свой дом к приходу ребенка.

Поведенческие аспекты готовности к материнству обнаруживают себя в том, что появляется особое поведение, вызванное началом шевеления плода. Женщины прислушиваются к движениям ребенка внутри себя, пытаются взаимодействовать с плодом. Появляется деятельность, направленная на поиск информации по подготовке к родам и уходу за ребенком.

*Образ ребенка* на I этапе беременности отличается «взрослостью», большой неопределенностью, предпочтения пола ребенка часто обусловлены желаниями родственников. Как правило, ребенок наделяется чертами сильного по отношению к ней взрослого («мужественный», «добрый», «похож на...», «сильный, как...»). Встречается жесткая структурированность образа ребенка, при которой женщина наделяет еще не родившегося ребенка набором характеристик, которыми по ее мнению обязательно должен обладать ребенок.

На II этапе беременности образ ребенка постепенно «омолаживался» в сознании женщины: он представляется младенцем, а не ребенком старше младенческого возраста, как на предыдущем этапе беременности. В словесных описаниях будущего ребенка у женщин впервые появляются эпитеты: маленький, беззащитный, голенький; используются притяжательными местоимениями «мой» или «свой», что позволяет говорить о начале включения образа ребенка в сферу самосознания беременных женщин.

На III этапе беременности образ ребенка носит младенческие черты, ему приписываются определенные психологические свойства: активный, пассивный, любит поспать и т.д. У этих женщин сформировано отношение к ребенку как к собственному, любимому, они проявляли привязанность и нежность к ребенку еще до его появления на свет. У части женщин отсутствуют изменения образа ребенка на протяжении беременности, их практически не интересует поведение плода и вызывающие его причины. Сохраняется и жесткая структурированность образа ребенка у некоторых женщин: ребенку приписываются только идеальные черты (5).

Исследования выявляют связь между уровнем психологической готовности женщины к материнству, ее реальным материнским поведением и особенностями психического развития ребенка в три месяца.

Анализ исследуемых особенностей психического развития детей показал, что младенцы матерей с высоким уровнем психологической готовности к материнству обнаруживают инициативность в общении, хорошо владеют экспрессивно-мимическими средствами общения, умеют развивать коммуникативную ситуацию; проявляют выраженный интерес к общению, быстро и с удовольствием включаются в него, не прекращают контакта по своей инициативе и активно протестуют, когда его прекращает мать.

Младенцы, чьи матери отличаются низким уровнем психологической готовности к материнству, достаточно инициативны, но имеют самые слабые показатели компонентов комплекса оживления; не у всех отмечается умение развивать коммуникативную ситуацию; часто наблюдаются отвлечения [6].

Итак, на основании анализа исследований можно сделать вывод о сущности, структуре и проявлениях психологической готовности к материнству. Данный феномен представляет собой комплекс изменений, происходящих в мотивационной сфере, сознании и самосознании женщины:

- 1) в иерархии мотивов на первый план выступает мотив, связанный с материнством;
- 2) образ ребенка теряет свою конкретность и становится аморфным; формируется готовность к принятию любого ребенка, любого пола, с любым характером;
- 3) к концу беременности образ матери эмоционально и содержательно наполняется;
- 4) эмоционально насыщается и конкретизируется образ реальной домашней ситуации после родов.

Готовность к материнству - основное новообразование периода беременности, особое психологическое состояние матери, которое удовлетворяет важнейшие потребности младенца в безопасности, поддержании интереса к внешнему миру и любви. Отсутствие возможности удовлетворения этих потребностей представляет угрозу психическому здоровью ребенка.

Авторы оставляющими психологической готовности к материнству, в частности, называют переживания женщиной беременности, ориентации на стратегию воспитания и ее ранний детский опыт. Стержневым фактором, спроецированным на эти составляющие готовности к материнству, является субъект-объектное отношение к ребенку, которое определяет тип материнского поведения в первые три месяца после рождения младенца и особенности его психического развития. Чем ярче выражено субъектное отношение к не родившемуся ребенку, тем выше будет уровень готовности женщины к материнству. Исследования выявляют связь между уровнем психологической готовности женщины



к материнству, ее реальным материнским поведением и особенностями психического развития ребенка в три месяца.

### Литература

1. Авдеева, Н.Н., Мещерякова, С.Ю. Особенности психической активности ребенка первого года жизни // Мозг и поведение младенца / под ред. О.С. Адрианова. - М.: Институт психологии РАН, 1993. – 243 с.
2. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи / М.И. Буянов. - М.: Просвещение, 1988. – 164 с.
3. Гарбузов, В.И. Нервные дети / В.И. Гарбузов. – Л.-М.: Медицина, 1990. –218с.
4. Захаров, А.И. Ребенок до рождения / А.И. Захаров. - СПб.: Союз, 1998. – 251 с.
5. Копыл О.А., Бас Л.Л., Баженова О.В. Готовность к материнству: выделение факторов и условий психологического риска для будущего развития ребенка [file://Синапс](#). - 1993. - N 4.
6. [Мещерякова-Замогильная, С.Ю.](#) Путь к материнству начинается с младенчества // Дошкольное воспитание. – 2002. - № 11. – с. 47-58.
7. Соколов, О.А., Сергиенко, Е.А. Диагностика личностных характеристик женщины в период беременности как фактор психического здоровья матери и ребенка // Психологический журнал. - 2007. Т. 28. № 6. с. 69-81.

## **Эмоционально нравственные взаимоотношения родителей и детей в повседневной жизни**

По мнению В.А. Сухомлинского человек рождается не для того, чтобы бесследно исчезнуть никому неизвестной пылинкой, а оставляет «себя, прежде всего в человеке», в чем состоит высшее счастье и смысл жизни. Детство - уникальный период в жизни человека, в процессе которого формируется здоровье и осуществляется развитие личности. По мнению Д.И. Писарева, «...только в молодости человек может развернуть и воспитать те силы своего ума, которые потом будут служить ему в зрелом возрасте; если что-то не развилось в молодости, то остается неразвитым на всю жизнь» [2, С. 111].

Физическое, сенсорное, умственное, нравственное и эстетическое воспитание и развитие должно осуществляться в органическом единстве. Сенсорное и эмоциональное развитие, характерное для семейного воспитания, предопределяет умственное развитие ребенка. Развитие любознательности ведет к развитию мышления, а развитие мышления к умственному развитию. Вот почему необходимо педагогически организованное воздействие. Любознательность, пытливость, желание узнавать - это те самые первые, самые необходимые черты характера, которые необходимо развивать в ребенке, готовя его к школе, к будущей жизни в целом. Воспитание детей в семье и в ДОУ преследует единые цели и задачи, стремление реализовать в совместной деятельности комплексный подход к воспитанию.

Специалисты по дефектологии считают, что одной из причин устойчивой неуспеваемости детей в школе является отсутствие своевременной помощи ребенку в период дошкольного детства со стороны детского сада и семьи. Педагогическое сотрудничество родителей, как со своим ребенком, так и с педагогической общественностью: диалог, умение отстаивать собственную точку зрения и интересы ребенка поможет родителям преодолеть собственный авторитаризм, познать индивидуальные особенности своих детей, общие закономерности психического развития.

Родители и педагоги должны быть ознакомлены с задачами воспитания и развития детей вовремя и одновременно. Если родители и воспитатели объединят свои усилия и обеспечат малышу двойную защиту, эмоциональный комфорт, интересную, содержательную жизнь и дома, и в детском саду, они помогут развитию его основных способностей, умению общаться со сверстниками и обеспечат подготовку к школе.

Цель нашей работы - взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка. Необходимо выявить характер семейных взаимоотношений, авторитет родителей, определить их влияние на развитие ребенка и на этой основе скоординировать воспитательно-образовательную работу ДОУ и семьи, целенаправленно воздействовать на родителей с учетом их подготовленности к воспитанию детей. Необходимо

разъяснить родителям, что процесс воспитания и развития ребенка нужно рассматривать как диалог со своим ребенком на основе знания психологических особенностей возраста, учитывать его интересы, способности. Обеспечить двойную защиту детей (со стороны родителей и педагогов), эмоциональный комфорт. Привлечь внимание педагогов и родителей к формированию единого понимания целей и задач, средств и методов воспитания детей, их эмоционального благополучия, полноценного физического, психического и умственного развития.

Семья для ребенка - это источник общественного опыта. Здесь он находит примеры для подражания и здесь происходит его социальное рождение. И если мы хотим, вырастить нравственно здоровое поколение, то должны решать эту проблему всем миром»: детский сад, семья, общественность. Важной формой осуществления контакта с родителями является индивидуальная работа, а условием - соблюдение педагогического такта и гибкости.

В своей работе мы используем следующие методы: знакомство с родителями, с помощью конкретных вопросов установление контакта, выявление психологического климата в семье (отношения между взрослыми в семье). Решаем следующие задачи:

1. Определяем следующие формы семейных отношений:
  - гуманизм или жесткость,
  - ответственность или стихийность,
  - взаимопонимание или недоверие,
  - взаимопомощь или неуважение.
2. Стараемся выявить микроклимат в семье:
  - какой фон семейной жизни преобладает - положительный или отрицательный,
  - каковы причины семейных конфликтов,
  - причины отрицательных переживаний детей и родителей,
  - как разрешаются конфликты.
3. Определяем положение матери и отца в семье:
  - степень участия в воспитательном процессе,
  - степень участия в организации семейной жизни (хозяйственно-бытовая деятельность, отдых),
  - наличие желания воспитывать ребенка.
4. Исследуем педагогические возможности семьи:
  - наличие или отсутствие системы воспитания (осознание целей, задач и методов воспитания),
  - уровень педагогической культуры и потенциальные педагогические возможности родителей,
  - знание своего ребенка,
  - объективность в оценке его поведения,
  - характер влияния родителей на детей,

- какие черты характера ребенка вызывают у родителей тревогу,
- какие методы воспитания родители используют.

Разговор о взаимоотношениях воспитателей и родителей на сегодня одна из самых сложных проблем. Многие родители считают, что воспитывать их детей должны в детском саду, есть категория родителей, которые пренебрегают советами педагогов, в некоторых семьях в выходные дни дети предоставлены самим себе, а родители считают, что их задача состоит в том, чтобы ребенок был сыт, одет, а единственное его занятие дома - прогулка.

Поскольку организация индивидуальной работы с родителями вызывает наибольшие затруднения, важно установить с ними доверительный контакт, найти верный тон разговора. Особое внимание следует обратить на следующие моменты: никогда не начинать разговор с родителями с указания на отрицательные моменты в поведении их ребенка, необходимо отметить сначала положительные моменты, а замечания, жалобы родителей, их сомнения, возражения выслушивайте внимательно и терпеливо. Если есть необходимость указать на ошибки родителей, делать это тактично, желательно давать точные, конкретные ответы, обоснованные советы. Надо вселять в родителей веру в своего ребенка, щадить самолюбие родителей, не принижать их авторитет, как бы ни был мал их опыт в воспитании детей.

Работа с родителями строится на принципах преемственности семьи и дошкольного учреждения. Все это позволяет спрогнозировать стратегию взаимодействия с семьей. В нашем саду разработаны советы для педагогов, как определить положение ребенка в семье. Родителям предлагается наблюдать:

1. Как ребенок встречает своих родителей.
2. Как происходит расставание детей с родителями.
3. Как разговаривают родители с детьми (тон, мимика).
4. Как родители реагируют на отрицательные факты поведения детей.
5. С какими просьбами, вопросами обращаются дети к родителям и наоборот.
6. Что родителей интересует, прежде всего, в жизни детского сада (питание, сон, поведение, занятия).
7. Как родители воспринимают успехи детей.

Среди детей провели следующий опрос, который помог выяснить роль каждого родителя в семье.

1. Фамилия, имя, отчество родителей.
2. Где работают родители?
3. Кем работают мама, папа?
4. Когда говорим о маме, какие возникают ассоциации? А о папе?
5. Как любит отдыхать мама?
6. Бывает ли у папы свободное время, чем он занимается?

Сухомлинский В.А. сказал: «Детство - важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира, - от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш» [4].

Таким образом, прежде чем воспитывать ребенка:

1. Возьмите себя в руки и не горячитесь, присядьте там, где Вам удобно, расслабьтесь и задумайтесь: зачем?
2. Какая цель очередного Вашего воздействия: оно как интервенция или же, как освобождение ребенка?
3. Вам хочется навязчиво с ним поделиться опытом или у Вас желание скорее протянуть руку ребенку?
4. Вам хочется еще раз подчеркнуть зависимость ребенка или вселить в него уверенность и защищенность?
5. Вам хочется устроить малышу очередной военный совет - «убить» веру в себя?
6. А может быть Вам хочется вдолбить в него какие-то запреты, которые он будет нарушать, давая повод Вам, чтобы вы могли на нем все время разряжаться?
7. А может быть, Вам хочется сделать ребенка для себя удобным, «прополоть» черты его характера, все неуютные мгновенно вырвать, как бурьян?
8. А может быть, Вы собрались сегодня подсчитать очередные шалости ребенка?
9. А может быть, Вы просто почему-то рассержены, разозлены, у Вас потребность критиковать, негодовать, осуждать?
10. А может, Вы задумали устроить малышу стереотипную очередную порку?
11. А может быть. Вам просто надо «скрыть» самих себя за ширмой и занавесью воспитания?
12. Откройте двери в свое детство, вспомните, какими были Вы. Конечно, жили в ожидании чудес. И самой главной потребностью у Вас была потребность в одобрении, любви, которая Вам затмевала все. Поэтому и Вам не надо разочаровывать ребенка.
13. Дайте себе сами все ответы на вопросы, кто Вы в глазах ребенка - обличитель, диктатор, доброжелатель?
14. Не заставляйте ребенка вымогать любовь у Вас, дайте ее ему сами, не пользуясь каким-то шантажом.
15. Старайтесь стать ему таким родителем, какого Вы мечтали иметь в детстве.

Ребенок ожидает от родителей: нежности, ласки, любви, тепла, поддержки, понимания, одобрения, заботы, похвалы, улыбки. Помните об этом

всегда! И тогда Вам будет легче наладить взаимоотношения в семье. Для родителей нами были подобраны следующие заповеди.

### **Девять заповедей родителей [1]:**

1. Не жди, что твой ребенок будет таким, как ты, или таким, как ты хочешь. Помоги ему стать не тобой, а собой.
2. Не требуй от ребенка платы за все, что ты для него делаешь: ты дал ему жизнь, как он может отблагодарить тебя? Он даст жизнь другому, тот третьему: это необратимый закон благодарности.
3. Не вымещай на ребенке свои обиды, чтобы в старости не есть горький хлеб, ибо что посеешь, то и взойдет.
4. Не относись к его проблемам свысока: тяжесть жизни дана каждому по силам, и будь уверен, ему его ноша тяжела не меньше, чем тебе твоя. А может, и больше. Потому что у него еще нет привычки.
5. Не унижай!
6. Не мучь себя, если не можешь чего-то сделать для своего ребенка, мучь - если можешь и не делаешь.
7. Помни (перефразируя одного человека, сказавшего это об отечестве) - для ребенка сделано недостаточно, если не сделано все.
8. Умей любить чужого ребенка. Никогда не делай чужому то, что не хотел бы, чтобы другие сделали твоему.
9. Люби своего ребенка любым: неталантливым, неудачливым, взрослым. Общаясь с ним, радуйся, потому что ребенок - это праздник, который пока с тобой.

Идеальных родителей, как известно, не бывает. Неплохо еще, если дети говорят: «С родителями мне не повезло», - хуже, когда так: "Мои предки - это кошмар!» Между тем все может быть не так уж плохо, если присмотреться к своим родителям. Постараемся Вам в этом помочь. А папы и мамы пусть извлекут из сказанного свои уроки.

### **Представим типы семей [3]:**

1. *Наседки.* При таких родителях дом подобен ухоженному курятнику. Папы, и особенно мамы, выказывают беспредельную любовь и заботу о своих чадах. Они то и дело звонят с работы (хотя мамы «наседки» работают не так уж часто), проверяя, благополучно ли разогрет суп «сынулей» или «дочей» и понравился ли ей (ему) десерт. Они беспокоятся о каждой мелочи и, что более всего раздражает, привносят в жизнь ребенка суету и ощущение постоянной назойливой опеки. Чаще всего от подобных родителей страдают единственные и младшие дети. Как с этим «бороться»? «Рецепт» один: развивать в ребенке самостоятельность и делать это не «разово», а изо дня в день.
2. *Экспериментатор.* В противоположность «наседкам» придерживаются принципа: «Ты все должен делать сам», ссылаясь при этом на расхожий довод - «Я в твои годы...» Стремясь подготовить своих отроков во всеоружии встретить превратности судьбы, такие родители

как бы экспериментируют на них, взваливая на их неокрепшие плечики непосильный груз взрослых забот и проблем, отчего те чувствуют себя скорее подавленными и подневольными, чем самостоятельными. «Перевоспитать» таких пап и мам очень нелегко - тут требуется терпение и время. Необходимо объяснить таким родителям, что детям не под силу выдерживать такие физические и эмоциональные нагрузки и что такая перегрузка неизбежно скажется на здоровье ребенка. Такие дети чувствуют себя, в отличие от своих сверстников, лишенных родительской любви.

3. *Мечтатели.* Эти родители видят в своем ребенке будущего Ньютона, Софью Ковалевскую или же пытаются вылепить из него свою точную копию. Всю собственную жизнь и жизнь своего ребенка они подчиняют этой цели, пытаясь пресечь любое «отклонение», любое другое увлечение сына или дочери. Они всячески «тянут» их до намеченной планки. Необходимо объяснять родителям, что они ошибаются, что ребенок может стать посредственностью в выбранной для него роли, необходимо уважать его призвание и влечение, ведь там он может преуспеть. Как правило, этот тип родителей радеет о том, чтобы их дети были в будущем счастливы, только считают, что они лучше знают, как этого достичь. Необходимо убедить их, что, если им удастся сломить волю своего ребенка, то его доля будет незавидной, а сами они будут чувствовать себя виноватыми в этом.

4. *Неудачники.* «Пунктик» таких родителей состоит в том, что у них - стойкая ностальгия, по тому времени, когда их дети были маленькими, послушными, и они постоянно напоминают им о тех золотых временах, сетуя на то, что они прошли. Суть в том, что они чувствуют себя неудачниками, не способными обеспечить семью, мама так и осталась рядовым бухгалтером, тогда как ее подруга, учившаяся вместе с ней, уже «современная деловая дама», чем-то руководит. Они опасаются, что дети их будут стесняться. Необходимо убедить их, что дети их любят, они дороги им, и для детей неважно, как к родителям относятся на работе и сколько денег они получают. Главное, что они - родители своих детей, и никто не сможет заменить им их.

5. *Преуспевающие.* Антиподом неудачников можно считать тип преуспевающих родителей, занятых бизнесом, творческим процессом, уверенно добивающихся своих целей. У них есть все для комфортно обустроенной жизни, кроме времени для детей. Большинству из них достаточно знать, что дети ухожены и ни в чем не испытывают недостатка. Они редко, а то и вовсе никогда не разговаривают с детьми, не играют с ними, не разговаривают по душам, перепоручают их гувернанткам и нанятым нянькам, а то и вовсе никогда не подозревают, что их сверх нормы обеспеченные дети чувствуют себя обделенными. Следует вызвать на откровенный разговор, дать им понять, что

детям необходимо их внимание, любовь. Именно любовь, а не замена ее излишествами, ведь в этих случаях не исключено, что позже, если чадо не оправдает возложенных надежд, то разочарованные родители выставят ему «счет» за все их прошлые ассигнования. Получится не любовь, а бизнес.

Необходимо приблизить семью к заботам детского сада, к самому ребенку. Ведь, отдаляясь постепенно от ребенка, родители действуют неосознанно и наверняка захотят исправить свою ошибку, так как есть одно, неоспоримое: они любят своего ребенка.

В.А. Сухомлинский « ..... Я твердо убежден, что семья – это та сказочная пена морская, из которой рождается красота, и если нет таинственных сил, рождающих эту человеческую красоту, функция школы всегда будет сводиться к перевоспитанию» [4].

### **Литература**

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М., 2002.
2. Глебова С.В. Детский сад – семья: аспекты взаимодействия. Воронеж, 2007. С.111
3. Зюбин Л.М. Психология воспитания. – М., 1991.
4. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. – М., 1979.



# **Психология в системе комплексных исследований художественного творчества**

*Н.М. Коньшева*

## **О вопросе детской одаренности в истории психолого-педагогической мысли**

Первые исследования по изучению одаренности в нашей стране относятся к началу века. В 1905-1912 годы такие исследования проводились в Москве, Петрограде, Киеве носили свой специфический характер, имели определенный национальный колорит и отличались от взглядов американских, английских, немецких психологов. К числу первых работ в этой области относятся исследования Г.И. Россолимо, в которых он развивал идею сравнительного подхода к структуре личности (Г.И. Россолимо, 1910 г.). В своей работе «План исследования детской души» (1906 г.) Г. И. Россолимо представил первую в отечественной психологии схему наблюдения за ребенком.

В 1909-1910 годах этим ученым была создана система диагностики. Она отличалась полнотой и определенной доскональностью. Система включала измерение основных функций: а) внимания; б) воли; в) восприимчивости; г) запоминания; д) ассоциативных процессов, соответствующих представлениям ассоциативной психологии о мышлении. Диагностика ассоциативных процессов включала оценку качества: осмысления; комбинаторных способностей; сметливости; воображения; наблюдательности.

Для изучения каждого из этих процессов были созданы диагностические задания, основанные главным образом на материале, использовавшемся в экспериментальной психологии. С помощью этой методики были представлены первые графические сопоставления уровней одаренности. Таким образом, на основе диагностики познавательных процессов и оценки их уровня уже в начале XX столетия были предприняты попытки оценки уровней одаренности.

Г.И. Россолимо создал Институт детской психологии и неврологии, в котором проводились психосоматические исследования детей. Под его руководством издавался педагогический журнал «Психология и дети». Г.И. Россолимо проводил отбор высокоодаренных детей из крестьян при Ломоносовском обществе. Исследованиями одаренности в начале XX века занимались и российские педагоги. В их выступлениях, научно-методических публикациях звучали идеи о недоступности «выравнивания» способностей, «притормаживания» выдающихся качеств. Постепенно в их научных дискуссиях обозначились основные вопросы:

- социальная необходимость выявления развития одаренности;
- определение понятия одаренности;

- происхождение и структура одаренности.

Русский ученый В. М. Экземплярский использовал диагностические методы для выявления одаренных детей. Он предлагал создать для одаренных специальные школы, разработать для них специальные программы обучения.

Исследователь в начале 1920-х годов отмечал, что последователи проблемы одаренности, склонные изучать высоту отдельных способностей, все равно стремились найти зависимость между ними и установить некое основное ядро, понять ее как «некоторый комплекс, а не только как сумму изолированных функций». Он выразил свое критическое отношение к тому, что понятие одаренности ограничивалось только лишь интеллектуальной сферой. В своих работах он рассматривал личностное ориентирование в вопросах изучения и диагностики одаренности. В конце 1920-х - начале 1930-х годов в нашей стране по проблемам одаренности были сделаны продуктивные шаги. В большей мере разрабатывались и реализовывались методы диагностики, проводилась сопоставительная работа по типам диагностических тестов, делался глубокий анализ принципов поэтапных усовершенствований тестов.

Если у нас понятие об одаренности рассматривалось в большей мере в незначительных практических шагах, то в Америке, Англии, Германии в начале XX века эта проблема была исследована глубже, но со своими специфическими особенностями. Среди психологов и педагогов велась острая полемика по различным признакам, параметрам, структурным компонентам одаренности. Все это подпитывалось широкой практической работой с одаренными детьми, что позволило делать более фундаментальные и природосообразные выводы в условиях того периода.

В Германии, например, универсальное представление о психике, как высшей форме приспособления и адаптации, составило главное основание и для определения сущности умственной одаренности. В. Штерн дал ей следующую трактовку: «Умственная одаренность есть общая способность сознательно направить свое мышление на новые требования и способность приспособления к новым задачам и условиям жизни» (В. Штерн, 1915). Это определение наиболее точно выражало смысл проблемы и путь ее решения на основе представления об одаренности как, прежде всего, возможности адаптации к новым задачам, ситуациям, условиям жизни ребенка или взрослого. Такая характеристика позволила дифференцировать уровни одаренности.

В. Штерн добавлял: «Умственно одарен только тот, кто в состоянии легко приспособиться к новым требованиям при различных условиях и в различных областях» (В. Штерн, 1915).

Определение одаренности как умственной предполагало включение в одаренность всей системы познавательных процессов, но в то же время отделяло одаренность от всех личностных характеристик человека, вклю-

чая и волевые, и эмоциональные характеристики индивидуальности. В 1912 году В. Штерн сформулировал математическое уравнение, позволяющее независимо от хронологического возраста ребенка «соотнести» его с «нормальными» детьми этого же возраста. В результате очень простых расчетов он получил некий показатель, отражающий связь между умственным и хронологическим возрастом: он назвал этот показатель коэффициентом интеллектуальности (IQ).

Он отражал опережение или запаздывание (замедление) в интеллектуальном развитии детей и предполагал измерения интеллекта и интеллектуальных различий по интенсивности и темпам интеллектуального развития детей. Появление коэффициента интеллектуальности стало возможным потому, что диагностика наполнялась возрастным смыслом и стала измерять не только индивидуальный уровень умственных возможностей ребенка, но и их реализацию по отношению к его хронологическому возрасту (биологическому).

Два важных принципа определяли практическую значимость и новизну этой диагностической школы. Первый заключался в нахождении интегрального эквивалента всем познавательным процессам, которые измерялись с помощью диагностических заданий. Вторым принципом базировался на вопросе - как соотносятся индивидуальные потенциальные возможности ребенка с его интеллектуальным развитием, включая и успешность обучения.

В результате таких диагностических процедур стала четче проследиваться возрастная одаренность, так как величина интеллектуального потенциала стала измеряться по соотношению интеллектуальных возможностей, определяемых как природными, так и социальными факторами (здесь же и обучение) с возрастом ребенка; стали зримее не только дифференциальные различия между детьми, но прежде всего различия в темпах их интеллектуального развития.

К началу 30-х годов измерительная шкала в модификации Стэнфордского университета под редакцией Л. Термена была переведена и валидизирована для измерения интеллектуального коэффициента российских детей. Шкала Стэнфорд-Бине получила одобрение после того, как были проведены диагностические обследования детей различных возрастов Московской, Курской, Воронежской губерний.

Рассмотрим одаренность как проблему генотипической и средовой детерминации. При раскрытии проблемы одаренности особую важность приобретает определение источников ее возникновения. Одаренность — продукт самой природы или закономерный результат воспитания. На протяжении многих веков господствовали взгляды о сверхъестественном, божественном происхождении высоких способностей человека. Затем обозначились два блока факторов, каждый из которых до сих пор претендует на первенство. Это генетические и культурно-педагогические факторы для

педагогике вопрос о происхождении способности и одаренности имеет концептуальную значимость в силу того, что признание доминирующими одних факторов в ущерб другим коренным образом меняет приверженности и установки в образовательной сфере.

Если принять за основу положение о главенстве природы в происхождении способностей, то в педагогической практике это предполагает как можно более ранний отбор, стимулирование, развитие одаренных детей и одновременно предоставление обедненных и упрощенных программ менее способным. Теория жесткой генетической детерминированности умственной одаренности школьников основывается на: 1) идее о линейности характера наследования умственных способностей; 2) зависимости уровня врожденных способностей от принадлежности школьника к той или иной социальной группе, неизменности уровня интеллекта. Основоположителем этой теории считается Ф. Гальтон, известный английский психолог и антрополог. Он выдвигал в свое время гипотезу, что наследственным факторам в развитии человека принадлежит исключительная, монопольная роль. Ф. Гальтон создал особую научную дисциплину, предназначенную изучать условия и способы улучшения человеческой природы. Эту отрасль знания он назвал евгеникой. Ф. Гальтон стремился «произвести высокодаровитую расу людей посредством соответственных браков в течение нескольких поколений» (Ф. Гальтон, 1875).

Разработанные им методы научных исследований одаренности («близнецовый» метод, тестирование интеллекта) применяются и в наше время. Сам принцип тестирования, основанный на измерении характеристик, в значительной мере не зависящих от обучения, т.е. имеющих характер врожденных качеств, не утратил полностью своего научного значения и находит сегодня определенное применение в разработке новых методов педагогической психодиагностики.

Ученики и последователи Ф. Гальтона К. Пирсоне, Ч. Спирмен, С. Берг, А. Бине, Т. Симон (их первые работы по тестированию интеллекта во Франции) разделяли его точку зрения, что «общая умственная способность» непременно находит выражение в «физическом интеллекте», т.е. во врожденном, не зависящем от обучения.

Во всех современных психолого-педагогических концепциях признается зависимость психики и поведения от наследственных факторов, однако разброс мнений был и остается очень велик: от предельной минимизации генотипического воздействия до его почти полной абсолютизации.

Таким образом, получается, что развитие индивидуума, в особенности его когнитивной сферы, зависит практически полностью от средового воздействия и, в первую очередь, от искусственно выделенной из нее части — «воспитания и обучения». При этом, признавая все же наличие генетических факторов, сторонники этого подхода постоянно подчеркивают, что на развитие высших психических функций последние не оказывают прак-

тически никакого влияния. Проявляются эти генетические факторы, в понимании представителей данной точки зрения, в виде «задатков», которые намеренно определяются как анатомо-физиологические. Чем как бы подчеркивается, что физическое развитие организма, в некоторой степени, зависит от генотипа, а психическое полностью свободно от его влияния. Отсюда следует, что у любого человека независимо от его «анатомо-физиологических» задатков можно сформировать любые психологические и поведенческие свойства, при этом уровень их развития полностью зависит от качества обучения и воспитания.

Этот подход получил условное наименование — «революционного». Модифицированным его вариантом является другой подход, называемый «функциональным». Отстаивая идею о том, что и формирование, и преобразование той или иной функции определяется тем, как часто она эксплуатируется:

- «... способности проявляются и формируются в деятельности» (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и мн. др.);
- «...чем раньше функция включена в использование и чем интенсивнее она эксплуатируется, тем выше уровень ее развития» (Г. Доман, Э. Томас и др.), сторонники данной теории отстаивают положение об определяющей роли образа жизни в развитии психики.

Родоначальником этого подхода был выдающийся советский психолог Л.С. Выготский, автор культурно-исторической теории развития высших психических функций. В своих теоретических разработках он отмечал, что психика современного человека - результат взаимодействия процессов биологического созревания и научения. Но в представлении Л.С. Выготского эти процессы спаяны вместе, с рождением ребенка они как бы сливаются в единую линию развития. Рассматривая генезис психических функций, он отмечал, что в основе их лежат две формы: врожденная (натуральная) и приобретенная (культурная).

Первая детерминирована биологически, вторая - культурно-исторически. Называя вторую опосредованной, он отдавал ей явное предпочтение. Эта теория, как и любая другая, нуждалась в творческом развитии на основе новых научных данных, однако многие последователи Л.С. Выготского, в соответствии с давней русской интеллигентской традицией, отмеченной еще Н. Бердяевым, превратили ее в предмет поклонения, в своего рода религию, учение со строгим набором недвижимых догм.

Последовавшие за принятием и утверждением этой теории идеологические запреты на исследования в области педологии, а затем и объявление генетики — «буржуазной лженаукой» содействовали не столько развитию данной теории, сколько ее вульгаризации и реальному возвращению значительной части ее сторонников в лоно «революционного» подхода.

Одним из следствий этого явления стало то, что значительная часть сторонников данной концепции до сих пор отрицает понятие «одаренность». А одаренных детей, поскольку они в природе реально существуют, именуют аморфным термином — «дети с опережающим развитием».

В качестве доказательства своей точки зрения данная группа исследователей особенно часто приводит аргументы об отсутствии четких представлений, концепций одаренности.

Одним из важнейших является также вопрос о генотипической и средовой обусловленности темпа развития индивида и в первую очередь — когнитивных функций. Степень генетической предопределенности этого темпа (имеется в виду темп созревания), в соответствии с данными психогенетических исследований, та же, что и итогового уровня. При всей значимости роли средовых факторов наследственные теоретически имеют приоритетное значение. Однако нельзя не обращать внимания на тот факт, что влияние среды может быть настолько негативным, что при определенном стечении обстоятельств может блокировать созревание.

Диапазон последних может быть очень велик: от черепно-мозговых травм до негативных психолого-педагогических воздействий. Представление о том, что творчески одаренный индивид способен преодолеть любое негативное влияние среды, выражается обычно в расхожем утверждении: «талант всегда пробьется» в корне неверно. Наверное, более целесообразно говорить о некотором минимуме позитивных средовых влияний, и чем этот минимум выше, тем больше возможностей для реализации одаренности, ее материализации в выдающихся достижениях.

### **Литература**

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском развитии. - СПб.: Союз, 1997. - 96 с.
2. Доровской А.И. Дидактические основы развития одаренности учащихся. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - 210 с.
3. Доровской А.И. Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям. - М.: Российское педагогическое агентство, 1997. - 310 с.
4. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2001. - 320 с.
5. Матюшкин А.В. Загадки одаренности. - М.: Школа-Пресс, 1993.

## **Музыкальное мышление как психологический феномен**

В последнее время в среде профессиональных музыкантов и специалистов музыкального искусства возрос интерес к проблемам художественного мышления. Это понятно и закономерно: важнейшая задача науки об исполнительстве состоит в том, чтобы, раскрывая закономерности музыкального игрового процесса, можно было бы своевременно наметить наиболее перспективные пути воспитания художественного и музыкально-технического мастерства обучаемых, успешно реализовывать намеченное.

Понятие «музыкальное мышление» не получило ещё, к сожалению, статуса строгого научного термина не только потому, что недостаточно изучено, но и потому, что оно отличается собственно от понятия «мышление». И хотя область понятий и логических операций, относящихся к категории «мышление», играет известную роль как в процессе создания музыкального произведения, так и при его восприятии (тем более при его исполнении), однако ясно, что не она определяет специфику именно музыкального мышления.

Йозеф Гуттер разрабатывал понятие «музыкальное мышление», которое связывал со способностью соединять материальную основу звуков в звуковое понятие и описывал с опорой на общие принципы мышления: анализ, синтез и т.д. (1943 г.) [8, с. 28].

Вместе с тем, его достаточно широкая распространенность в научной практике - наряду с понятиями музыкальной мысли, логики, языка - не является случайной и отражает интуитивно верное убеждение в том, что музыкальное исполнительство есть особый вид интеллектуальной деятельности, близкой к мышлению и, наряду с этим, протекающей в иных формах и по другим законам.

Путь к дефиниции музыкального мышления многие исследователи видят в последовательном определении сущности мышления вообще, выявлении особенностей художественного мышления и на его основе – уточнении специфики музыкального мышления. Понятно и то, что музыкальное мышление сопряжено с явлением художественного мышления.

**Художественное мышление** – процесс моделирования системы отношений субъекта к реальной действительности, осуществляющийся как корреляция между сформированными в сознании базовыми элементами и вновь поступающими чувственными образами.

**Музыкальное мышление** можно определить как реализуемый в интонировании процесс моделирования системы отношений субъекта к реальной действительности. Поэтому музыкальное мышление – это выраженный в интонируемом звуке процесс моделирования отношений человека к окружающему миру [11, с. 9].

Литовский исследователь З. Ринкявичюс под музыкальным мышлением понимает «эмоционально-интуитивную и сознательную, синтезирующую и аналитическую творческую деятельность, средствами интонационного и вербального языка раскрывающую связи и соотношения между языком музыки и ее смысловым содержанием... Музыкальное мышление – процесс открытия личностного смысла, закодированного в музыкальном произведении» [12, с. 6].

Изучение продуктов музыкальной деятельности, в связи с которыми сложились и методы исторического и теоретического музыкознания, играет заметную роль в исследовании музыкального мышления. Однако, если учесть, что последнее представляет собой процесс, связанный с созданием и восприятием музыкальных произведений, т.е. являет собой разновидности продуктивного мышления и перцептивной деятельности, то, очевидно, существующие методы нельзя считать достаточными. Необходима разработка новых методов, которые позволили бы перейти черту, отделяющую готовое произведение от процессов его создания, восприятия и воспроизведения. С одной стороны, происходит структурирование музыки и её семантизация (появление у звуковых объектов «идеальных значений»), с другой - как происходит «извлечение» идеального содержания из слышимых звуковых последовательностей. Трудности заключаются в том, что исследование музыкального мышления, его составных частей требует комплексного подхода, применения разнообразных методик, разработанных различными науками, что даже в организационном плане сделать крайне сложно.

Признание за музыкальным мышлением функции общения, коммуникации, по мнению М.Г. Арановского, дает повод рассматривать музыку как один из самых мощных информационных процессов, охватывающих в принципе все общество. Передача информации невозможна без языка. Большинство немusикальных определений мышления также обозначают язык как один из наиболее существенных опосредующих его факторов. Соответственно, музыкальное мышление опосредуется музыкальным языком. *Музыкальный язык* представляет собой систему устойчивых типов звуко сочетаний вместе с правилами (нормами) их употребления в музыкальной деятельности (А.Н. Сохор) [11, с. 9-10].

Стоит заметить и то, что музыкальный язык как система знаков напрямую сопряжён с музыкальной речью как музыкально-смысловой категорией, с переживанием и образностью на основе прошлого опыта и эмоциональностью, выраженной в телесных проявлениях (таблица 1) [11].



Таблица 1

Воздействие		Личность			
МУЗЫКА	Музыкальная речь	ВОСПРИЯТИЕ	М-ХС Мышление – художествен- ный смысл	Парадоксальный смысл, т.е. с возмож- ными внутренними противоречиям. Од- нако при этом пре- дельно ясный и це- лостный (близок к медитативной транс-	МЫШЛЕНИЕ
	Музыкальный язык		М-МК Мышление – музыкальная коммуникация	Непротиворечивость, последовательность, дискретность, анализ и четкая однозначная фиксация элементов	
	Активные практические действия		М-МД Мышление – музыкальные действия	Точность и целесооб- разность исполни- тельских движений при пении, игре. Наибольшая внешняя выраженность и кон- тролируемость.	
	Переживание и образность		ПО-П Прошлый опыт – память	Свернутые образы ранее полученных знаний, музыкально- эстетических пережи- ваний, личностно- значимых жизненных ситуаций, сценарии, стереотипы, эталоны поведения и .т.д.	
	Эмоциональность		Т Телесность	Бессознательные дви- гательные реакции всех уровней, вплоть до изменений физио- логических ритмов.	

Одной из проблем, позволяющей педагогам и психологам вникать в сущность музыкального мышления, является проблема слухомоторных отношений в музыкальном исполнительском процессе. Суть её состоит в следующем: в процессе поиска выразительных интонаций, целеустремленно отбирая необходимые варианты звучания, исполнитель интуитивно находит и соответствующие технические приемы, которые в дальнейшем легко фиксируются путем повторения. Всегда ли эти приемы отвечают требованиям рациональной техники (всегда ли каждый такой прием становится единственным целесообразным и экономным средством выражения данного замысла) или необходима дополнительная их шлифовка, проводимая при непосредственном участии сознания? Ответить на поставлен-

ный вопрос можно, выяснив, существует ли между звуковым результатом и породившим его движением однозначная связь или к одной и той же цели исполнитель может прийти различными путями.

Поэтому музыкальный язык сложен в осмыслении разных видов музыкальной деятельности. Особенно это касается исполнительской деятельности музыканта.

«Исполнительское творчество и мышление отличается не только вторичностью отражения, но и вторичностью преобразования... Основные продукты художественного мышления – произведения искусства – являются открытыми для диалога гуманитарными системами, обладающими композиционно-драматургической направленностью на оказание активного воздействия основной идеи произведения на участников художественного общения» [9, с. 31].

Нетрудно убедиться, насколько важно для эффективного развития техники точно знать, в каких отношениях находятся психические намерения и физические действия исполнителя. В настоящее время сложился достаточно определенный взгляд на указанную проблему. В его основу легло положение о том, что слуховые представления в процессе своей реализации автоматически вынуждают исполнителя отбирать самые рациональные движения, иначе они (представления) невоплощаемы. Так, известный музыкант Й. Гат пишет, что «если движения пианиста нецелесообразны, то извлечённые им звуки не будут отражать его музыкального представления». Отсюда следует, что единственным признаком целесообразности движений инструменталиста является соответствие извлечённых звуков слуховому представлению. Сходную позицию занимают многие известные методисты-музыканты (скрипач А. Грицюс, пианист М. Курбатов, виолончелист Э. Берзинский), физиологи (Ф. Штейнгаузен), теоретики исполнительства (И. Березовский, Г. Прокофьев) и др. Однако, никому из них не удалось подвести под этот тезис серьёзную методологическую базу. Ближе всех к решению данной проблемы подошёл известный музыкант Г. Коган.

В своей статье «Современные проблемы теории пианизма» он справедливо замечает, что в реализации движений человека принимают участие как корковые, так и подкорковые узлы центральной нервной системы (ЦНС). Г. Коган раскрывает их функции в данном процессе. Кора выступает дирижером движений, отвечающим за их целевую установку, согласованность и контроль; она руководит двигательным процессом по его смысловой линии. Подкорковые же центры обеспечивают всю «черновую» сторону двигательного акта, в том числе степень тонического возбуждения, распределение иннерваций в мышцах, пространственную и временную установку движений и т. д., словом, все то, что принято относить к форме движения.

Современная физиология говорит о том, что высшие уровни ЦНС, координирующие двигательный процесс по смысловой линии с помощью

слуховых ощущений, проявляют известную индифферентность к двигательной форме рабочих приёмов. В свою очередь, подчинённые уровни, ответственные за данную сторону двигательного процесса, «безграмотны» (как метко замечает известный физиолог Н. Бернштейн) и сами по себе, без вмешательства сознания не способны обеспечить квалифицированную базу для сложнейших и чрезвычайно тонких специализированных движений. Таким образом, рациональные технические приёмы не прикладываются автоматически к художественному образу, бессознательно рождаясь из творческой устремлённости музыканта. Они (приёмы) формируются в процессе столкновения слуховых представлений с индивидуальными моторными данными играющего. И никто при этом не может поручиться, что в результате подобного столкновения возникает именно такая техническая форма, которая наилучшим образом будет служить поставленным целям.

Попутно возникает проблема разделения технических музыкальных средств на целенаправленный и целесообразный типы.

Определение «целенаправленный» шире понятия «целесообразный» и включает в себя все возможные варианты достижения цели (в том числе нецелесообразные). Целесообразный приём - такой приём, при котором цель достигается наиболее экономным (рациональным) и естественным способом. Ясно, что целенаправленное, но нецелесообразное движение не может быть перспективным. Следовательно, одна из важнейших задач в технической музыкальной работе заключается в правильном выборе наиболее надёжного и рационального варианта для достижения поставленной художественной цели.

Однако для успешного её решения необходимо, чтобы обучающий и обучаемый владели надлежащими физиологическими критериями отбора целесообразных исполнительских приёмов. Движения тогда будут рациональными, утверждает современная физиология, когда в игровом аппарате достигнута фаза наивысшей для данных условий «физиологической проводимости» (О. Шульпякова).

При наличии данной фазы «приказы» ЦНС, следуя по нервным проводящим путям, беспрепятственно достигают рабочих органов и застают там обстановку, которая благоприятствует их выполнению. Они не расходятся «вхолостую» (Н. Бернштейн), а приводят к намеченному эффекту. Другое, не менее важное условие предусматривает обращение на пользу так называемых инерционных сил, возникающих при функционировании сложных многозвенных систем (такой системой, несомненно, в первую очередь является рука исполнителя), превращение их из «противника» музыканта в его «союзника».

Для этого требуется определить рациональную или, как говорят физиологи, адекватную форму двигательного действия. Правда, в отдельных случаях можно найти рациональное движение и на слух, но это уже будет свидетельствовать о незаурядной моторной одарённости субъекта, и под-

ходить к подобному явлению следует скорее как к исключению, нежели как к правилу.

Следовательно, формирование рациональных приёмов музыкального мышления осуществляется в процессе решения разнообразных музыкально-художественных задач при ведущей роли внутреннего слуха. Это важная комплексная проблема касается сферы влияния категории «музыкальное мышление», которая должна решаться комплексно.

### Литература

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. – М., 1983.
2. Бандура А. Понимание музыкальной речи – первые шаги //Искусство в школе. – 2005. - № 6. – с. 19-21.
3. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М., 2002.
4. Беляева Л.С., Трудков А.М. Музыкально-педагогическая диагностика в общеобразовательной школе. – Мурманск, 2000.
5. Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А. К вопросу о дивергентном мышлении // Психологическая наука и образование. – 2006. - №1. – С. 52.
6. Брайнин В. Зачем развивать музыкальное мышление ребенка //Искусство в школе. – 2006. - № 3. – с. 26-31.
7. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М., 1997.
8. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы. Проблемы, перспективы. – М., 2001.
9. Медведева И.А. Исполнительская интерпретация и художественное мышление //Проблемы музыкального образования: Межвузовский сборник научных трудов. – Чебоксары, 2001. – с. 27-32.
10. Методологическая культура педагога-музыканта // Под ред. Э.Б.Абдуллина. – М., 2002.
11. Подуровский В.М., Сулова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М., 2001.
12. Ринкявичюс З. Развивать музыкальное мышление учащихся //Искусство в школе. – 2005. - № 5. – с. 6-9.

## Развитие творческих способностей дошкольников методами ТРИЗ

*"Пусть гением будет ребенок лишенный  
всяческих стереотипов в своем познании мира".*

Выготский Л.С.

Дошкольное детство – это тот особый возраст, когда ребенок открывает для себя мир, когда происходят значительные изменения во всех сферах его психики (когнитивной, эмоциональной, волевой) и которые проявляются в различных видах деятельности: коммуникативной, познавательной, преобразующей. Это возраст, когда появляется способность к творческому решению проблем, возникающих в той или иной ситуации жизни ребенка.

Каждый ребенок – это сундук с сокровищами, полный необыкновенных идей, мыслей и фантазий. Но, к сожалению, не всегда у детей появляется возможность его открыть или правильно воспользоваться его содержанием. Поэтому мы должны давать детям возможность как можно больше проявить свои способности, не стесняясь неправильности или неточности в ответах или размышлениях.

Путь становления творческой личности труден и сложен. К.Э. Циалковский писал: «Сначала я открывал истины известные многим, затем стал открывать истины известные некоторым, и, наконец, стал открывать истины никому еще не известные». На самом первом этапе обучения и развития важно разбудить воображение ребенка, его познавательную активность, чтобы он сам научился искать выход из сложных ситуаций. Ум, приученный действовать по штампу, теряется там, где от него требуется самостоятельное решение.

Важную роль в творческой деятельности играют творческие способности. В дошкольной педагогике и психологии много говорится о воспитании воображения, творчества у детей, но в плане чисто теоретическом, а не практическом. Педагоги хорошо знают, что любой ребенок может быть творческой личностью. Только неправильное воспитание и обучение губит в детях ростки этой одаренности. Педагоги в поиске путей и способов творческого развития детей обращаются к разным сферам человеческого знания. Так были соединены ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) и практика обучения и воспитания дошкольников.

Теория была изобретена Генрихом Сауловичем Альтшуллером в 1946 году. Первоначально она предназначалась для технических работников: физиков, инженеров, то есть возникла в технике, и уже для детей дошкольного возраста технология была адаптирована А.М. Страунинг и Т.А. Сидорчук. А в детский сад ТРИЗ впервые вошел осенью 1987 года.

ТРИЗ - технология является одной из составляющих теории развития творческой личности, наряду с РТВ (развитием творческого воображения) и методами активизации мышления. Целью ТРИЗ является обучение детей новому мышлению, воспитание качеств творческой личности, способность понимать единство и противоречия окружающего мира.

Концептуальными основами теории можно считать принцип природосообразности в обучении и положения Л.С. Выготского о том, что дошкольник принимает программу обучения в той мере, в какой она становится его собственной [Выготский].

Задачами технологии выступают:

- формирование сильного, нестандартного мышления;
- воспитание личности, умеющей решать сложные задачи творчески в различных областях человеческой деятельности;
- снятие психологических барьеров: боязни перед неизвестным, восприятие жизненных и учебных задач не как непреодолимое препятствие, а как очередную задачу, которую надо решить;
- гуманистический характер воспитания и обучения, основанный на решении актуальных и полезных для окружающих людей проблем.

Помочь реализовать эти задачи может, конечно, педагог, создавая для ребенка психологически безопасные условия для творчества, поддерживая его способности и терпимо относясь к детским идеям. Преимущество технологии еще и в том, что методы ТРИЗ можно использовать, работая по любой программе детского сада. Как говорил Л.С. Выготский: «Творческой деятельностью мы называем такую деятельность, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся в самом человеке» [1].

Значит всякая деятельность человека, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений и действий, а создание новых образов, будет принадлежать творчеству или комбинированному поведению. Эту творческую деятельность, основанную именно на комбинированной способности нашего мозга, принято называть воображением. При этом он подчеркивал, что «воспитание как основа всякой творческой деятельности одинаково проявляется во всех решительно сторонах культурной жизни, делая возможным художественное, научное, техническое творчество» [Там же].

Ни для кого не секрет, что значение воображения в психическом развитии ребенка огромно. Однако фантазия, как и любая другая форма отражения, должна иметь позитивное направление развития. Она должна способствовать лучшему познанию окружающего мира, самораскрытию и самосовершенствованию личности, а не перерастать в пассивную мечта-

тельность. Для этого воспитателям и родителям необходимо помогать ребенку, использовать свои возможности воображения.

Не так давно, было распространено мнение, да многие западные психологи и педагоги и сейчас считают, что надо только не мешать детям свободно выражаться. Но практика показывает, что такого невмешательства мало: не все дети могут сами найти «дорогу к созиданию», и уж, конечно, не все могут сохранить свои творческие способности.

Оказывается, что если подобрать соответствующие методы обучения, то даже дошкольники, не теряя своеобразия творчества, способны создать произведения гораздо более высокого уровня, чем их необучаемые сверстники. И как показывает практика, именно ТРИЗ является тем удивительным способом не только развивать и вести за собой воображение, и давать ребенку свободно самовыражаться. ТРИЗ это не сборник отдельных приемов и действий, а метод, посредством которого можно решить многие задачи, находить новые идеи и быть в постоянном творчестве.

Технология ТРИЗ богата самыми разнообразными методами развития творческих способностей дошкольников, но наиболее яркими, интересными и широко используемыми являются следующие.

#### 1. Методы, основанные на математическом подходе.

Эта группа методов предназначена для выработки диалектического мышления и воображения, возможности фантастических преобразований, как самого объекта, так и его составляющих, активизации речи детей, развития наглядно-образного и логического мышления.

*Простые приемы фантазирования.* Простой прием фантазирования получается, если взять какой-нибудь конкретный параметр – любое свойство объекта или ситуации и изменить в большую или меньшую сторону, то есть рассмотреть два противоположных количественных состояния этих характеристик: «мало» или «много».

Не следует знакомить детей сразу с несколькими приемами изменения. Лучше с каким-то одним - двумя, которые противоположны друг другу. И нужно помнить, что изменить этим приемом можно не только систему, но и надсистему, и подсистему.

1. Уменьшение – увеличение. Изменяемое свойство – это размер системы. Объект или свойство уменьшаются или увеличиваются до тех пор, пока не появляется необходимое или новое качество. При знакомстве с этим приемом хорошо обратить внимание на то, что существуют предметы, которые в одно время большие, а в другое – маленькие (воздушный шар, зонт).
2. Дробление – объединение. В этом приеме происходит преобразование объекта с позиции деления (или объединения) на части его самого или его надсистемы и подсистемы. Хорошо показать детям, что дробить можно любой предмет, но всякий потом можно собрать, так чтобы он приобрел прежний вид, и мог функциони-

ровать как раньше. Важно показать, что неодушевленный предмет можно раздробить, а потом собрать, то с живым так поступить невозможно.

3. Специализация – универсализация. Изменяемое свойство – степень универсальности, то есть умение выполнять, делать все или что-то ограниченное. Действия предмета становятся разноплановыми – он может все или почти все, или, наоборот, действие ограничивается какой-то одной функцией (например: волшебная палочка может все, клубочек – только указывать дорогу).

*Фантастическое умножение.* Мы привыкли, что все предметы мы рассматриваем однозначно, используя в основном главную их функцию. Дети обычно более гибкие, у них меньше психологической инерции и поэтому у них мало препятствий для многозначного, многофункционального исследования предметов. Метод «фантастического умножения» предназначен для тренировки многозначного рассмотрения систем[2]. В этом методе необходимо сначала выделить главную функцию системы, а затем найти системы, которые выполняют аналогичную функцию и продумать в каком виде теперь будет предмет. Например, лампа – ее основная функция светить, солнце и луна тоже освещают, поэтому может появиться лампа, которая днем светит как солнце, а вечером – тусклым, холодным светом как луна.

*Фантастическое вычитание.* Название этого метода говорит само за себя, работая по «фантастическому вычитанию», мы производим изъятие из окружающего мира каких-либо элементов. Вычитать можно:

- любой предмет, без которого наша жизнь станет труднее (пуговица, шнурки);
- процесс или действия (люди перестают узнавать друг друга по внешнему виду);
- свойства предметов (пища стала безвкусная)

Этот метод способствует развитию у детей познавательных процессов и творческих способностей, но и учит их с честью выходить из сложных жизненных ситуаций.

## 2. Методы психологической активизации творчества.

Чаще всего творческому процессу препятствует психологическая инерция, которая присутствует у всех взрослых, и которая успешно прививается и детям с малых лет. Одним из наиболее известных методов, позволяющий снять инерцию и получить максимальное количество новых идей в минимальное время является *синектика*. Автором синектики можно считать Уильяма Дж. Гордона.

По Гордону существуют два вида процессов творчества: неоперативные (неуправляемые) – энергия, вдохновение и операционные (управляемые) – использование различного рода аналогий. И если целенаправленно учить применять аналогии, то можно повысить эффективность творчества.



1. Прямая аналогия. При прямой аналогии объект сравнивается с аналогичным объектом из другой области, при этом необходимо выявить их сходство с точки зрения каких-либо свойств и отношений. Широко используется аналогия по форме (сосулька – карандаш, нож, ручка, клюв и т.д.); структурная аналогия (снежный покров – одеяло, вата, облако и т.д.); функциональная аналогия (машина – лошадь, ослик, поезд, велосипед и т.д.).

2. Фантастическая аналогия. Этот вид аналогий позволяет не только избавиться от стереотипного мышления, но и перенести любое действие в сказку, использовать волшебство. Например, придя в группу, дети выяснили, что все воспитатели отправились в отпуск, а вместо себя оставили сказочных героев. Как вы думаете, кто будет вместо Марии Ивановны? Почему?

3. Символическая аналогия. А этот вид включает в себя обобщенный, абстрактный словесный или графический образ объекта. С символической аналогией мы часто сталкиваемся в жизни (речь записывается буквами – символами звуков, количество – цифрами). Например: вместо длинного текста можно составить короткий, где каждое предложение будет заменено словом, как в рассказе Л.Л. Петрушевской «Пожила».

4. Личная аналогия (Эмпатия). В основе эмпатии, наиболее сильного вида аналогии, лежит принцип отождествления себя с рассматриваемыми объектами. Решающий задачу ребенок, как бы вживается в образ объекта, пытается выяснить какие при этом у него возникают чувства.

### 3. Метод моделирования маленькими человечками.

Метод моделирования маленькими человечками позволяет детям наглядно увидеть и почувствовать природные явления, характер взаимодействия предметов и их элементов. Сущность метода заключается в том, что он позволяет представить все окружающее нас в этом мире в виде маленьких человечков. Благодаря понятию «человечки» детям легче понять суть явлений, т.к. человечки могут думать, двигаться, действовать, у них разные характеры, и ребенку легче поставить себя на место этого человечка.

Этот метод позволяет вместе с детьми строить разных человечков: каменных, водных, воздушных, кисельных и т.д. У ребят появляется возможность обыгрывать, изображать предметы, взяв на себя роль человечков; рисовать взаимодействия и состояния различных предметов.



Метод моделирования маленькими человечками может быть использован не только для формирования представлений о предметах, но и как вспомогательное средство на занятиях с дошкольниками: по развитию речи, по изобразительности, по математике и в режимных моментах.

Методы ТРИЗ – технологии не только интересны, но и поражают своим разнообразием, необычностью и актуальностью, давая детям возможность решать сложные жизненные задачи быстро, весело, а главное нестандартно.

С самого рождения дети получают информацию и анализируют ее, активно познают мир, пытаются выстроить систему, понять закономерность происходящих процессов. Практическая диалектика, как иногда называют ТРИЗ, призвана помочь детям и взрослым увидеть многогранность окружающего мира, его противоречивость. Использование элементов ТРИЗ – технологии помогает научить детей анализировать все происходящее вокруг, находить необычные решения. Основная его цель – не просто развивать фантазию детей, а научиться пользоваться воображением, мыслить системно, с пониманием происходящих процессов, пусть даже фантастических.

### **Литература**

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб., 1997
2. Светлова И.Е. Развиваем воображение и фантазию. – М., 2002.
3. Сидорчук Т.А. Технология обучения дошкольников умению решать творческие задачи. – Ульяновск, 1999.

## **Творчество детей в дошкольном образовательном учреждении**

Творчество есть та притягательная точка, к которой в той или иной степени устремляется личность любого человека. Творчество, как способ самореализации, создаёт условия для раскрепощения, снятия стрессов, самовыражения, внутренней свободы человека. Возможно, это происходит по той причине, что творчество конструктивно по своей природе. Наше стремление сделать лучше себя и то, что мы создаём показывает, что сама природа творения заключается в стремлении к совершенству, к гармонии и красоте. Воспроизведение один к одному всего, что было, не обеспечивает этого движения, тормозит развитие человеческой культуры.

Творчество - это не просто создание чего-либо, но вкладывание в это частицы своей души. Таким образом, во время творческого процесса гармонизируются тело, разум, сердце. Установка на творчество лежит в основе различных развивающих методик. В настоящее время детское музыкальное образование переживает пору серьёзной перестройки и обновления. Идёт активный поиск наиболее прогрессивных форм и методов обучения и воспитания подрастающего поколения. В этом контексте представляется важным и своевременным актом - переоценка роли народного музыкального творчества в эстетическом воспитании дошкольников.

Следует начинать работу по перестройки взгляда современного общества на духовные ценности прошлого, на народно-художественные традиции. То, что утрачено обществом в отношении народности образования, в том числе музыкального, необходимо восстановить и переосмыслить в духе времени, которое характеризуется не только ростом национального самосознания народов, но и обострением межнациональных конфликтов.

В решении этих проблем правильная ориентация массовой музыкально-воспитательной работы поможет сделать много ценного, закладывая в умы и сердца молодого поколения любовь к родным корням, уважительное отношение к традициям предков, понимание культуры других народов так же хорошо, как и понимание своей культуры. Занятия музыкальным фольклором будут этому способствовать.

Организация фольклорной работы требует от руководителя исключительной заинтересованности, фантазии, энергии и терпения. Могут быть использованы самые различные неформальные способы общения детей (например, организацией фольклорного ансамбля, музея народного творчества при ДОУ и др.).

Несмотря на интерес к старинным образцам народного творчества, большая часть городского населения воспринимает его с отчуждением. Детский сад, к сожалению, не является исключением. В этой связи перед

воспитателем встаёт первоочередная задача - найти такие формы фольклорной работы, которые, с одной стороны, вызывали бы у ребят живой интерес к народным песням, желание разыгрывать их, и, с другой, - давали бы зримый художественный результат этого творческого процесса в виде публичных выступлений с фольклорными программами.

Для обеспечения успешной работы следует позаботиться о создании материально-технической базы фольклорных занятий. Её составляют такие важные технические средства обучения, как магнитофон, а также комплекты народных музыкальных инструментов (ложки, трещотки, бубен, рубель, ветряк, жалейка, свистульки, свирели и др.). Инструментов должно быть в достаточном количестве - для всех присутствующих ребят.

Надо сказать, что в обучении музыкальному фольклору большую роль играет наглядность. Она должна выражаться как в слуховых, так и в зрительных впечатлениях. Последние могут накапливаться в музее ДОО народного творчества. Его создание не только укрепит наглядную базу обучения, но сплотит ребят вокруг идеи возрождения национальной культуры. Предметами музейной экспозиции могут стать: домашняя утварь старинного крестьянского быта, народная одежда, вышивка, игрушки (матрёшки, свистульки), предметы народных промыслов и т.п.

В организационную работу желательно вовлекать родителей, вести с ними беседы о важности духовного воспитания детей средствами народного искусства. Пробуждать у детей интерес к предмету творчества надо начинать как можно раньше. Духовность и творчество надо прививать с раннего детства.

Начиная с пословиц, поговорок, потешек, сказок, прибауток, с использования народных музыкальных инструментов. Постепенно, с годами, усложняя программу восприятия детьми русского народного творчества. Обучение музыкальному фольклору строится на таких известных дидактических принципах, как постепенность и последовательность, доступность и систематичность, наглядность и достоверность, активизация восприятия, образного мышления и творческой инициативы, индивидуальный подход в условиях коллективного обучения, и всё это при обязательном учёте возрастной психологии детей.

В организации обучения музыкальному фольклору следует учитывать ещё один существенный момент - его синкретизм, соединение в нём пения, танца, игры на народных музыкальных инструментах, драматического действия. Такое гармоническое сочетание различных видов творческой деятельности открывает большие возможности: переключая внимание детей с одного вида творчества на другой, воспитатель снимает с них усталость, психофизические нагрузки. Кроме того, дети получают равные возможности для раскрытия своих способностей в том или ином виде творчества, пробуя свои силы. Вплетая в свою работу произведения словесного фольклора (прибаутки, скороговорки, считалки, потешки, жеребьёвки, за-

гадки), элементы народных танцев и ролевой игры, педагог создаёт необычную, неформальную обстановку, способствующую раскрепощению, непринуждённому поведению, то есть основу для свободного творчества.

Разнообразные формы фольклорных занятий требуют от педагога целого комплекса специальных знаний и навыков, связанных с драматургией народных песен, основами народного танца, народными обрядами и обычаями, актёрским мастерством, игрой на простейших музыкальных инструментах. Следует помнить, что народное творчество - самое демократичное и близкое массам, но в силу сложных исторических процессов во многом утраченное ими, - может и должно быть возвращено современным и будущим поколениям, дабы они не стали поколениями «Иванов, не помнящих родства». И начать возрождение в народе утраченных традиций должно ДОУ.

### **Литература**

1. Круглов Ю.Г. Фольклорная практика. - М: Просвещение, 1979.
2. Лейчук С.И. Примерная программа для фольклорных кружков «Детский фольклор и обряды». - М: ВНМЦ, 1987.
3. Назарова Л.Д. Фольклорная арт-терапия. СПб, 2002.

## **Взаимодействие семьи и ДОО в формировании основ музыкальной культуры детей (на материале культурно-досуговой деятельности)**

Семья и дошкольное образовательное учреждение - два важных института социализации детства. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребенка необходимо их взаимодействие; ребенок не эстафета, которую передает семья в руки педагогов детского сада: здесь важен не принцип параллельности, а принцип взаимопроникновения двух социальных институтов.

Современная семья переживает серьезный кризис: это и ослабление внимания к духовным ценностям; материальные ценности зачастую доминируют над духовными, поэтому у детей искажаются представления о доброте, милосердии, толерантности, гражданственности, патриотизме; ослабление культурных традиций, связи времен и поколений, основанные на гражданских позициях, на принципах органического соединения семейного и общественного воспитания.

Поэтому сегодня зачастую отсутствует у молодых родителей осознанное отношение к их роли в воспитании общей культуры, интеграции культур. Музыкальная культура является неотъемлемой частью общей культуры, так как именно она духовно обогащает ребенка. Дошкольный возраст - важнейший этап в развитии музыкальной культуры личности. Это период начальной социализации ребенка, приобщения его к миру культуры, общечеловеческих ценностей. Время установления начальных отношений с ведущими сферами бытия – миром людей, миром предметов, миром природы и собственным внутренним миром [1; 5]. Поэтому актуальными направлениями в работе музыкального руководителя ДОО являются:

- преодоление разрыва культурных традиций поколений, нетерпимости и непонимания различных оценок восприятия жизни;
- расширение и насыщение процесса образования в культурно – досуговой деятельности.

Формирование творческой личности – одна из наиболее важных задач педагогической теории и практики на современном этапе. По мнению Л.С. Выготского, Н.В. Запорожца, Н.Н. Поддъякова, С.Л. Рубинштейна творчество рассматривается как человеческая деятельность высшего уровня по познанию и преобразованию окружающего, природного и социального мира. Отечественные психологи и педагоги Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Н.Н. Поддъяков доказали, что творческие возможности детей проявляются уже в дошкольном возрасте и развитие их

происходит при овладении общественно выработанными средствами деятельности.

Новые образовательные программы и технологии обусловлены современными тенденциями развития социокультурной ситуации в стране, которые порождают возрастающий интерес к творчеству ребенка. Об этом справедливо указывал А.В. Запорожец: «лишь согласованное функционирование двух сфер, интеллектуальной и эмоциональной, их единство способны обеспечить полноценное развитие ребенка». Специфика развития дошкольника связана с присвоением элементов человеческой культуры, что происходит в особых условиях – условиях социальной ситуации развития, создающей зону ближайшего развития ребенка.

А.В. Запорожец ввел понятие «амплификации развития», что подразумевает максимальное расширение и насыщение процесса образования различными видами детских деятельностей и расширение способов взаимодействия ребенка дошкольника со взрослыми. Поэтому необходимо в ДОУ насытить жизнь ребенка различными «формами активности», сделать жизнь ребенка эмоционально насыщенной, привлекательной и интересной, что возможно только во взаимодействии с семьей, создании и внедрении системы направленного сотрудничества.

Этому способствует вовлечение родителей в разные формы технологий взаимодействия: детский сад - семья, семья и семья, созданию детско-взрослого сообщества «дети–родители-педагоги». Такие технологии взаимодействия с семьей строятся на признании главенствующей роли семьи как первого воспитателя ребенка.

«Концепция дошкольного воспитания», «Национальная доктрина образования в РФ» раскрывает различные аспекты работы по изучению семьи в следующих направлениях: установление атмосферы доверия и сотрудничества, открытости, общения, взаимного уважения и признания сильных сторон и семьи, и детского сада.

Познание мира, основ музыкальной культуры, развитие творческих способностей ребенка осуществляется эмоционально - практическим путем взаимодействия со взрослыми в естественных для ребенка видах деятельности: игре, общении, речевой, театрализованной, культурно - досуговой деятельности.

Эта работа требует совершенствования содержания и поиска эффективных инновационных технологий взаимодействия с семьей, требует знакомства с программами и технологиями, которые используются в работе с детьми, вовлекая родителей в воспитательно-образовательный процесс, ибо от того «как прошло детство, кто вел за руку в детские годы, что вошло в разум и сердце ребенка - от этого зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш» [5; 7].

Такие компоненты музыкальной культуры как музыкальное восприятие, музыкальные интересы, чувства, суждения доступны детям дошкольного возраста и формируются в повседневной жизни и от занятия к занятию. Развитие восприятия является центральным: умение слушать, видеть, ощущать; дети впитывают и познают мир телом, мыслью и сердцем. Технологии взаимодействия взрослых (родителей - педагогов) раскрывает индивидуальности каждого ребенка, позволяет интегрировать различные виды музыкально – художественной деятельности, воспитывать искренний интерес к настоящему искусству.

Цель исследования состоит в определении путей оптимизации использования инновационных технологий работы с семьей в процессе формирования основ музыкальной культуры. Объект исследования: взаимодействие семьи и ДОО при формировании музыкальной культуры ребенка. Предмет исследования: культурно – досуговая деятельность как средство музыкального развития ребенка.

Гипотеза исследования: культурно – досуговая деятельность будет выступать как эффективное средство творческого развития ребенка в том случае, если ее содержание опирается на взаимодействие музыкального руководителя с родителями в практической и игровой деятельности детей; на интеграцию музыкальной культуры с другими видами художественно – творческой деятельности в виде постоянного пополнения впечатлений ребенка семьей и педагогами в театрах, музеях, студиях, общении с творческими людьми.

Методы психолого-педагогического исследования: анализ и синтез научной литературы; экспериментально-эмпирические методы: наблюдение, беседа, анкетный опрос родителей. Решение поставленных задач потребовало проведения трех этапов исследования:

- **1 этап** - теоретический, посвящен изучению и анализу научной психолого – педагогической и научно – методической литературы по проблеме исследования;
- **2 этап** – практический, посвящен разработке комплекса мероприятий с целью углубления и систематизации работы по формированию музыкальной культуры ребенка;
- **3 этап** – обобщающий, направлен на анализ и обобщение результатов исследования, формулировку общих выводов.

Практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования в практике работы педагогов с семьей по использованию инновационных технологий взаимодействия: включение родителей в воспитательно-образовательный процесс ДОО посредством культурно-досуговой деятельности в виде консультативно – рекомендательных практических занятий с родителями, семинаров-практикумов, дней открытых дверей, совместных занятий, праздников-



развлечений для родителей и детей, презентаций досуговой деятельности, участия в игровых и музыкальных семейных конкурсах.

Авторская программа Бурениной А.И. «Ритмическая мозаика» - это программа по ритмической пластике, это технология, в основе которой лежит музыкальное движение, направленное на целостное развитие личности ребенка, предполагает вариативные игровые формы организации педагогического процесса на основе сотрудничества ребенка и взрослого.

Практические семинары с родителями позволяют использовать ритмические композиции на вечерах досуга, повседневной деятельности, самостоятельных играх, на прогулке. Они являются эффективной психогимнастикой. Пользуясь предложенной фонограммой, родители используют игровые, танцевальные композиции в качестве физкультминуток, бодрящей гимнастики, что позволяет повысить настроение детей. С этой целью рекомендованы композиции «Птички и Ворона», «Едем к бабушке в деревню», «Птичий двор», «Красный сарафан».

Авторская программа «Ладушки» Каплуновой И.М., Новоскольцевой И.Н. превращает каждое занятие в маленький праздник. Девиз программы: «Ввести ребенка в мир музыки с радостью и улыбкой!». Ребенок, с раннего возраста погруженный в атмосферу радости, вырастает более эмоционально устойчивым и менее подверженным стрессам и разочарованиям.

Положительно себя зарекомендовали себя родительские («семейные») клубы. Работа клуба направлена на объединение усилий ДОУ и семьи в вопросах воспитания, развития ребенка и дает возможность родителям общаться, делиться опытом семейного воспитания. Тематический план работы клуба «Веселинка» строится на принципах личной заинтересованности и взаимоуважения: «Семья сильна своими традициями», «Из истории песен», «Сядем рядком да поговорим ладком», «Праздничная суматоха». Деятельность клуба направлена на формирование желания активно участвовать в жизни ДОУ, формирует потребность проводить свободное время в разнообразной творческой деятельности родителей вместе с детьми.

Представляется актуальным в работе родительского клуба «Веселинка» обращение к опыту народной педагогики. Пестушки, потешки передавались на уровне эмоционального взаимодействия с ребенком в процессе игры. Так пальчики превращаются в дружную семейку, где у каждого свои обязанности. Жанры фольклора, содержащие в себе пословицы и поговорки, задиристые дразнилки, остроумные частушки, поучительные притчи несут информацию о чертах характера народа, его нравственных ценностях, дают представления о добре, красоте, правде. Родители и дети – участники сезонных музыкально-игровых праздников: «Ярмарка», «Именины березки», «Встреча птиц».

Особое внимание обращаем на подготовку праздника: знакомимся с предметами народно–прикладного искусства, народным костюмом, народными играми, хороводами. Родители – участники продуктивной деятельности детей в изделиях из пластилина, бумаги, картона, которые создают совместные с детьми маленькие «произведения творчества», оформляют выставку «Мастера-умельцы», мини-музей «Бабушкин сундучок» (путешествие в прошлое семьи, рода). На выставку собираются экспонаты совместной деятельности бабушек, дедушек, родителей и детей. «Предпраздничные посиделки» в работе клуба знакомят родителей с новыми хороводами, песнями, шутками и правилами гостеприимства народа.

Формы взаимодействия наполнились новым содержанием: «Музей одной картины» дает возможность выставлять семейные рисунки о совместных праздниках и развлечениях. Фотовыставки «Новогодние и рождественские праздники», «Ух ты, Масленица!», «Мама, папа, я – музыкальная семья» способствуют установлению доброжелательных отношений в семье. «Именинная гостиная», показ веселых концертов с участием детей и взрослых, создание мини – музеев в групповой комнате, экспозициями которого являются семейные коллекции - положительно влияют на развитие детско-родительских отношений.

Практические семинары позволяют родителям освоить организацию игр, интересных сюрпризов, используемых на развлечениях «Вот такая бабушка», «Ладушки в гостях у бабушки», «Масленица». Совместная деятельность играет положительную роль в развитии детско-родительских отношений, координирует подходы к воспитанию в семье и ДОУ.

За основу изучения были взяты данные комплексной «Программы воспитания обучения в детском саду» под редакцией М.А.Васильевой. Это послужило основой для всестороннего развития психических и физических качеств ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями по формированию базовой культуры личности, общей и музыкальной культуры.

При взаимодействии с родителями дети хорошо ориентируются в правилах культуры поведения, занимаются интересной, насыщенной положительными эмоциями игровой и культурно-досуговой деятельностью, отличаются активностью, пониманием эмоциональных состояний других людей. Вместе с тем, совершенствуя знания, умения, навыки дети повышают уровень исполнительства (в пении, ритмике, игре на музыкальных инструментах).

Сравнительный анализ полученных исследовательских данных показал эффективность технологии взаимодействия, партнерства педагогов – родителей по обеспечению детям психологического комфорта, а согласованность действий взрослых позволила детям интегрировать музыкальный материал в различные виды деятельности, способствующие

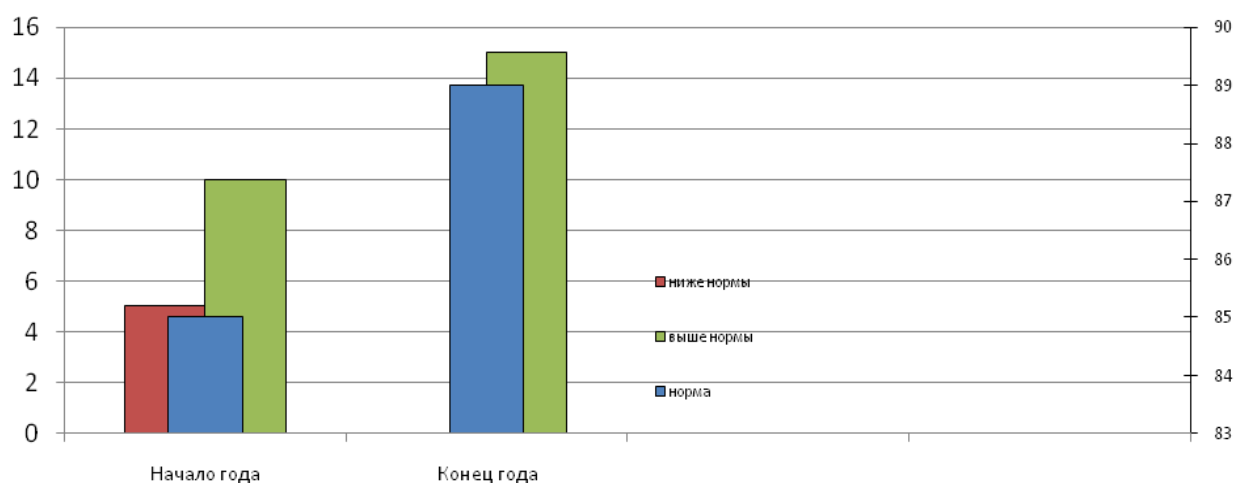
творческому самовыражению, включению родителей в воспитательно-образовательный процесс (таблица 1).

Мониторинг результатов работы по выполнению программы музыкального воспитания, формированию основ музыкальной культуры, развитию музыкальных, двигательных, творческих, певческих способностей детей говорят о положительной динамике (гистограмма 1).

Таблица 1

	начало учебного года	окончание учебного года
Посещение родительских собраний	80%	95%
Участие родителей в культурно-досуговой деятельности	10%	15%
Оказание помощи в подготовке к праздникам, развлечениям	70%	75%

Гистограмма 1



Принцип взаимодействия позволил преодолеть разрыв культурных традиций, нетерпимость и непонимание различных оценок восприятия жизни, минимизировать конфликтные ситуации между людьми разных поколений и разных жизненных установок. Технология взаимодействия родителей и ДОУ позволила способствовать более эффективному развитию творческого мышления, воображения, фантазии детей. Партнерство семьи и ДОУ воспитывает потребность вести постоянный творческий поиск, вносить новое в свою работу из различных областей искусства: музыкального, театрального, изобразительного. Все это в интегративном варианте способствует формированию творческой культуры, в целом, и музыкальной культуры, в частности.

## **Литература**

1. Ветлугина Н.А. Развитие музыкальных способностей дошкольника в процессе музыкальных игр. – М., 1958.
2. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М., 1993.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1999.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М., 1997.
5. Сергеева А.А. Музыкальная психология и психология музыкального образования. – Мурманск, 2004.
6. Буренина А.И. Ритмическая мозаика. – СПб., 2000.
7. Каплунова И.М., Новоскольцева И.Н. Ладушки. – СПб., 2001.

## Эмоциональный компонент в процессе музыкального воспитания детей старшего дошкольного возраста

*«Воспитание, не придавая абсолютного значения чувствам ребенка, тем не менее, в направлении их должно видеть свою главную задачу».*

К. Д. Ушинский

Взяв за основу трехкомпонентную структуру образования, психолог Н. Ежкова выделяет группу деятельностей, ориентируясь на ведущий компонент. Первая группа – деятельность изобразительная, музыкальная, художественно – речевая, игровая – ведущим является эмоциональный компонент. Вторая группа – обучение на занятиях, конструирование – познавательный компонент. Третья группа – деятельность трудовая, двигательная – компонент деятельно – практический [2, с.63].

Современная социальная среда далеко не всегда обогащает детей эмоциональными впечатлениями. Следовательно, по праву должно стать важным аспектом педагогической работы в ДОУ специально организованное общение, способное структурировать эмоциональный мир, создавать условия для разнохарактерных проявлений, самовыражения движениями, голосовыми реакциями, музыкальными звуками.

Цель, поставленная в процессе исследования, следующая: теоретически обосновать и экспериментально проверить влияние эмоционального компонента на музыкальное воспитание детей старшего дошкольного возраста. Гипотеза исследования: предполагается, что занятия детей в театрализованной студии положительно повлияют на уровень их музыкального воспитания. База исследования: в состав экспериментальной группы вошли дети старшего дошкольного возраста разновозрастной группы 5 – 6 – 7 лет МДОУ № 71 п. Мишуково Кольского района, Мурманской области. Контрольную группу составили дети двух групп: старшей и подготовительной, то есть, детей того же возраста – 5 – 6 и 6 – 7 лет МДОУ № 152 г. Мурманска. Работу построили в направлении социализации, интеллектуализации эмоций, становления эмоционально – чувственного опыта детей. Работу по теме начали с изучения литературы. А.В. Запорожец рассматривал эмоции как особую форму отражения действительности, при помощи которой осуществляется коррекция поведения, приведение его в соответствии со смыслом [2, с.62].

Так, труды Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова помогли выяснить, какими психофизиологическими особенностями обладают дети дошкольного возраста:

- ознание окружающего через образное мышление и воображение;

П

- овышенная двигательная активность;

П

- заимосвязь эмоциональной и сенсорной сфер.

В

Детская субкультура, в соответствии с научными работами В.Т. Кудрявцева и Т.И. Алиевой, представляет собой своего рода «культуру в культуре, живущую по специфическим и самобытным законам». Феномены детской субкультуры – это особая система ценностей, традиций, это детский правовой кодекс, детский фольклор, словотворчество, самобытный способ освоения социального мира и утверждения в нем.

Большой вклад внесли НА. Ветлугина, О.П. Радынова, освещающая развитие творческих возможностей и общественной адаптированности дошкольников посредством музыкального воспитания. Организуя работу по данной теме, мы учитывали, что основными ценностями дошкольного возраста являются: открытость миру, любознательность, сказочно–мифическое мировосприятие, наивность и непосредственность, импульсивность, обостренное чувство справедливости, повышенная эмоциональность.

Последняя из перечисленных ценностей, повышенная эмоциональность, т.е. эмоции, лежат в основе нашего исследования в области музыкального воспитания детей старшего дошкольного возраста. Тема нашего исследования, в соответствии с разработками Н.С. Ежковой, отразила три стороны:

1. Собственно – эмоциональное развитие.
2. Опосредованно – эмоциональное развитие.
3. Процессуальная сторона.

Раскрывая содержание первой стороны, собственно – эмоционального развития, уточнили, что оно имеет несколько направлений, это и определило способы и механизмы включения эмоций. Сюда входит:

- развитие эмоционального реагирования, эмоциональной экспрессии (мимики, жестов, пантомимики, речевой интонации), эмпатии;

Р

- ормирование представлений об эмоциях, словаря эмоциональной лексики.

Ф

Вторую сторону – опосредованно – эмоциональное развитие – разрабатывали как преднамеренное воздействие на эмоциональную сферу детей с целью осуществления и совершенствования процесса познания окружающего мира, интеллектуальных действий, деятельности в целом. Выделяя основные ценности: человек и его жизнь, семья, труд, знание, Родина, мир, красота, уделяли внимание их характеристике.

Третью сторону – процессуальную – внедряли различными методами:

- метод эмоционально – сенсорного воздействия;
- метод эмоционально – образного стимулирования;
- метод побуждения к сопереживанию [3].

Как доказали А.В. Запорожец и Я.З. Неверович, становление социально значимых форм эмоциональной жизни (разнообразных, ярких, адекватных социальному стимулу эмоциональных реакций) возможно только в процессе целенаправленных педагогических влияний, несмотря на то, что эмоциональные реакции заданы самой природой. Являются ли подтверждением этому такие факты, что с первых дней жизни ребенок бурно реагирует на дискомфорт в физиологическом состоянии, проявляя «натуральные» эмоции? Эмоциональные реакции - это в основном отклик на поступки и действия людей.

Используя метод опосредованного включения и отражения эмоциональных переживаний в ходе совершаемых событий – то есть, метод физического действия, мы имели возможность управлять характером моторного звена эмоционального отклика в разнообразных ситуациях. Например, в тех случаях, когда следует:

- с  
нимать психомышечное напряжение, скованность в движениях, жестах, голосовых реакциях;
- р  
азвивать выразительность моторного звена эмоционального отклика;
- п  
обуждать к демонстрации самобытного рисунка эмоциональной экспрессии; стимулировать проявление сформированного эмоционального опыта.

В содержании перспективного планирования работы по теме «Эмоциональный компонент в процессе музыкального воспитания детей старшего дошкольного возраста» нашли отражение все формы музыкального воспитания детей старшего дошкольного возраста – занятия, праздники и развлечения, в индивидуальная работа и др.

Центральное место отвели игровой драматизации. Для детей разновозрастной группы организовали кружок – театрализованную студию «Дружные ребята. Игра в театр», на сегодняшний день успешно работающий более 5 лет. Методологическую основу кружка составили труды Н.А. Сорокиной по игровой драматизации, Г. Баднер, И.П. Воропаевой - по игровой импровизации. В тесном сотрудничестве руководили студией два педагога: воспитатель и музыкальный руководитель. Перспективное планирование работы театрализованной студии включило в себя различные

формы работы с детьми, педагогами и родителями. Театрализованная студия работала регулярно, 2 раза в неделю по 25 - 30 минут.

В содержании материала, на котором работала театрализованная студия, учитывалась специфика моторного профиля каждой эмоции. Так, в первую очередь, дети были научены различать и передавать разные по характеру эмоции: грусть, радость, восторг, удивление, страх, неуверенность и т.д.

В первое время нам казалось, что театрализованная студия не оправдывает наших надежд. Однако, после трех недель занятий заметны перемены в поведении детей по сравнению с теми группами, в которых театрализованная деятельность реализовалась от случая к случаю. Систематическое целенаправленное функционирование театрализованной студии положительно сказалось на эмоциональной сфере – появилась возможность быстро повысить уровень эмоциональных взаимоотношений между детьми. Так, в разновозрастной группе дети 6 – 7 лет начали проявлять признаки адекватного поведения к детям 5 – 6 лет: внимания и заботы, доброты и терпимости по отношению друг к другу и к взрослым. Ранее подобное поведение являлось редкостью.

В организации педагогического воздействия на развитие эмоциональной сферы дошкольников неопределимую роль сыграл принцип последовательности и постепенности в отборе игр по содержанию, по способам их организации. Так, первоначально использовались упражнения и этюды, задачей которых явились:

- показ детьми завершения действия, начатого взрослым;
- придумка действия подобного образцу;
- самостоятельная импровизация.

Этюды выполняли как с реальными предметами (платочки, звоночки, ленточки, шляпка, клюшка и др.), так и с воображаемыми (подводное царство, крылышки, облачко и др.). В игровой и практической деятельности мы придерживались «эмпатийной цепочки», составленной Л.П. Стрелковой (сопереживание – сочувствие – желание к содействию – реальное содействие). Развитие представлений детей об эмоциях проводили на субъективном уровне, так как дети могли по-настоящему передать только те чувства, которые они пережили сами в реальной жизни. Посредством простейших упражнений дали детям понять существование самого факта возникновения эмоций, которые детям пришлось прочувствовать, научиться отличать эмоции по внешним признакам. В данном случае использовали фрагменты программы «Здравствуй» М. Лазарева.

Следующим шагом собственно – эмоционального развития было установление причинно – следственных связей, понимание эмоциональной жизни других. На всем протяжении работы красной нитью следовало обогащение словаря эмоциональной лексики. Совместно с детьми изготовили музыкально – дидактические игры и пособия, помогающие реализовать



поставленные задачи. Используя терминологию В. В. Зеньковского, ребенку открывали мир морально - смысловой нагрузки игровых ситуаций «проективный материал».

Вышеописанная методика помогла повысить информированность ребенка об эмоциях, а также явилась одним из условий эмоционального благополучия ребенка в группе сверстников. Дети довольно легко влились в игровую драматизацию, так как систематически видели хорошие образцы: драматические и кукольные спектакли, подготовленные профессиональными артистами, встречи с которыми организовывали регулярно: в кукольном театре и в театре Северного флота г. Мурманска, в Доме культуры и в музыкальном зале детского сада. Кроме профессиональных коллективов, знакомили детей с творчеством сотрудников ДООУ, которые ставили спектакли различных театров: кукольного, драматического, би-ба-бо, настольного, пальчикового, теневого, магнитного, театра картинки, и др.

Неоспоримый вклад в развитие эмоций воспитанников внесла классическая музыка (творчество и биография композиторов), ознакомление с которой проводилось на музыкальных занятиях, праздниках, концертах, организованных на базе детского сада, музыкальной школы и Дома культуры.

Содержание перспективного планирования объединили в три направления:

1. Накопление знаний детей о прекрасном:

- O  
видах и жанрах искусства;
- O  
своение эстетических категорий: возвышенного и низменного, комического и трагического.

2. Овладение детьми эстетическими умениями и навыками:

- K  
культура слушания музыкальных произведений;
- И  
гра на детских музыкальных инструментах;
- У  
умение воспринимать живопись и художественные произведения.

3. Развитие у детей самостоятельных поисковых творческих действий: данное развитие будет происходить в ИЗО-деятельности;

- B  
процессе художественно – речевой деятельности;
- B  
процессе словотворчества;
- B  
процессе музыкальной деятельности.

ТВОРЧЕСТВО – это есть деятельность, направленная на создание общественно значимого продукта, оказывающего влияние на преобразование окружающей среды. Ребенок создает продукт для себя, и этим определяется значение творчества для формирования личности. Учитывали работы Лернера И.Я., характеризующего творчество детей, выделившего черты творческой деятельности:

- самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию;
- видение новой функции предмета (объекта);
- видение проблемы в стандартной ситуации;
- комбинирование ранее известных способов деятельности в новый способ.

Детям нравилось делать подарки, которые были продуктом творчества любого вида деятельности: изо, литературной, музыкальной, архитектурной и конструктивной. Детское творчество связывали с жизнью, и эта связь обогащала содержание детской художественной деятельности. Этой деятельностью были охвачены все дети, но мы дифференцировали, выделяя одаренных, и тех, кто испытывает затруднения. Предлагали им индивидуальную программу развития.

Посредством экскурсий в природу пешком и на автобусе дали возможность увидеть и выбрать то, что понравилось – стимулировали у ребят желание видеть красивое в окружающей жизни; беседовать о любимых сказках, стихах и других жанрах литературы, знакомить и «обживать» музыкальные жанры в пении, танцевальном движении, игре на инструментах.

Характер подачи сенсорной информации детям старшего дошкольного возраста усложняли в сторону более тонкой нюансировки, сложности воздействия (зрительно – вестибулярные, зрительно – слухо – осязательные и др.), изолирования одного из анализаторов (например, закрыть глаза или уши). Развитие у детей эмоциональной экспрессии – мимики, жестов, пантомимики, речевой интонации – проводили посредством театрализованных игр, этюдов, спектаклей, их фрагментов.

Например, утренник 8 марта включал показ драматического спектакля «Колобок - наоборот», «Выпускной» обогащен двумя сценками «Три брата» и «Пеппи». Большинство ролей исполняли дети, используя речь, пение и исполнение музыкально – ритмических композиций, некоторые из них составили самостоятельно, «Прощальный вальс» по традиции исполнили под музыку собственного сочинения. Метод эмоционально – образного стимулирования объединил собственные чувства детей с умением «входить в образ».

Используя метод эмоционально – сенсорного воздействия в музыкальном воспитании, мы помогали старшим дошкольникам за счет различного сочетания модальности (особенно слуховых и вестибулярных

ощущений), продолжительности, интенсивности и новизны сенсорных воздействий расширить чувственный опыт.

Результаты экспериментального исследования показали, что эмоциональный компонент:

- придает целостность педагогическому процессу;
- осуществляет индивидуализирующую функцию: эмоциональные проявления детей всегда индивидуальны, поэтому можно сказать, что каждый ребенок реализует свою индивидуальность;
- помогает расширить багаж коммуникативных средств, посредством чего изменяется и составляющая роль общения;
- помогает выбрать социально – ценные способы поведения, стать более чувствительным и восприимчивым, самоутвердиться в обществе;
- помогает ребенку управлять своей волей.

По окончании работы сравнили уровень навыков и умений детей управлять эмоциями в разновозрастной социальной группе и контрольной группе. По нашим наблюдениям у детей 5 лет в тесном контакте с детьми 6 – 7 лет быстрее и легче происходит процесс адаптации: дети научились управлять эмоциями, своим телом, речью. Дети подготовительной к школе группы сначала становились более терпимы к младшим одноклассникам, затем начали понимать и принимать мотивы их поступков.

Систематическая работа в исследовании дала положительный результат. Экспериментальные исследования подтвердили, что в группе детей старшего дошкольного возраста эмоциональный компонент выполнил ряд важнейших функций: интегративную, индивидуализирующую, коммуникативную, социализирующую и развивающую. Доказано, что «эмоции придают общению выразительность, искренность, влияют на выбор партнера, служат регулятором складывающихся отношений между детьми и взрослыми» Н.С. Ежкова [1, с.69].

### **Литература**

1. Ежкова Н.С. Дошкольный возраст: образование с учетом эмоционального компонента // Дошкольное воспитание. – 2003. - № 8. - С.65–70.
2. Ежкова Н.С. Эмоциональный компонент образования: проектирование содержания // Дошкольное воспитание. – 2005. - № 11. – С. 62-67.
3. Ежкова Н. С. Эмоциональный компонент образования: процесс реализации // Дошкольное воспитание. – 2006.- № 6. – С. 69-72.

## **Воспитание социально – нравственных ориентаций и чувств у старших дошкольников через театральную деятельность**

Нравственное воспитание - является одной из актуальных и сложных проблем. То, что взрослые заложат в душу ребенка сегодня - проявится позднее. Возрождение в обществе духовности и культуры неразрывно связано с развитием и воспитанием ребенка ещё до школы. В детстве усвоение социальных норм происходит сравнительно легко. Дошкольный возраст – период активного познания мира и человеческих отношений, формирование основ личности будущего гражданина [2]. Усваивая нравственные нормы, принятые в обществе, дошкольники учатся:

- оценивать поступки с точки зрения нравственных норм;
- подчинять свое поведение этим нормам;
- этическим переживаниям.

В среднем и особенно старшем дошкольном возрасте дети усваивают правила взаимоотношений с другими детьми [1]. Следует заметить, что нравственность не сводима к набору общепринятых норм. Она является личностным качеством человека. Нравственные поступки человек совершает только благодаря внутренней мотивации: «Я поступаю так не потому, что меня за это похвалят, а потому что по-другому поступать не могу». В этом случае поведение основано на отношении к другому человеку, на способности восприятия другого, на развернутости к другому [3].

Для воспитания социально – нравственных ориентаций и чувств у детей старшего дошкольного возраста мы используем театральную деятельность. Ведь именно театру принадлежит особая роль в решении задач, связанных с воспитанием и развитием дошкольника. Он является самой яркой, красочной и доступной для восприятия дошкольника сферой искусства. В театральной студии занимаются дети 5-7 лет.

Цель нашего исследования - формирование у детей осознанного отношения к нравственным нормам и опыта социальных навыков поведения. Основные задачи: развивать сферу чувств, соучастие, сопереживание; учить детей оценивать поступки свои и других; развивать навыки общения; воспитывать дружеские взаимоотношения между детьми.

Использовались следующие методы:

- метод формирования нравственного поведения (упражнения, руководство деятельностью);
- метод формирования нравственного сознания (беседы);
- метод драматизации (позволяет решать воспитательные задачи через воплощение в художественный образ);
- метод стимулирования (пример, поощрение).

Используемые приемы:

- техника речи (упражнения на дыхание и дикцию, артикуляцию, интонацию);
- этюды без слов и со словами («покупка театрального билета», или этюд «утешение»);
- обучение элементам техники выразительных движений: мимикой, жестом, позой, походкой;
- самовыражение в мимических и пантомимических этюдах на преодоление барьеров в общении.

На театральных занятиях в студии разыгрываем сказки, сценки, этюды, используем упражнения по социально-эмоциональному развитию детей. С помощью этюдов, в которых дети разыгрывают различные ситуации, (например этюд «Кто виноват») [4], делаем вместе с детьми выводы – кто виноват, как можно было поступить в данной ситуации по-другому. С помощью этюдов развиваем умение передавать эмоциональное состояние с помощью мимики и жестов, умение действовать в условиях вымысла, общаться и реагировать на поведение друг друга (разыгрывание этюдов на основные эмоции: радость, гнев, грусть, удивление, страх, отвращение).

Этапы подготовки спектакля:

*Подготовительный этап.* На первом этапе подготовки спектакля (кукольного, пальчикового, и др.) знакомим детей с авторским текстом, обговариваем поступки героев, возможные варианты выхода из предлагаемых ситуаций – как бы я поступил в этом случае; Как бы ответил? Хорошо ли так поступать? Чтобы способствовать развитию уверенности ребенка в себе, для развития социальных навыков поведения предоставляем детям выбор роли по желанию, более робких и застенчивых детей назначаем на главные роли, а также проигрываем роли в парах.

*Основной этап.* Развитие умений передавать образы с помощью средств невербальной, интонационной и языковой выразительности. Учим детей различать настроения, переживания, эмоциональные состояния персонажей, передаваемые различными средствами драматизации

*Заключительный (рефлексивный) этап.* Показ спектаклей, миниатюр. Самостоятельная драматизация сказок, сюжетно – ролевых игр. Соблюдение правил и норм в процессе игр.

Элементы театрализованных игр включаем во все формы педагогического процесса - используем игры-драматизации на занятиях по развитию речи и музыкальных занятиях, при чтении художественной литературы, организации сюжетно-ролевой игры; на занятиях по художественному труду. Дети принимают активное участие на всех этапах подготовки и проведения игр, театральных постановок, в процессе которых дети сотрудничают друг с другом и с взрослыми. Театральная игра способствует развитию игрового поведения умение общаться со сверстниками и взрос-

лыми в любых жизненных ситуациях, моделированию навыков социально-го поведения в заданных условиях.

Формы взаимодействия с родителями:

- информационно - наглядные: папки – передвижки «Нравственное воспитание», « Важные нравственные качества», « Можно ли обойтись без наказаний».
- информационно – аналитические - анкетирование « Навыки общения», « Нравственное воспитание», « Выявление уровня педагогических возможностей родителей»;
- коллективные: родительские собрания « Уроки вежливости и красоты», устный журнал « Методы воспитания детей дошкольного возраста»;
- индивидуальные беседы (по мере необходимости).

Результат нравственного воспитания - появление и утверждение в личности определенного набора нравственных качеств. Взрослый является проводником, ведь только на практике и под руководством взрослого дети могут усвоить необходимые правила и нормы.

#### **Литература**

1. Волков Б.С. Дошкольная психология - М.: Академический Проект, 2007.
2. Мулько И.Ф. Социально–нравственное воспитание детей 5-7 лет - М.: ТЦ Сфера, 2006.
3. Смирнова Е. // Дошкольное образование №13, 2005.
4. Шипицына Л.М., Защирина О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Азбука общения: развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. - «ДЕТСТВО. ПРЕСС», 2004.

## **Влияние эмоциональной сферы ребенка на речевое развитие при общении с искусством**

Искусство одно из мощных средств воспитания чувств, которое воздействует на психику и разум человека, его интеллект и чувства, учит детей понимать и любить произведения живописи, литературы, музыки.

Изобразительная деятельность — важнейшее средство эмоционального, эстетического воспитания. Это отмечали еще древние греки, что произведения искусства которых до сих пор потрясают и радуют мир красотой и совершенством, много веков служат эстетическому воспитанию человека. Мыслители и художники Древней Греции считали, что обучение рисованию не только необходимо для многих практических ремесел, но и важно для общего образования и воспитания.

Изобразительная деятельность имеет неопределимое эмоциональное значение для всестороннего развития ребёнка. Являясь одной из самых интересных, она позволяет детям передать то, что они видят в окружающей их жизни, то, что их взволновало, вызвало положительное отношение (а иногда и отрицательное, страх, и тогда, прорисовывая эти явления, ребенок как бы изживает вызванный ими страх).

Многие великие философы и педагоги прошлого высоко ценили значение рисования в воспитании детей. Так, древнегреческий философ Аристотель большое значение в развитии ребенка придавал предметам эстетического цикла (музыке, рисованию). Он подчеркивал, что «рисование изучают потому, что оно развивает глаз при определении физической красоты».

Великий чешский педагог Я.А. Коменский, утверждая важность рисования для формирования всесторонне развитого человека, предлагал внести этот предмет в материнские школы как необходимое занятие для развития наблюдательности, ощущений ребенка: «Позволяйте им, детям, также срисовывать рисунки, если они захотят. Мало того, подстрекайте их к тому, чтобы они этого захотели. Во-первых, это также заостряет их внимание к вещам. Во-вторых, они станут наблюдать взаимные пропорции между отдаленными деталями вещей. Наконец, будут развивать ловкость рук, что полезно во многих отношениях». Он считал, что изобразительное искусство и рисование позволяют развивать чувство прекрасного, учат «подмечать правильность и стройность в предметах», формируют способность наслаждаться произведениями искусства и красотой природы.

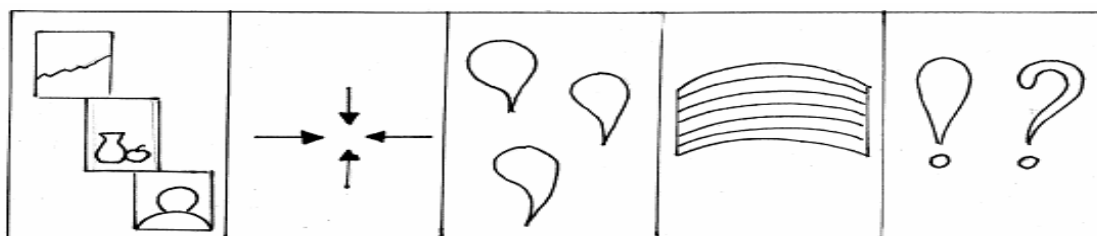
О значении рисования для всестороннего воспитания и образования ребенка писал известный немецкий педагог середины XIX века Ф. Фребель, создатель учреждения для воспитания детей дошкольного возраста — детского сада, разработавший по тем временам уникальную систему воспитания малышей, в которой большое место отводилось ручным заняти-

ям, включающим рисование и лепку: «... Развитие способности к рисованию в ребенке,— утверждал он, — составляет одну из существеннейших задач развивающее - воспитывающего обучения человека, существенных оснований давно предполагаемого человечеством и теперь с вожделением ожидаемого общего воспитания человечества, воспитания человеческого рода, для всеобщего единения жизни» [9, С. 407].

В процессе изобразительной деятельности создаются благоприятные условия для развития эстетического, эмоционально положительного восприятия искусства, которое способствует формированию эстетического отношения к действительности. Исследования, проведенные О.Ю. Зыряновой, показывают, что занятия по изобразительной деятельности способствуют формированию у детей эстетического отношения к природе, которое, с ее точки зрения, включает эстетическое восприятие, оценку и суждение.

Эстетические чувства становятся более глубокими и осознанными по мере развития и обогащения восприятия и представлений детей о форме, цвете, строении предметов и явлений окружающего мира. На этой основе у детей формируется художественный вкус. Однако важно помнить, что чувство прекрасного может быть сформировано лишь в том случае, когда красота предмета или явления предстанет перед детьми в силу их конкретного, образного мышления в конкретном выражении. Поэтому в процессе наблюдения с детьми и разговора с ними о том, что они видели, стараюсь наполнять слово «красивое» конкретным содержанием, показать, что делает предмет, явление красивым.

Большое внимание уделяется развитию умения видеть и понимать художественный образ произведений живописи, высказываться на тему этих произведений, выделять в них главное. На этом этапе можно использовать схематичный алгоритм последовательности рассмотрения картины.



На занятиях рисованием, лепкой, аппликацией у детей воспитывается интерес к художественно-творческой деятельности, желание создать красивое изображение, интересней придумать его и как можно лучше выполнить. Восприятие и понимание произведений искусства, доступных детям, графики (прежде всего книжной), живописи, скульптуры, архитектуры, произведений народного декоративного творчества обогащают их представления, позволяют найти разнообразные выразительные решения.



Занятия по декоративному рисованию стараюсь связать с народным декоративным искусством. Дети при этом видят богатство фантазии народа, его мастерство, жизнелюбие, талант и трудолюбие, что вызывает положительные эмоции и способствует эстетическому, и нравственному воспитанию.

В своей работе стараюсь использовать региональный компонент, изделия народных мастеров севера. В работе с детьми использую то, что им близко, что они могут видеть чуть ли не каждый день и замечать эту красоту (дымковские, филимоновские, каргопольские, богородские игрушки, матрешки) дают богатый материал для составления описательных рассказов, придумывания сказки.

Общественная направленность изобразительной деятельности детей приобретает эмоциональную окраску тогда, когда они создают что-то для других (поделки, игрушки, изображения в подарок детям младших групп, папам и мамам к праздникам). В этом случае дети испытывают особое чувство ответственности, стремление выполнить рисунок, лепку, аппликацию как можно лучше. Это способствует формированию у них чувства коллективизма, внимания и заботы о других детях, близких людях, потребность в добрых делах.

Изобразительная деятельность — специфическое образное познание действительности. Известный русский художник-педагог П.П. Чистяков писал: «Рисование как изучение живой формы есть одна из сторон знания вообще: оно требует такой же деятельности ума, как науки, признанные необходимыми для элементарного образования».

Занятия изобразительной деятельностью имеют большое значение для умственного воспитания детей. Это определяется, прежде всего, тем, что эта деятельность (как и любая другая) основывается на искусстве, которое заключает в себе концентрированную информацию о времени, в котором жил и творил художник, о жизни людей, их труде, обычаях, нравах, их идеалах, эталонах добра и красоты. Ее донесло до нас, и понесет грядущим поколениям знания, закодированные в художественных образах

Возможность интеллектуального развития детей в процессе изобразительной деятельности определяется и тем, что в изобразительном творчестве дети передают свои впечатления, полученные в окружающей жизни, или узнают из прочитанных ими книг.

Нами используются различные формы работы с воспитанниками. В нашем саду, в переходах оформлены выставки произведений искусств созданные детьми и знаменитыми художниками. На вернисажах в качестве экскурсоводов по очереди выступают дети.

1. Обязанности экскурсовода: придумать название выбранной картины; последовательно рассказать о ее содержании; оценить картину и высказать суждение о ней.

2. Воспитатель берет на себя роль экскурсовода, который отвечает на вопросы детей. Умение задавать вопросы также является хорошим показателем развития связной и выразительной речи детей и достижением высокого уровня речевого развития.

Разработаны дидактические игры, которые используются для закрепления полученных знаний.

На экскурсии совместно с родителями, посещаем художественный музей, выставки. Там дети могут общаться с подлинными произведениями искусства. Темы экскурсий следующие:

1. Экскурсии целесообразно проводить на определенные темы: «Знакомство с музеем», «Правила поведения в музее», «Жанры живописи», «Выставочные экспозиции».
2. «Все коты, немножечко мы».
3. «Свистульки».

Взаимодействие со школой искусств, в которой дошкольники могут пообщаться непосредственно с ещё не художниками, но уже мастерами.

В процессе изобразительной деятельности в детском саду и в начальной школе при условии оптимальной организации и эффективного осуществления закладывается интерес к художественно-творческой деятельности, на основе которого впоследствии будет формироваться художественная культура человека.

Но чтобы это стало возможным, необходимо совершенствование всех средств эстетического воспитания, в том числе и изобразительной деятельности, интерес к которой возникает в раннем возрасте и проходит через все дошкольное детство и часто продолжает развиваться и углубляться в последующие годы.

Следует вспомнить слова великого французского просветителя XVIII века Д. Дидро: «Страна, в которой учили бы рисовать так, как учат читать и писать, вскоре превзошла бы все другие страны по всем наукам, искусствам и мастерством».

Необходимо помнить, что решение задач всестороннего воспитания и развития детей в процессе изобразительной деятельности происходит не само по себе, не стихийно, а при условии, что педагог будет постоянно помнить об этом и направлять свою деятельность на их решение. Б.М. Теплов, изучавший психологические вопросы художественного воспитания, писал: «Нужно стремиться к тому, чтобы каждый работник в области художественного воспитания смотрел на себя, прежде всего как на педагога, решающего общепедагогическую задачу, и, с другой стороны, чтобы наша педагогика видела в художественном воспитании свою собственную, органическую задачу» [7].

#### **Литература**

1. Игнатъев Е.И. Психология изобразительной деятельности. - М., 1961.
2. Комарова Т.С. Дети и мире творчества. – М., 1994.

3. Комарова Т.С., Савенков А.И. Детское коллективное творчество. М., 1998.
4. Леонтьев А.Я. Проблемы развития психики. - М., 1981.
5. Никитина Э.В. Формирование эстетических суждений у детей старшего дошкольного возраста о природе: Автореф. дис... канд. пед. наук. - М, 1997.
6. Сакулииа И.П. Рисование и дошкольном детстве. - М., 1956.
7. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АНП РСФСР. - Вып. 2.- М., 1947.
8. Ушинский К.Д. О наглядности обучения. Избр. пед. соч. - Т.2. - М.: Просвещение, 1954.
9. Фребель Ф. Педагогические сочинения. - Т. 2. - М., 1913.

## **Активное восприятие дошкольниками и младшими школьниками музыкальных календарно-обрядовых произведений**

В календарно-обрядовый фольклор включаются различные виды музыкального, словесного, песенного, танцевального народного творчества и соответственно задействуются воспринимающая, певческая, двигательная сферы человека. Поэтому возможность детей эмоционально отзываться на произведения календарного фольклора, участвовать в сезонных обрядовых праздниках выявляется при изучении комплекса музыкальных проявлений, таких как, умение слушать народную музыку, исполнять песни и танцы, разыгрывать сценки и действия.

У детей дошкольного возраста музыкальное восприятие отличается несовершенством форм различных видов деятельности, в том числе и музыкальной, на их личность достаточно большое влияние начинает оказывать опыт познания действительности, обогащение музыкальными представлениями. Дети приобретают некоторый объем первоначальных музыкальных умений и навыков, который дает им возможность различать свойства разнообразных явлений окружающего мира, проявлять себя в деятельности. Они начинают осознавать и ориентироваться в своих действиях, знают, что можно не только слушать музыку, но и петь песню, плясать, играть.

Как отмечает Г.М. Науменко [2], уже после одного года у ребенка наблюдаются музыкальные импровизации – многократные повторяющиеся короткие мотивы, исполняющиеся на один из слогов или слово. Многие из таких импровизационных вокализаций предопределены и как бы запрограммированы природой, однако очень важны для малыша и его развития, потому что развивают голос, слух, память, творческое мышление. Существенным является также то, что этот период характеризуется стремлением детей к самостоятельности, которое проявляется в желании активно действовать, заниматься музыкой.

Ведущее место в музыкальном воспитании детей двух-трех лет занимает восприятие музыки. Ребенок способен внимательно слушать несложные по содержанию и форме музыкальные произведения с характерными образами, близкими его опыту. Малыши по-разному реагируют на контрастную по характеру музыку – ласковую, нежную или веселую и подвижную, их привлекают изобразительные особенности произведений, выразительные мелодические интонации. Музыкальное восприятие становится направленным: дети могут, не отвлекаясь, слушать песни и небольшие пьесы.

На основе формирования сенсорных способностей у ребенка развивается звуковысотный слух. Он научается отличать разные по высоте зву-

ки, разный ритм, тихое и громкое звучание мелодий. По мере развития голосового аппарата и речи на третьем году жизни дети овладевают и некоторыми певческими навыками. Как отмечает Н.А. Ветлугина: «Пение характеризуется тремя признаками: точным воспроизведением высоты звуков, на которых построена мелодия, протяжным, напевным звучанием и выполнением определенного ритмического рисунка» [1, С.117].

На такой достаточно сложный для ребенка комплекс мелодических умений накладывается словопроизносительный. Конечно, координацией собственных музыкальных и словесных действий в процессе исполнения песен дети овладевают не сразу. Сначала ребенок приобретает способность точно петь устойчивые звуки в конце фразы, затем осваивает ритм, и только потом у него появляется протяжность и напевность звучания, в результате чего активизируется подпевание песен взрослому.

Дети первой младшей группы усваивают ряд основных движений таких, как ходьба, бег, прыжки, что позволяет развивать музыкально-двигательную сферу малышей, обогащать их ритмические движения. Освоение музыкально-ритмических движений позволяет ребенку передать разный характер музыки, правда, пока еще несовершенно, в общих чертах. Тем не менее, дети могут двигаться в соответствии с ярко выраженным характером музыки, реагировать на ее начало или окончание, смену двух контрастных частей, изменение динамики.

Одновременно малыши осваивают простейшие танцевальные движения, которые служат средством передачи особенностей музыкального языка. Они могут ходить и бегать под музыку стайкой, друг за другом; танцевать, двигаясь по кругу, взявшись за руки и парами; выполнять простейшие плясовые элементы (хлопать в ладоши, по коленям, притопывать ногами, приседать, кружиться, покачиваться с ноги на ногу), выполнять действия с предметами. Общее психическое развитие детей характеризуется тем, что у них обогащается чувственная сфера, отчетливее и разнообразнее становятся эмоциональные переживания. Увеличивается объем внимания, формируется наглядно-действенное и образное мышление.

В возрасте трех-четырёх лет расширяется круг представлений об окружающем мире, к которому дети начинают относиться осознанно, делая попытки сопоставлять, сравнивать качества и свойства предметов и явлений действительности. Становятся богаче эмоции ребенка, развивается его музыкально-слуховой опыт, сенсорные способности, звуковысотный, тембровый, динамический, ритмический слух. Дети приобретают определенный объем навыков восприятия музыкальных произведений, пения, ритмического движения.

Восприятие музыки в этот период ярко эмоционально окрашено и выражает положительное отношение к ее звучанию, дети с удовольствием слушают песни, небольшие пьесы, замечают их особенности, улавливают настроение, сопереживают музыкальным образам. Малыши приобретают

возможность воспринимать разные по жанру и содержанию музыкальные произведения. Поначалу детское восприятие носит целостный характер, однако, по мере приобретения музыкального опыта, оно становится более дифференцированным. Ребенок начинает слышать и различать средства музыкально-художественной выразительности, музыкальные свойства и качества произведений. К четырем годам дети могут определять характер веселой или грустной, маршевой или спокойной музыки, различать высокий и низкий регистры, тембровую окраску, контрастную динамику, несложный постоянный ритм. Развитие музыкального восприятия происходит не только при слушании музыки, но и в процессе исполнения песен, хороводов, танцев и игр.

На четвертом году жизни не только формируется, но и начинает играть все большую роль исполнительская деятельность дошкольников. Развиваются детские певческие голоса, увеличивается диапазон звучания, появляются вокально-хоровые навыки. Развитие слуховых и голосовых реакций, взаимосвязь которых лежит в основе певческого процесса, позволяет младшим дошкольникам вслушиваться в собственное звучание и пение сверстников. Малыши не просто учатся петь, но и точно воспроизводить простые мелодии, передавать настроение. Формирование речевых навыков позволяет ребенку четко выговаривать слова песни. Пение детей приобретает интонационную и произносительную чистоту, протяжность и ритmicность.

Во второй младшей группе дошкольники владеют многими движениями, которые становятся более разнообразными, координированными, согласованными и ритmicными. Свобода в движениях позволяет ребенку самостоятельно плясать и играть, осваивать танцевальные образные движения. Дети могут передавать контрастный характер музыки (марш, пляска), изменять движения и их темп в соответствии с разным характером музыки, частями произведения.

Ребенок начинает проявлять достаточно стабильные музыкальные интересы, понимает, как окружающая жизнь отображается в музыке, учится передавать в слове собственные музыкальные впечатления. Обогащение впечатлениями, приобщение малышей к музыке развивает их творческую активность и самостоятельность. Дети младшего дошкольного возраста могут не только воспринимать произведения календарно-обрядовой поэзии, но и осваивать их, что дает возможность разучивать с детьми календарно-обрядовые произведения малых фольклорных жанров (заклички, веснянки, припевки).

Пятый год жизни имеет важное значение для последующего формирования личности ребенка. Дети в этом возрасте чрезвычайно любознательны и активны, они стремятся к установлению многообразных взаимоотношений с миром, сверстниками, взрослыми. Ребенок становится способен самостоятельно устанавливать несложные связи между событиями и

фактами, делать простейшие выводы и обобщения. Его деятельность характеризуется самостоятельностью, качеством выполнения предложенных заданий, осознанностью. Такие психологические качества проявляются и в музыкальной деятельности дошкольников.

Дети средней группы, как и в предыдущем возрасте, живо, непосредственно, эмоционально и целостно воспринимают музыкальные произведения. Вместе с тем у них формируется умение вслушиваться в музыкальное звучание, следить за динамикой развития музыкального образа, понимать роль художественно-изобразительных средств в передаче содержания песни или пьесы. При слушании музыки ребята адекватно реагируют на разнообразные настроения, с интересом прислушиваются к звучанию разных по характеру произведений, чувствуют и различают общий характер.

Они осознают особенности музыкальной речи, таких как мелодия, ритм, темп, динамика. У детей формируются представления о жанрах и жанровых разновидностях музыки, способность высказывать собственные суждения и давать мотивированную оценку произведениям и их исполнению, умение пользоваться музыкальной терминологией. Сложные по способу музыкального выражения, разнообразные по своей эмоциональной окраске, жанровым признакам произведения вводят ребенка в мир музыки, помогают осмыслить ее тесную связь с окружающей жизнью.

Голос в этом возрасте приобретает подвижность, полетность и звонкость, певческие интонации становятся более устойчивыми, налаживается вокально-слуховая координация, еще шире, чем в предыдущем возрасте, становится песенный диапазон. При исполнении песен дети передают образ, выражают эмоции. Поют чисто и выразительно, правильно используя все необходимые навыки.

Дошкольники среднего возраста выразительно, ритмично и технически точно выполняют все освоенные виды движений. Освоение ходьбы, бега, прыжков дает возможность детям шире использовать их в играх и танцах. Музыкальные игры, хороводы, песни служат для детей средством установления определенных взаимоотношений, где возникают симпатии, привязанности к сверстникам. Складываются и общественные качества личности дошкольников, «...если они испытывают удовольствие от совместного пения, танцев, то их эмоциональное самочувствие повышается» [1, С.129]. На основе такого формирующего качества четырехлетние дети начинают живо откликаться на общественные явления.

Наличие музыкального опыта позволяет детям активно проявлять себя в музыкальной практической деятельности. И, что еще важно, дети в этом возрасте с интересом относятся к песням, связанным с сезонными явлениями. Новообразования, возникающие в процессе развития детей среднего дошкольного возраста, позволяют осваивать в совместной деятельности разные виды и жанры песенного и хореографического народного ис-

куства, в своей совокупности составляющие произведения обрядового фольклора.

В старшем дошкольном возрасте ярко проявляются индивидуальные склонности и способности, творческое отношение ребенка к тому, что он воспринимает и исполняет. Интерес к музыке стабилен, избирателен, мотивирован. У детей пяти-семи лет формируется широкий музыкальный кругозор, где проявляются разнообразные знания: о видах и жанрах музыки, ее создателях; индивидуальной творческой манере композиторов; разнообразии музыкальных инструментов и особенностях их звучания; различных способах исполнения произведений и их интерпретации; образной природе музыкального искусства и его эмоциональной силе воздействия на людей. Старшие дошкольники задают много вопросов о музыке, сопоставляя свои переживания с ее содержанием.

После пяти лет дети старшего дошкольного возраста становятся способны воспринимать сложные по содержанию и форме, разнообразные по изобразительным средствам музыкальные произведения. В процессе слушания музыки ребенок проявляет внутреннюю культуру поведения. Он умеет целенаправленно вслушиваться в музыкальные произведения, сопоставлять их, находить сходство и различие, видеть общие и индивидуальные признаки, определять художественную ценность. При анализе содержания и своеобразия музыкальной речи дети аргументировано и развернуто выражают собственные мнения и суждения. На основе развития художественно-речевых данных ребенка создается специальный музыкальный словарь, пользуясь которым дети способны выразительно, образно и интересно рассказывать о музыке.

Совершенствуется дикция, дыхание, звукообразование, чистота интонирования, значительно укрепляются голосовые связки, налаживается вокально-слуховая координация, дифференцируются слуховые ощущения, что обеспечивает детям возможность чистого и образного исполнения песен. Они могут пользоваться слуховым самоконтролем и произвольно исправлять неточности своего пения. Движения в этом возрасте становятся устойчивее, свободнее и определеннее, в движении под музыку проявляется творческое начало. Это позволяет детям достигать выразительности в исполнении, находить оригинальные и выразительные воплощения игровых образов.

Возраст шести-семи лет в настоящее время можно считать «пограничным», потому что определяется как дошкольный или младший школьный в зависимости от того, в каких условиях воспитания и обучения находятся дети (дошкольного учреждения или школы). Голос детей в этом возрасте приобретает звонкое, высокое и напевное звучание, появляется более определенный тембр, укрепляется, расширяется и выравнивается диапазон. На фоне сформированных музыкальных умений и навыков, широкого интереса к музыке и эмоционального к ней отношения возникает



самостоятельное музицирование, которое выражается в исполнении любимых произведений, сочинении мелодий, попевок, простейших по содержанию и форме песенок.

К семи годам ребенок достигает музыкального мышления в комплексах. Он начинает понимать действительные связи и различия, существующие между различными музыкальными образованиями, объединять отдельные музыкальные звенья в одну единую цепь.

В семь-восемь лет начинается формирование, а к десяти годам частично оформляются собственно вокальные мышцы, что ведет к увеличению силы голоса у девочек и мальчиков. Значительно углубляется певческое дыхание. Слуховое внимание у младших школьников с каждым годом становится все активнее, дети приобретают навыки произвольного вслушивания в музыкальные произведения.

В дошкольном и младшем школьном возрасте закладывается фундамент будущих музыкальных способностей человека, которые в полной мере зависят от умения ребенка воспринимать и осваивать фольклорный материал. Г.М. Науменко утверждает, что «дети, которых укачивали под колыбельные, воспитывали на пестушках, развлекали прибаутками и сказками...наиболее творческие дети, с развитым музыкальным мышлением и богатым фольклорным репертуаром». Именно этот возраст является переходным звеном к образованию развитой системы понятий, к периоду, когда музыкальное мышление в комплексах переходит в стадию осмысленности музыкального развития.

Итак, на протяжении всего дошкольного и младшего школьного возраста у детей возникают и развиваются все стороны (воспринимающая, изобразительно-отобразительная, творческая) музыкальной деятельности, дети стремятся добиться создания элементарного музыкального образа, проявляя при этом собственный опыт, интересы, индивидуальные особенности, представления о мире и музыке. Дошкольники и младшие школьники могут в достаточной мере освоить календарно-обрядовый фольклор, чтобы принимать активное участие в календарных праздниках и обрядах, творчески использовать накопленные знания и сформированные умения.

### **Литература**

1. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М., 1968. – С.117.
2. Науменко Г.М. Фольклорная азбука. Учебное пособие для начальной школы. – М., 1996.

## **Словесное творчество детей дошкольного возраста на основе саамского фольклора**

Любой вид деятельности успешно осуществляется только тогда, когда для него складываются определенные предпосылки. Дошкольное детство – период, в котором зарождаются основы творческой деятельности, развиваются соответствующие способности. Исследователи связывают начало творчества в дошкольном возрасте с появлением замысла и его реализацией, наличием творческого воображения, умением комбинировать свои представления, привлекать знания для воплощения замысла (Л.С. Выготский, А.А. Люблинская, Е.А. Флерина, Н.А. Ветлугина и др.). В дошкольном возрасте дети становятся способны и к словесному творчеству (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, А.Е. Шибицкая, Э.П. Короткова, Т.И. Алиева и др.).

Словесное творчество понимается как продуктивная деятельность, возникающая под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни, и выражается в создании устных сочинений (О.С. Ушакова). К продуктам словесной творческой деятельности требования художественности, оригинальности, логики изложения, четкой организации повествования, лексической, синтаксической, грамматической оформленности.

Чтобы донести до слушателей свои взгляды, мнения, суждения, рассказать о чем-либо своеобразно, интересно, увлекательно, связно, необходимо ясно представлять себе объект изложения, уметь анализировать явления действительности, изменять их и мысленно объединять в новые сочетания и комбинации, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и фактами, подбирать наиболее подходящие для выражения мыслей и чувств слова.

Иначе говоря, словесное творчество – сложный вид аналитико-синтетической деятельности, требующий достаточно высокого развития различных психических процессов и речи, которые и являются предпосылками к этому виду творчества.

Изучение психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что развитие мышления, воображения, речи – то есть тех компонентов, которые составляют основу творческого рассказывания (Н.А. Орланова), достигают необходимого уровня для словесного творчества у детей четырех-пяти лет.

Дети среднего дошкольного возраста обладают достаточно развитой речью. Ребенок в этот период своего формирования имеет богатый словарь, в его речи появляются слова, обозначающие не только предметы и явления, но их качества и свойства; он практическим путем усваивает правила грамматики, морфологические средства языка, может свободно

пользоваться простыми предложениями, овладевает структурой сложно-сочиненных и сложноподчиненных предложений; у него развивается языковое чутье, совершенствуется речевой слух. Дети легко используют имеющийся словарь для выражения своих мыслей, высказывают некоторые суждения, осваивают простые формы связной речи.

Важно, что слово в этом возрасте отделяется от конкретного предмета, которое оно обозначает осознаваться ребенком как понятие, несущее в себе обобщенную информацию о группе или классе предметов и явлений, что ведет к развитию отвлеченной рассудочной деятельности. Ребенок становится способным принимать информацию посредством слова без опоры на наглядность за пределы того, с чем он непосредственно сталкивается, может накапливать фактические знания о самых различных предметах и явлениях, которых не выдел.

Овладение отвлеченными понятиями, заключенными в слове, приводит к тому, что практический анализ и синтез заменяется словесным. Это, в свою очередь, ведет к начальным формам аналитико-синтетической деятельности мышления, позволяющих решать задачи о предметах, которые в данный момент не воспринимаются ребенком. К таким задачам относится и задание придумать сказку или рассказ.

Еще одно новое качество умственной деятельности, которое проявляется в среднем дошкольном возрасте, заключается в том, что ребенок становится способным самостоятельно устанавливать многообразные связи между настоящим и прошедшим, между фактами и явлениями, событиями и действиями.

Дети четырех-пяти лет чрезвычайно активны в познании действительности. Они стремятся проникнуть «вглубь вещей», выделить многообразные признаки окружающих объектов.

В среднем дошкольном возрасте наблюдается бурный расцвет фантазии. Ребенок придумывает различные истории, которые происходят с ним, его друзьями или близкими. Все эти психические процессы и речевые умения совершенствуются и развиваются в старшем дошкольном возрасте.

К пятому году жизни в словаре ребенка насчитывается до двух с половиной – трех тысяч слов, усваивается грамматическая система языка. Дети овладевают системой морфологических средств оформления речи, постигают грамматические категории, типы склонения, спряжения, осваивают способы словообразования и словоизменения. Совершенствуется синтаксическая сторона речи: старшие дошкольники овладевают способами построения сложных предложений, пользуются ими в речи.

Дети стремятся точно и правильно употреблять слова, характеризующие особенности предметов и явлений, их качества и свойства. Происходит овладение понятийным содержанием слова, которое позволяет детям перейти на новый уровень понимания и использования слов – в их пере-

носном, иносказательном значении. Ребенок приобретает способность пользоваться образными средствами речи.

Слово становится все более широким и обобщенным отражением объектов внешнего мира. Овладение значением слов и заключенными в них обобщениями ведет к формированию у детей представлений, понятий, которые становятся основой мыслительной деятельности и способности делать выводы, умозаключения, высказывать суждения.

Характерной особенностью мышления старших дошкольников становится совершенствование умственной деятельности, непосредственно не связанной с внешними признаками объектов действительности. На основе обобщения опыта с помощью слова ребенок получает возможность мысленно устанавливать различного рода связи. Это свидетельствует о том, что в старшем дошкольном возрасте постепенно совершается переход к словесно-логическому, рассуждающему мышлению, которое является высшей формой мыслительной деятельности.

К старшему дошкольному возрасту ребенок приобретает опыт познания действительности, владеет достаточно широким запасом представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Богатые знания детей о явлениях окружающей действительности, способность выделять существенные свойства, качества, признаки предметов, совершать логические операции в умственном плане, ведет к тому, что у детей постепенно развивается способность создавать совершенно новые образы предметов путем сложной переработки прошлого опыта. Возможность создания новых образов, как известно, характеризует деятельность воображения.

Таким образом, формирование психических процессов и речи в среднем и старшем дошкольном возрасте становятся предпосылками к развитию словесного творчества детей. В среднем возрасте ребенок овладевает простейшими формами словесного творчества, а в старшем – может осваивать достаточно сложные виды творческого рассказывания.

Другой предпосылкой словесного творчества является художественный и творческий характер предшествующих видов речевой деятельности – восприятия и исполнительства. Опыт художественного познания, приобретенный при восприятии произведений искусства и их воспроизведении, непосредственно отражается в словесном творчестве: умение полноценно воспринимать произведения во всем их многообразии способствует зарождению и развитию словесной творческой деятельности.

Восприятие носит не пассивный, формальный, а активный, преобразующий характер. Оно «...никак не может быть сведено к любованию лишь самими красками, самими формами, самим звучащим словом – это только один из элементов, ступень такого восприятия. Оно будет очень обедненным, ... если этим ограничиться при восприятии сложного произведения искусства», – писал П.М. Якобсон [2, С. 44].

Творческий характер художественного восприятия определяется и тем индивидуальным образом, который возникает у каждого конкретного человека. В процессе восприятия художественного произведения не происходит передачи готового авторского содержания, каждый раз, у определенного человека возникает свое собственное понимание художественного образа, который создается в процессе нового восприятия при помощи и участии прежде воспринятого.

Художественное восприятие понимается как творческий процесс, близкий по своему содержанию к художественному созиданию: «Искусство быть зрителем, читателем, слушателем – нелегкое искусство. Оно требует... умения откликаться с открытым умом и сердцем тому, что создал художник, чтобы вместе с ним думать и переживать по поводу того, что он создал, а для этого надо, в каком-то смысле, самому быть художником, как бы соавтором произведения» [Там же, С. 84].

Такой творческий характер художественного восприятия наблюдается и у детей дошкольного возраста, причем, на первоначальных этапах развития художественное восприятие и собственно творчество значительно менее отграничены, чем у детей, более старшего возраста. Ребенок активно, действительно относится к содержанию воспринимаемого произведения, внутренне сопереживая героям, действуя с ними в воображаемых обстоятельствах, что и определяет творческий характер художественного восприятия у детей дошкольного возраста.

При воспроизведении литературы и фольклора сочетаются репродуктивная и творческая сторона деятельности. В пересказах, играх-драматизациях ребенок выражает свое отношение к героям и их поступкам, ищет интонации, средства для воплощения образов.

Таким образом, все виды художественно-речевой деятельности связываются в единый творческий процесс, взаимообуславливая и создавая предпосылки для появления и развития друг друга. Как одно из условий формирования развитых форм словесного творчества является совершенная речь: содержательная, точная, образная, грамматически правильная, выразительная, имеющая богатый словарный запас, как утверждают С.К. Алексиева, О.С. Ушакова, Л.А. Пеньевская и др. Это условие легко реализуется при знакомстве детей с устным народным поэтическим творчеством. Фольклорные произведения – это образцы яркой, живой, образной, убедительной, художественной речи. Осваивая язык фольклора, ребенок начинает пользоваться его выразительно-изобразительными средствами в своей речи.

Интерес и внимание детей к сказкам, потешкам, прибауткам, преданиям, мифам и сказкам определяется, прежде всего тем, что фольклорные произведения соответствуют их психологическим особенностям, мировоззрению и миропониманию. Рассуждая о художественном развитии ребенка, П.П. Блонский писал: «Детское сознание ближе к народу и старине,

нежели к нам... Вот почему исходная точка обучения – детское, народное и старинное... художественное творчество» [1, С. 68].

Детей также увлекает необычный волшебный мир фольклора, населенный фантастическими героями и существами, неожиданные путешествия, таинственные превращения, невероятные события, яркие образы и краски.

Произведения фольклора динамичны, их основные мысли и идеи выражаются с помощью метода «активной наглядности» – путем развертывания конкретных фактов и действий, что отвечает особенностям детской психики. Живые образы сказок, преданий, сказаний доступны детям благодаря своей упрощенности, схематичности, гротескности, резкой контурности изображения. Простота фольклора проявляется и в других отношениях – в развертывании сюжета, относительно ограниченном наборе тем, мотивов, сюжетов, композиционном построении, языковом стиле и т.д.

Для языкового стиля устного народного творчества больше характерно выражение действенности, чем качественности, как и для детской речи. В полной мере описанные характеристики фольклорных произведений соотносятся с устным поэтическим творчеством народа саами, что создает благоприятные возможности для понимания детьми саамской сказочной прозы и словесного творчества на ее основе.

Наблюдения показывают, что ребенку, живущему на Севере, понятны сказания, мифы и сказки о северном сиянии, о долгой полярной ночи, о животных, населяющих тундру и пр., потому как такие явления они могут наблюдать в действительности.

Однако, близость, простота, непосредственность, незамысловатость фольклора облегчает, но не обеспечивает его освоение дошкольниками без направленного обучения. Дети нередко придумывают неопределенно длинные рассказы и сказки, состоящие из нескольких совершенно не связанных между собой сюжетов, которые складываются из случайных эпизодов, где неожиданно появляются разные персонажи, так же внезапно исчезающие, как и возникающие. С другой стороны, дети сочиняют очень короткие повествования с ограниченным сюжетом. Зачастую в стороне детского внимания остаются средства изобразительности, сочинения дошкольников бывают лишены образных слов, выражений, бедны эпитетами, метафорами, сравнениями.

Следовательно, возникает необходимость включения детей в такую деятельность, в которой их возможности к словесному творчеству могли бы найти реализацию. Одним из видов такой деятельности, которая ставит ребенка перед необходимостью осознания поэтики художественных произведений и использования средств образной выразительности, является художественно-речевая деятельность, объединяющая в себе восприятие литературных произведений, их воспроизведение и самостоятельное творческое сочинение.

С точки зрения словесного творчества художественно-речевая деятельность условно может быть представлена в виде двух этапов:

- I этап – подготавливающий к словесной творческой деятельности, где происходит восприятие художественных произведений и их исполнение;
- II этап – собственно творческий.

Такое определение этапов показывает, что к словесному творчеству можно подвести только через восприятие фольклора и его воспроизведение. В соответствии с этим нами была определена последовательность видов и содержания художественно-речевой деятельности при ознакомлении старших дошкольников с произведениями саамского народного поэтического творчества:

На I этапе осуществляется знакомство:

- с саамскими сказками: о животных; волшебными; бытовыми;
- с саамскими историческими сказаниями и сказками;
- с саамскими мифами;
- с саамскими космологическими преданиями.

На данном этапе могут использоваться саамские сказки «Рыбаки», «Лиса и хвост», «Война зверей», «два брата» и др., исторические сказания «Семилетний стрелок из лука», «Богатырь Ляйне», «Старшая голова» и др., топонимические предания «Айновы острова», «Рирвас озеро», мифы и легенды «Солнце сватает невесту своему сыну Пейвальке», «О начале человека», «Ловта о Мяндаше» и др.

На II этапе:

1. Творческие задания.
2. Литературные игры.
3. Придумывание окончания к началу произведений саамского фольклора.
4. Придумывание начала к саамским сказкам, преданиям, сказаниям, легендам.
5. Придумывание северных сказок на тему данную воспитателем.
6. Придумывание северных сказок на самостоятельно выбранную ребенком тему.

На этом этапе показали эффективность разработанные нами и проведенные с детьми игры «Назови героя», «Куда пойдем, куда поедem, что найдем, кого увидим», «Что бывает только в сказке», «Добро и зло саамских сказок», «Свет и тьма северных сказок» и др., направленные на осознание дошкольниками содержания, сюжетов, образов саамского фольклора, умения ориентироваться в мире реальных и вымышленных событий, оценивать события и образы произведений саамского фольклора.

С целью освоения художественно-выразительных и языковых средств саамской сказочно прозы были проведены словесные игры и

упражнения «Переводчики», «Вспомни (подбери) слово», «Скажи наоборот», «Я начну, а ты продолжи», «Придумай имя», «Замени слово» и пр.

Дети выполняли ряд творческих заданий, подводящих к сочинению собственных текстов «Расскажи сказку дальше», «Сказка-подсказка», «Салат из сказок», «Путаница», «Старая сказка для новых героев» и др.

Приведем примеры некоторых детских сочинений, явившихся результатом реализованной системы работы по обучению дошкольников словесному творчеству на основе саамского фольклора:

Дима Б., 6 л. «Северное сияние»: *«Зимой на Севере темно, совсем не т солнца, только светит луна, и загорается северное сияние. Зажигает его великан, Он встает во весь рост от земли до неба, берет огромную спичку, зажигает ее об огромный коробок и, когда спичка загорается, великан подносит ее к небу. И тогда в на небе зажигается северное сияние. Оно переливается всеми цветами, и становится светло и красиво».*

Оля Г., 6,5 л. «Озеро Ледовое»: *«Есть в городе Мурманске озеро. Называется оно Ледовое, потому что вода в нем очень холодная, прямо ледяная, потому что живет в нем злая холодная лягушка Ацци».*

*А было все вот как. Жила лягушка Ацци в лесу. И никому от нее покоя не было. То она детеныша у кого-нибудь украдет, то дорогу в лесу запутает... Надоела она всем зверям и решили они ее выгнать в болото. А в болоте вода мутная, тина кругом, грязно. Не понравилось Ацци в болоте. И однажды ночью, пока все звери спали, она – прыг-прыг! – допрыгала до озера. Нырнула глубоко, чтобы ее никто не заметил – спряталась. А чтобы ее никто не достал из озера, она наколдовала, чтобы вода в нем всегда была холодная. Вот так. Было озеро теплое, а стало озеро Ледовое»*

Аня Г., 6,5 л. «Как саам на небо ходил»: *«Решил как-то саам подняться на небо, посмотреть, что там. Приставил лестницу к небу и поднялся. Шел-шел, вдруг смотрит – впереди что-то горит, разноцветными огнями сияет. Подошел поближе. Смотрит, - а это гномы бегают с разноцветными фонариками. Одни – с розовыми, другие – с голубыми. Догадался саам, что от фонариков, которые гномы зажигают, загорается на небе северное сияние. Попросил он у гнома один фонарик, а то люди не верят, что он был на небе и видел северное сияние, гном ему подарил голубой фонарик».*

*Спустился саам с неба, пришел в погост и рассказал всем, что он видел северное сияние и фонарик показал. Теперь голубой фонарик висит у саама в тупее, и от него светло, а саам смотри на него и вспоминает, как он ходил на небо и видел гномов»*



Как видно, в художественном воспитании детей дошкольного возраста возможно использовать саамский фольклор с целью формирования у них эстетического, эмоционально-ценностного опыта, развития образно-поэтического мышления, воображения и фантазии. Осваивая поэтику фольклорных произведения народа саами, дети приобретают умения выдерживать в собственных сочинениях присущие северным сказкам, мифам и преданиям стиль и особенности, придумывать сказки северной тематики, отражая свои знания и впечатления об окружающем мире.

#### **Литература**

1. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – С. 68.
2. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. – М., 1964. – С. 44.

## **Направления эмоционального развития детей средствами сказкотерапии**

Слово «эмоция» происходит от латинского «*emovere*», что означает волновать, потрясать. Эмоции – это проявления отражательной психической деятельности человека.

Сопровождая практически любое проявление активности субъекта, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей.

В античной философии эмоции рассматривались как особый вид познания, а состояния удовольствия или страдания связывались с представлением о грядущем благе или бедствии (Аристотель). Сходные по своему психологическому интеллектуализму воззрения были развиты в философии Нового времени, особенно у Дж. Локка, Г. Гегеля. Противоположная характеристика эмоций основана на признании существования самостоятельной способности чувствования, неотжествимой с процессами познания и воли (И. Кант).

Эмоции возникли в процессе эволюции (Ч. Дарвин) как средство, при помощи которого живые существа определяют биологическую значимость состояний организма и внешних воздействий. В ходе эволюционного развития эмоции дифференцируются и образуют различные виды, отличающиеся своими психологическими особенностями и закономерностями протекания.

В целом биологические эмоции представляют собой форму поведенческой адаптации.

Формирование эмоций человека – важнейшее и актуальное условие развития его как личности. Только став предметом устойчивых эмоциональных отношений, идеалы, обязанности, нормы поведения превращаются в реальные мотивы деятельности. Важный продукт развития эмоций человека – чувства. Сформировавшиеся чувства становятся главными детерминантами эмоциональной жизни человека.

Сказкотерапия – это форма познания и лечения души, как и любая другая психотерапия. Она исследует сказки как форму существования и проявления психических процессов и создает сказки, благотворно влияющие на психику. Сказка имеет двойкий характер – вначале диагностический, а потом – способ воздействия на ситуацию.

Широкое распространение и признание получила коррекция посредством творческого самовыражения личности, которое духовному становлению активной включенности в социальные связи, снятию травматических моментов. В младшем школьном возрасте очень важна творческая

деятельность, так как лежащее в ее основе творческое воображение активизирует развитие. Это дает возможность глубже осознавать психологические механизмы эффективного использования этой деятельности в коррекционной работе.

Сказкотерапевтическая коррекция – это процесс знакомства с сильными сторонами личности ребенка, расширения поля сознания и поведения ребенка, поиск нестандартных оптимальных выходов из различных ситуаций, безусловное принятие ребенка и взаимодействие с ним на равных посредством работы со сказкой. Сказкотерапия включает в себя множество приемов и форм работы, которые позволяют развивать творческое мышление, воображение, внимание и память, восприимчивость и координацию движений, позитивную коммуникацию и адекватную самооценку.

События сказки вызывают у человека эмоции, герои и их отношения между собой проецируются на обыденную жизнь, ситуация кажется похожей и узнаваемой. Сказки напоминают о важных социальных и моральных нормах жизни в отношениях между людьми, о том, что такое хорошо и что такое плохо. Она дает возможность отреагировать значимые эмоции, выявить внутренние конфликты и затруднения.

Основное отличие сказкотерапии от других методов заключается в том, что психологическое воздействие происходит на ценностном уровне. Сказки предупреждают о последствиях разрушительных поступков, но не навязывают жизненных программ.

Поэтому первый принцип сказкотерапии – довести до сознания ребенка, подростка, взрослого информацию о жизненных ценностях. Второй – принцип жизненной силы, многие люди самостоятельно меняют свою жизнь – им хватает сил, но некоторые испытывают нехватку их. Это выражается в незнании законов общения, неуверенности своих силах, недостаточном принятии себя и близких. Третий принцип – принцип многогранности. Следует изменить отношение человека к ситуации за счет рассмотрения наибольшего спектра ее граней. Четвертый принцип – связь между реальностями.

Сказкотерапия для детей связана, прежде всего, с осознанием смысла сказочных событий и их взаимосвязи с ситуациями реальной жизни.

Психокоррекционные сказки создаются для мягкого влияния на поведение ребенка. Под коррекцией здесь понимается «замещение» неэффективного стиля поведения на более продуктивный, а также объяснение ребенку смысла происходящего.

При создании коррекционной сказки важно подбирать героев близких ребенку по полу возрасту, характеру, образу жизни ребенка. Далее помещаем героя в проблемную ситуацию, похожую на реальную ситуацию ребенка. Герой начинает искать выход из создавшегося положения. Главная задача здесь – через сказочные события показать герою ситуацию с

другой стороны, предложить альтернативные модели поведения, найти позитивный смысл в происходящем.

Маленькие дети часто находятся «в плену эмоций», поскольку еще не могут управлять своими чувствами, что может приводить к импульсивности поведения, осложнениями отношений со сверстниками и взрослыми. Лишь по мере личностного развития у них постепенно формируется способность осознавать и контролировать свои переживания, понимать эмоциональное состояние других людей, развивается произвольность поведения, чувства становятся более устойчивыми и глубокими.

Особенно трудным для ребенка бывает период, когда в его жизни происходят существенными изменения – он начинает ходить в школу. Требуется немало времени, чтобы ребенок освоился в новой обстановке, привык к новому распорядку дня, к общению с ранее незнакомыми ему детьми, осознавал требования воспитателей и учителей, понял, как усваивать новые знания в процессе группового общения.

Сказкотерапия создает у детей чувство принадлежности к группе, положительного эмоционального фона, развитие коммуникативных навыков, способности к эмоциональной регуляции собственного поведения.

В экспериментальной группе детей был проведен цветовой тест Люшера, в рамках коррекционного занятия – эмоционального развития детей средством сказкотерапии.

Процедура исследования цветовых ассоциаций (когда ребенок выбирает, какой цвет ассоциируется у него с каким-либо чувством) позволяет выявить, насколько комфортно ребенок себя чувствует при жизненных различных обстоятельствах. Неблагополучная ситуация в семье, негативное отношение в школе, боязнь тех или иных уроков, не сложившееся отношения с учителем или одноклассниками – все это может существенно нарушать самочувствие ребенка и его поведение, вызывая неадекватные реакции.

Анализируя рисунки детей, мы выявили, что преобладающим являются отрицательные эмоции, неприятные переживания, компенсируемым состоянием усталости.

Нами была разработана программа по совершенствованию эмоциональной сферы детей, рассчитанная на детей в возрасте 6 – 12 лет. Программа состоит из 10 занятий, которые проводятся 1 – 2 раза в неделю в форме мини – тренингов продолжительностью 30 – 40 минут.

Каждое занятие состоит из нескольких частей, каждое из которых может быть использовано самостоятельно.

Цель водной части занятия – настроить группу на совместную работу, установить эмоциональный контакт.

Основные процедуры работы – приветствия, игры с именами.

В ходе этих занятий дети очень позитивно относятся друг к другу, улучшаются межличностные контакты, взаимодействие в группе, заинтересованность в работе.

На вторую часть занятия (рабочую) приходится основная смысловая нагрузка всего занятия. В нее входят этюды, упражнения, игры, направленные на развитие и частичную коррекцию эмоционально-личностной и познавательной сферы ребенка. Основные процедуры:

1. Элементы сказкотерапии и импровизацией.
2. Игры на развитие навыков общения.
3. Игры на развитие восприятия, памяти, внимания, воображения.
4. Рисование.

Дети стараются четко следовать инструкции, проявлять самостоятельность, инициативность на занятиях, желание группового взаимодействия, поддерживают положительный эмоциональный фон на занятиях

Основной целью завершающей части занятия является создание у каждого участника чувства принадлежности к группе и закрепление положительных эмоций от работы на занятии.

Поскольку программы предполагают работу с маленькими детьми, то ведущий должен постоянно следить за тем, чтобы участники занятия были включены в работу, не уставали, не отвлекались. Поэтому каждое занятие обязательно включает в себя процедуры, способствующие саморегуляции детей, а именно:

- упражнения на мышечную релаксацию (снижают уровень возбуждения, снимают напряжение);
- дыхательную гимнастику (действуют успокаивающе на нервную систему);
- мимическую гимнастику (направлена на снятие общего напряжения, играет большую роль в формировании выразительной речи детей);
- двигательные упражнения, включающие попеременное или одновременное выполнение движений разными руками под любую текстовку (способствует межполушарному взаимодействию);

Эти процедуры могут проводиться в любой части занятия, в зависимости от ситуации.

Во время занятия дети сидят в кругу – на стульчиках или на полу. Круг – это, прежде всего, возможность открытого взаимодействия и общения. Форма круга создает ощущение целостности, завершенности, придает гармонию отношениям детей, позволяет им ощутить особую общность, облегчает взаимопонимание и взаимодействие.

Эмоции – это особый класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха) значимость действующих на индивида явлений и ситуа-

ций для осуществления его жизнедеятельности. Сопровождая практически любое проявление активности субъекта, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей.

Эмоции по праву считаются одним из механизмов регуляции внешней и внутренней деятельности.

До середины детства ребенок связан тесными эмоциональными связями с близкими людьми, он погружен в эти чувства и не умеет их анализировать. В школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате появляется множество отклонений в его поведении: гипертормозимость, гипердинамия, выраженная заторможенность. Эти отклонения ложатся в основу детских страхов, снижают волевою активность ребенка, вызывают у него угнетенные состояния. И в последнее время педагоги и психологи используют термины «эмоциональная неадекватность», «эмоциональные нарушения». За этим стоят чрезмерная плаксивость, агрессивность, обидчивость. Не только детям, но и взрослым не просто разобраться в своих чувствах, часто они руководят поступками.

Ребенка приводят к психологу для избавления от страхов, тиков, плохой успеваемости, замкнутости, «заторможенности», других проблем. Однако это лишь симптомы. Основные проблемы возникают от недостаточно сформированной Я-концепции, от бессознательного ощущения внутреннего хаоса, от слабости «Я».

Сказкотерапия является одним из самых древних психологических и педагогических методов. Испокон веков знания о мире и жизни передавались из уст в уста, переписывались, читались. Сказкотерапия исследует сказки как форму существования и проявления психических процессов и создает сказки, благотворно влияющие на психику, концентрирует свое внимание на сюжетности психических процессов, иными словами, на происходящих с душой историях. Эти истории архетипичны, т.е. универсальны для людей, вне зависимости от культуры и времени.

Сказка оказывает на человека воздействие, с помощью удачно подобранной сказки можно решить личную проблему человека. Она помогает ребенку познать окружающий мир и воспитывает нравственность.

Сказкотерапевтическая коррекция – это процесс знакомства с сильными сторонами личности ребенка, расширения поля сознания и поведения ребенка, поиск нестандартных оптимальных выходов из различных ситуаций, безусловное принятие ребенка и взаимодействие с ним на равных посредством работы со сказкой. Сказкотерапия включает в себя множество приемов и форм работы, которые позволяют развивать творческое мышление, воображение, внимание и память, восприимчивость и координацию движений, позитивную коммуникацию и адекватную самооценку.

Психокоррекционные сказки создаются для мягкого влияния на поведение ребенка. Под коррекцией здесь понимается «замещение» неэффек-

тивного стиля поведения на более продуктивный, а также объяснение ребенку смысла происходящего.

В нашем экспериментальном исследовании мы провели коррекционную программу по эмоциональному развитию детей младшего школьного возраста средством сказкотерапии.

Предлагаемая программа позволила ребенку легче адаптироваться в группе детей, создала безопасное пространство для общения, условия для самовыражения, объединила всех детей совместной деятельностью, способствовала повышению уверенности в своих силах, появлению сплоченности.

Таким образом, мы можем констатировать подтверждение гипотезы и достижение поставленной цели, которая заключалась в теоретическом и экспериментальном обосновании возможности эмоционального развития детей младшего школьного возраста в процессе занятий по сказкотерапии. Для достижения поставленной цели мы решили следующие задачи:

- дали понятие эмоциям, видам эмоций, основным характеристикам;
- выявили эмоциональное развитие младших школьников;
- изучили особенности сказкотерапии;
- определили методику для изучения эмоционального развития;
- составили и провели коррекционную программу;
- проанализировали полученные результаты
- рассмотрели педагогические рекомендации по эмоциональному развитию детей для учителей и родителей.

Исследование проблемы убедило, что с одной стороны, в ее сложности, а с другой – в ее решаемости.

В процессе исследования мы вышли не только на определение условий, но и системы упражнений, способствующих эмоциональному развитию детей.

На основе наших исследований мы показали какую роль играет метод «сказкотерапии» в эмоциональном развитии детей младшего школьного возраста. Хотелось отметить, что времени, необходимого на исследование данной проблемы, не достаточно.

Вопрос такой емкий, комплексный, что проделать экспериментальную проверку полностью не удалось.

Чтобы экспериментальные данные были достоверными, необходимо более длительное изучение проблемы. Поэтому работу, связанную с темой моего исследования, я надеюсь продолжить в будущем.

## **Развитие творческого мышления студентов-гуманитариев при изучении математики**

*В голове Архимеда  
было больше воображения,  
чем в голове Гомера.  
Вольтер*

Объём научной информации, который в конце XX века удваивался каждые 9 лет, сейчас возрастает более высокими темпами. Ясно, что увеличение темпов развития науки и техники приводит к реальному процессу быстрого старения многих фактов, замене практических знаний и умений новыми, более научно обоснованными. Заметим также, что доля интеллектуального фактора несоизмеримо увеличивается в любом виде труда, а удельный вес решения сложнейших технических и организационных задач возрастает с каждым годом.

В связи с этим вузам необходимо учитывать новые требования к подготовке специалиста, предъявляемые современным уровнем научно-технического прогресса, если они ставят своей целью подготовку высококвалифицированных выпускников, конкурентоспособных на рынке труда, ответственных, свободно владеющих своими профессиональными знаниями и ориентирующихся в смежных областях, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Поэтому вузы все острее ощущают необходимость совершенствования прежних и разработки инновационных методов обучения, позволяющих сформировать активную творческую личность, развить её творческое мышление и интеллектуальные способности.

Расширяющееся информационное поле, требующее критического его осмысления, ставит новые задачи перед преподавателями естественнонаучных дисциплин, обучающих студентов гуманитарных специальностей. Одной из важнейших является постановка учения, как процесса одновременного накопления знаний, так и овладения приёмами оперирования ими в современных информационных условиях. Общеизвестно, что классический путь овладения приёмами таков:

- *усвоение* нового приёма;
- *самостоятельное применение* его на различном материале;
- *перенос* на новые ситуации [1, с.186].

Ясно, что студент-гуманитарий при овладении непривычным ему математическим материалом часто сталкивается с задачами, методы решения которых он подобрать не может. Тогда ему необходимо использовать



познавательные процессы, позволяющие решать такие нерешённые задачи, то есть своё *творческое мышление*. Результат этого вида мышления предполагает создание новых образов и способов решения проблемы, причём таких, которые, в свою очередь, приводят к открытию новых свойств у исследуемых объектов или способов преобразования этих объектов. Здесь налицо теснейшие связи творческого мышления с творческим воображением, наличие которого так важно для гуманитария.

Главным в творческом мышлении является отсутствие шаблона, умение видеть объект или явление во всех отношениях, а не только в тех, которые закреплены в привычных понятиях и представлениях. Но для того, чтобы отыскать эти новые свойства и отношения, например, математического характера, или обнаружить неадекватность охватывающих их понятий, нужно этими понятиями и методами *владеть*. Итак, мы пришли к выводу, который необходимо должен быть осознан каждым студентом-гуманитарием: *для того, чтобы развить творческое мышление, нужно много знать и уметь*.

Но формирование творческого и логического мышления при обучении математике гуманитария – задачи разные по характеру. С помощью логического мышления студент сводит все изучаемые факты к известным ему из школы математическим понятиям, а все задачи – к известным ему алгоритмам решения, а с помощью творческого – подвергает их своей критике и оценке. Таким образом, перед педагогом, желающим вырастить специалиста, соответствующего запросам общества, появляется дилемма: обучить понятийному и творческому мышлению одновременно. Кроме того, очень важно учитывать *предвзятое отношение* гуманитариев к математике: многие из них убеждены в том, что «...математика им не нужна», или в том, что они «...к математике совершенно неспособны». Эта предвзятость мешает творческому подходу к изучению новых понятий, причём, часто у студентов развивается так *ригидность мышления* (шаблонность).

Но математика, как наука особенная, даёт огромный простор для решения двуединой задачи обучения мышлению даже содержанием, предлагаемым для изучения. В нём есть как разделы, позволяющие напрямую изучать применение законов мышления, - это *формальная логика и комбинаторика*, так и возможность проявления творческого начала, - это элементы *теории множеств, отношений между ними, теории вероятностей*.

На наш взгляд, важен системный подход к формированию обоих видов мышления, который можно осуществить способами, перечисленными ниже.

1. Так как математический материал не характерен для направления интересов гуманитариев и их мотивации, то необходимо этот интерес возбудить и развить. Это достигается с помощью несложных, но действенных приёмов. Написание эссе или мини-сочинения на тему «*За что я (не) люб-*

лю математику» и реферата на тему «Математика в окружающем мире» позволяет преодолеть предвзятость по отношению к точной науке и переосмыслить прежние негативные впечатления.

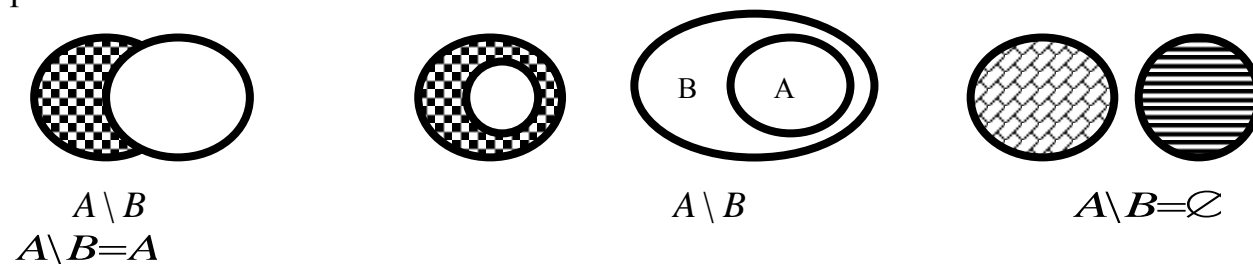
2. При ознакомлении с новыми теоретическими понятиями и развитии представлений и понятий о сложных математических структурах нужно преподносить их не только в речевой и символической форме, что обычно используют педагоги-предметники, но и, учитывая особенности гуманитарного контингента, в форме конкретных операций над ними, то есть на языке образов и операций. Например, при изучении операций над множествами мало дать строгое определение операции «разность двух множеств» словесно и в символической форме:

$$A \setminus B = A - B,$$

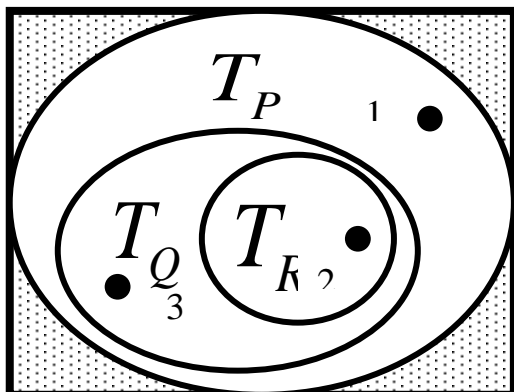
нужно также рассмотреть не только математические, но и «жизненные», понятные аудитории примеры:

- а) если  $A$  - множество студентов ФТиД,  $B$  - множество студентов группы ПО-1, то  $A \setminus B$  - множество всех остальных студентов ФТиД;
- б) если  $A$  - множество пейзажей на выставке картин,  $B$  - множество натюрмортов на той же выставке то  $A \setminus B = \emptyset$  - пустое множество.

Кроме того, нужно выяснить все возможные случаи изображения разности множеств, какие они представляют, с помощью диаграмм Эйлера-Венна:



3. Знакомство в разделе «Логика» с правилами вывода, позволяющими проверять дедуктивность умозаключений и строить по алгоритму новые высказывания, даёт возможность гуманитариям логически осмыслить правильность любой собственной фразы, развить доказательность и аргументированность речи. Причём, лучше научить их не формальному применению правил, а проверке построенной фразы с помощью геометрической интерпретационной модели. Например, умозаключение «Все гуманитарии – творческие люди. Все творческие люди забывчивы. Гена – забывчивый человек, значит, Гена – гуманитарий», проверяется следующей графической моделью:  $M$  множество людей, в котором  $T_P$  - все забывчивые,  $T_Q$  - все творческие люди,  $T_R$  - все гуманитарии, ● - Гена.



Так как элемент «Гена» может быть выбран в 3 различных множествах, то умозаключение неправильно, т.е. *недедуктивное*. При этом студент может не знать строгую формулировку правил заключения и силлогизма, но интуитивно их применять для решения задачи.

4. Разделы «Элементы комбинаторики» и «Элементы теории вероятностей», завершающие математический материал на гуманитарных факультетах, дают богатейшие возможности для развития творческого и логического мышления студентов не только своим содержанием, но и разнообразием выбора приёмов изучения и закрепления материала. Здесь полезно решение и составление задач, проведение конкурсов и мини-олимпиад, перебор всех возможных ситуаций в испытании, графическая интерпретация опыта.

5. Особо важным для контроля усвоения учебного материала развития творческого мышления, как показывает практика, являются задания по составлению самостоятельных задач и их решению. Именно при выполнении работ такого плана студент, «подводя под понятие» собственные образы, возникшие в этих связях, и обнаруживает новые свойства в знакомых объектах или по-новому их интерпретирует.

Таким образом, оптимальное сочетание предлагаемых приёмов при условии учёта психологических особенностей мышления гуманитариев позволит развить логическую и творческую составляющие их личности.

#### Литература

1. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Изд-во МГУ, 1986.
2. Фрейденталь Г. Математика в науке и вокруг нас. – М.: Мир, 1983.
3. Шикин Е.В., Шикина Г.Е. Гуманитариям о математике. – М.: АГАР, 1999.
4. Локоть Н.В. Математика для нематематиков. – Мурманск: МГПУ, 2005/6.

## **Особенности восприятия и изображения формы студентами при выполнении академического рисунка**

Изображая предметы, явления природы, художник делает предметом своего познания, окружающий материальный мир, действительность. Студента в процессе обучения рисунку следует учить не только теории изобразительной грамоты, но и учить видеть. Восприятие в значительной степени обуславливается установкой воспринимающего. Установка зависит от потребностей и поставленных задач. Различные способы наблюдения и осмысления увиденного не менее важны, чем физический акт выполнения рисунка. Можно выделить несколько подходов к восприятию формы: через светотень, форму, силуэт или очертания, фактуру, положению в пространстве и движение.

«Формирование художественного образа представляет собой неразрывное единство объективных и субъективных начал. Объективное исходит из существующей независимо от сознания человека действительности, субъективное связано с эмоционально-образным восприятием художника, его мировоззрением, мастерством».

Образ — это конкретный облик целостного предмета, явления возникающий в сознании в результате предметно-практической, сенсорно-перцептивной, мысленной деятельности, представляющей собой целостное отражение действительности.

Художественный образ — отражение объективного мира средствами и искусства. По своей природе художественный образ обладает ассоциативными, эмоционально — эстетическими, целостными качествами. Изображение предмета в рисунке, его образ будет различен так как находится в зависимости от полноты представления о изображаемом, графических умений и навыков студента или художника.

Восприятие пространства и формы не является врожденной способностью, а постепенно формируется и развивается в связи с сочетанием зрительных ощущений с осязательными и мышечно-суставными ощущениями. При зрительном восприятии пространства и формы происходит сочетание, с одной стороны, зрительных, световых ощущений, с другой, ощущений мышечных (мышц радужки, аккомодационных мышц, изменяющих кривизну хрусталика, и мышц, осуществляющих внешнее движение глаза). Все эти ощущения порождают импульсы, которые в комплексе одновременно перерабатываются сознанием.

В своей работе «Рефлексы головного мозга» Сеченов указывает, что внешние выражения мозговой и психической деятельности обязательно проявятся в движении мышц. Даже оценка расстояния с помощью глазомера осуществляются благодаря мышечному чувству. Двигательные акты составляют основу процесса рисования.

Жест в рисунке — движение руки с инструментом, которое повторяет движение глаза, исследующего модель. Рисунок — зафиксированный итог визуального поиска.

В рисовании практически не бывает чистого творчества, так же как не может быть чисто технического выполнения рисунка. Н.Н. Волков убедительно доказал, что процесс изображения определяет особенности творческого восприятия художника

Л.Г. Медведев [1], в своей книге «Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку» выделяет два типа ярко выраженной индивидуальной особенности восприятия студентами изображаемой модели. К первому типу он относит аналитико-техническое восприятие предмета изображения, ко второму эмоционально-образное восприятие предмета. Первому типу студентов, для которых характерна пассивность эмоционального восприятия, автор рекомендует спонтанное формирование образа, нежели поэтапное. Студентам необходимо создать эмоционально-наглядный образ изображаемого.

Жизнь ее экспрессия может быть выражена в рисунке посредством нашего собственного активного восприятия и временных аспектов процесса рисования. Независимо от того, что мы изображаем, остается возможность выразить через рисунок от ношение к реальному у миру. Первоначальные линии, на основе которых строится рисунок, студенты могут оставить как свидетельство проделанной работы. В этом случае зритель получит возможность понять чувства, мысли и духовные искания художника.

Студентам же, которым свойственно обостренное эмоционально-образное восприятие, поэтапную методику формирования знаний умений и навыков, поскольку она способствует развитию логического начала.

Поскольку при эмоциональном восприятии образ формируется бессистемно, в рисунке студент фиксирует наиболее яркие признаки модели, изображению недостает целостности, убедительности, где каждый элемент изображения входит в общую структуру образа. Необходимо создать такие условия, при которых эмоциональность художника будет активизировать процесс познания изображаемой формы в целом и способствовать созданию целостного художественного образа в рисунке, его анатомическому и пластическому соответствию действительности.

Задачи аналитического характера, определение пропорций, передача конструкции и тональных отношений, ставятся перед студентами начального этапа обучения рисунку. В процессе обучения студентам необходимо развивать образное мышление, достигнуть уровня восприятия натурной постановки как «образа».

Создание графического изображения происходит с включением трех уровней познания. Первый — это уровень познания, второй представле-

ния, третий — техническое отображение объекта на изобразительной плоскости.

Таким образом, основанная на знании характерных черт каждого из этих уровней методика, позволит рисующему выявить наиболее слабые звенья формирования художественного образа при восприятии, представлении или техническом исполнении.

### **Литература**

1. Медведев Л.Г. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку. - М: 1986.
2. Стайнер П., Розенберг Т. Практический курс рисования. - Минск, 2002.

## **Развитие образного мышления студентов-дизайнеров средствами художественной выразительности**

Дизайн – проектная художественно-техническая деятельность по разработке промышленных изделий с высокими потребительскими свойствами и эстетическими качествами; по формированию гармоничной предметной среды жилой, производственной и социально-культурной сфер [2]. В определении отражена, во-первых, преобразующая, творческая сущность искусства дизайна, и, во-вторых, направленность на разработку и создание гармоничной окружающей среды. Такой среды, которая позволяет наиболее полно удовлетворять различные предпочтения человека. Можно говорить о том, что дизайн является комплексной деятельностью. Он неразрывно соединяет в себе интеллектуальное, логическое начало и художественное, эмоционально-образное.

Для занятий дизайном просто необходимо напряжение всех психических и личностных качеств. Под влиянием целенаправленного обучения в итоге систематических упражнений на спецкурсах «Объемное конструирование», «Основы художественного творчества» и др. развитие таких качеств у студентов-дизайнеров первого курса осуществляется очень интенсивно.

На этих спецкурсах студенты осваивают такие средства художественной выразительности как точка, линия, пятно, форма, плоскость, пространство, цвет, свет, фактура, текстура, пластика и другие. Изучение средств художественной выразительности основывается не только на способности ощущать цвет, свет, форму, пропорции, пространство, но и на тренировке художественного зрения. Синтез ощущений приводит к формированию образного мышления. То есть, свободно используя различные выразительные средства, студент учится создавать художественные образы.

Художественный образ – это специфический для искусства способ освоения и постижения действительности; это всегда выдумка, вымысел, догадка. Он выступает не просто как внешнее сходство с действительностью, а как творческое отношение к ней, рождаясь в воображении, в мыслях и чувствах художника.

Психологами установлено, что активное восприятие, которое является важнейшим в формировании художественного образа предмета, не может проходить без участия мышления (и образного мышления в том числе). Исследуя особенности мыслительного процесса, В.С.Мухина рассматривает виды мышления, характерные для подростков. Она говорит о том, что для подростка все большее значение начинает приобретать теоретическое мышление, способность устанавливать максимальное количество смысловых связей в окружающем мире. Изучаемый материал становится для подростка условием

для построения и проверки своих гипотез. Это обстоятельство изменяет мышление, вырабатываются его новые возможности [3].

Подросток способен на формальное мышление, то есть уже может рассуждать, не связывая себя с конкретной ситуацией. Подросток совершает гигантский по своему качеству скачок - он начинает ориентироваться на потенциально возможное, а не на обязательно очевидное. Благодаря своей новой ориентации он получает возможность вообразить все, что может случиться, - и очевидные, и недоступные восприятию события. Тем самым повышается способность к индукции и дедукции. Таковы те особенности, которые являются источником живых эмоциональных реакций, которыми подросток пользуется, чтобы, приспособиться к обществу и построить свои идеалы. Он овладевает способностью к рассуждающему мышлению и в то же время, его мышление позволяет ему вырваться из области настоящего и вторгнуться в область абстрактного и возможного. Абстрактное мышление имеет большое значение в создании художественного образа. То есть подростки способны создавать необычные, фантастические образы.

В старшем подростковом возрасте формирование такого процесса, как мышление усложняется. По этому поводу В.Г. Асеев отмечает: «...развитие познавательных процессов детей старшего подросткового возраста достигает такого уровня, что они оказываются готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные, развитие средств познания несколько опережает собственно личностное развитие подростков... Подростки усваивают многие научные понятия, обучаются пользоваться ими в процессе решения различных задач [1].

Особенно заметным в эти годы становится рост сознания и самосознания, представляющий собой существенное расширение сферы осознаваемого и углубление знаний о себе, о людях, об окружающем мире. Все это позволяет расширить образное представление о мире. Образ, создаваемый подростком, опирается на эти особенности, поэтому представляет немалый интерес для изучения. В подростковом возрасте активно совершенствуется самоконтроль деятельности, являясь вначале контролем по результату или заданному образцу, а затем способностью выбирать и избирательно контролировать любой момент или шаг в деятельности. Поэтому подростки могут усвоить особенности создания образа, самостоятельно выбрать необходимые средства выразительности для того или иного художественного образа.

Итак, уровень мышления старшего подростка способствует максимальному развитию образного мышления. Но развитие образного мышления студента-дизайнера начинается не на пустом месте и не моментально, а на основе целенаправленного обучения, в результате систематического выполнения практических работ по освоению средств художественной выразительности.



## **Литература**

1. Асеев В. Г. Возрастная психология. Учебн. пособие. И.: Иркутск, 1989.- 160 с., С. 120, 139.
2. Дизайн: история и теория / Н.А. Ковешникова. – М.: Издательство Омега- Л, 2006. – 224с., С. 3.
3. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2003.-456с. С.389 – 392.

## Талант как психофизиологический феномен

Проблема универсализма выдающихся людей затронута разными науками, в которых показано, что талант, гениальность сопровождается большим «разбросом» индивидуальных достижений в самых различных сферах деятельности. Теория развития таланта базируется на едином основании предметной и социальной деятельности. Талант рассматривают как важнейший и относительно независимый фактор одаренности, который редко отражается в тестах интеллекта и академических достижений. Творческий потенциал выражается не столько многообразием имеющихся у личности знаний (как социально закрепленных стереотипов, выраженных в правилах и законах), сколько восприимчивостью, чувствительностью к проблемам, открытостью к новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения неожиданных и необычных решений жизненных проблем.

«Человек творящий» обладает способностью к порождению понятий, которые ничем внешне не обусловлены, способностью делать неожиданные для большинства людей выводы, которые непосредственно ниоткуда не следуют и рассматриваются как некие «прыжки» мышления (сознательного или бессознательного), разрывы в обычной, стандартной логике рассуждений. В этой связи отметим, что хорошо структурированная область знаний обычно представляется семантической сетью, узлы которой не находятся вблизи друг друга; скорее, они создают причудливые с точки зрения топологии и принципиально некомпактные структуры.

Можно предполагать, что если некоторая устоявшаяся система фактов и теоретических положений со временем приобретает вид компактного участка сети, то после совершения определенного творческого акта в эту сеть включаются некие неожиданные, странные и удаленные узлы знаний. В плане понимания механизмов творческого процесса является уместной аналогия между структурой семантической сети и структурой нейронного ансамбля.

Характерная особенность «человека понимающего» состоит в способности усвоить некоторую систему знаний, т.е. сформировать у себя копию связей между понятиями, созданную ранее «человеком творческим». Таким образом, разница между пониманием и творчеством - это разница между актом творения оригинала, который для внешнего наблюдателя возникает как чудо, и актом добросовестного, трудоемкого, но лишеного всякой тайны копирования. Эффективность творческого процесса в плане механизмов семантических сетей связана с комбинацией нескольких факторов, способностей к быстрому и постоянно идущему перебору множества вариантов связей между уже существующими понятиями (узлами се-

ти) и к формированию: открытого, постоянно генерируемого списка атрибутов какого-либо явления или понятия; удачной системы приоритетов среди вариантов связей, подготавливаемых к перебору; новых понятий (узлов). В рамках такой модели становятся понятным индивидуальные различия творческих успехах у одних и тех же людей в разных предметных областях.

Понятие «талант» определяется как высокий уровень развития способностей, проявляющийся в творческих видах деятельности. Об уровне таланта обычно судят по продуктам деятельности человека. Основоположник отечественной медицинской генетики В.П. Эфроимсон [6] считает, что весь период человеческой цивилизации подарил миру едва ли 400-500 гениев, а частота зарождения потенциальных гениев и талантов почти одинакова у всех народов, однако, лишь один из десяти рожденных гениев вообще сумел как-то проявить себя. В.П. Эфроимсон определяет два типа талантливых людей, два полюса гениальности: гении «от Бога» и гении «от себя» [8, С. 44-48].

Гении «от Бога» выделяются своими способностями уже с детских лет, а их трудолюбие сливается с произвольным творческим импульсом, составляющим основу психической жизни. Музыкальную одаренность обнаружили у *В. Моцарта* - в 3 года, *Й. Гайдна* - в 4 года. Композиторские способности сформировались у *Ф. Мендельсона*, *С.С. Прокофьева* - к 5 годам; *Ф. Шуберта* - к 11 годам; *К. Вебера* - к 12 годам. Талант в живописи и в скульптуре созревает и проявляется позднее: у *С. Рафаэля* - в 8 лет; у *А. Ван Дейка* и *Джотто* - в 10 лет; у *В. Микеланджело* - в 13 лет; у *А. Дюрера* - в 15 лет.

Гениев «от себя» объединяет общие качества: яростная жажда знаний и деятельности; феноменальная работоспособность. Стремясь к намеченной цели, они преодолевают свои физические и психические недуги, работают на пределе сил, к ним относятся: *Демосфен*, *М.В. Ломоносов*, *Ван Гог* и др. Многие из людей этого типа в детстве и юности производили впечатление малоспособных: *Р. Вагнер* овладел нотным письмом лишь в двадцать лет; *А. Чехов* два года сидел в 3-м классе из-за неудач в освоении словесности; поэт *Р. Берне* долго не мог научиться читать; *Ч. Дарвину* отец говорил, что он «будет позором семьи».

Сравнивая гениев двух противоположных полюсов, можно увидеть следующее. «Гении от Бога» - своеобразный пик людей эмоциональных, а гении «от себя» - вершина взлета человеческого рационального начала. Они отличаются устойчивой дееспособностью, ненасытной любознательностью и впечатлительностью, большой моторной и умственной возбудимостью.

Возрастной ценз для гения - не препятствие для его творческой активности. История донесла до нас свидетельства о совершаемых открытиях или фундаментальных трудах, выполняемых в раннем возрасте: *Моцарт* сочинил свою первую оперу в 4 года, а *Прокофьев* - в 9 лет; *Мендельсон* представил на суд слушателей свою симфоническую увертюру «Сон в летнюю ночь» в 14 лет. На закате лет известны следующие достижения гениев: *Пла-*

*тон* умер на 81-м году во время работы над книгой; *Микеланджело* в 87 лет работал над знаменитой базиликой в Риме; лучшие произведения *Гете* были написаны в возрасте после пятидесяти; *Крылов* в 68 лет выучил греческий язык и в следующие семь лет перевел на русский язык несколько произведений классической греческой литературы.

В.Е. Пешкова [3] представила результаты исследований, посвященных анализу биографии ученых, композиторов, писателей, художников, свидетельствуют о том, что пик творческой активности человека обычно приходится на период с 30 до 42-45 лет. Творцов можно разделить на две категории: 1) проживших эмоционально насыщенную жизнь, но умерших в цветущем возрасте: *Моцарт* - в 36 лет; *Рафаэль* в 37; *Ван Гог* - в 37; *Байрон* - в 37; *Пушкин* - в 37; *Лермонтов* - в 26; *Грибоедов* - в 34; *Есенин* - в 30 ; 2) творческих долгожителей: *Айвазовский* - до 83 лет; *Пикассо* - до 93; *Толстой* - до 82; *Гете* - до 82 и др.

У гениев нередко отмечаются странности в поведении, в привычках, в памяти: они легко забывают то, что не затрагивает их интеллектуальных запросов, но зато знают цену своему делу. Работая над художественными произведениями, они пренебрегают всеми условностями и манерами, но это пренебрежение повседневностью вытекает из наличия сверхзадачи. В этой особенности гения усматривается деловая целесообразность: мозг не засоряется информацией, не имеющей прямого отношения к деятельности интеллекта на данном этапе. Часто в личной жизни гении прямо противоположны тому, что проповедают в творчестве: *Ч.Диккенс* воспевал семейный уют, супружескую верность, доброе отношение к детям, а в своей жизни поступал совсем по-другому; *Ж.-Ж. Руссо* написал трактат о воспитании, а своих детей сдал в детский приют.

Гениев отличает чужаковатость, снижение памяти и функциональности в областях, которые не столь важны творцу. В.Е. Пешкова отмечает, что гениальный человек может: не знать имен и фамилий своих родственников и знакомых; не запоминать названия и расположения улиц; путать правую и левую руки; быть беспомощным в житейских делах; временно не вникать в условия и традиции общественного мира. Однако в критических, стрессовых ситуациях он способен мгновенно преобразиться и молниеносно извлекать из банка памяти знания, своевременно неординарные, интегративные, выводя человечество на новый и более совершенный виток эволюции.

Для биографов «странности» творческих людей - яркая деталь для характеристики их персонажей, для обывателей - предмет насмешек и пересудов, для ученых - материал для исследований. И.Н.Смирнова утверждает, что талантливые люди перед началом работы, иногда совершали какой-нибудь «ритуал»: *Р. Вагнер* во время сочинения раскладывал на стульях и мебели куски яркой шелковой материи и периодически ощупывал их; окружал себя роскошью, что давало ему импульс к композиции; *Ф. Шиллер* во время «приступов» творчества клал на стол гнилые яблоки; *И. Гайдн* возбуждал себя

блестящим предметом, рассматривая алмаз на кольце своего пальца; без этого кольца музыка к нему «не приходила; *В. Гюго* не мог работать, не имея перед собой своей бронзовой собачки и др. [4, С. 30].

Однако реализовавшийся и получивший социальное признание гений, является создателем системы ценностей. Истинный гений не гонится за славой, его внутреннее состояние связано с постоянной борьбой с самим собой в поиске истины, добра и красоты, его мозг постоянно ищет и пробует новые подходы, в процессе творчества меняются его ценностные ориентиры и предпочтения. Зачастую творцы не могут объяснить, каким образом в мозгу гения рождается мысль, музыкальная фраза, стихотворная строка, отмечая, что замысел художественного произведения приходит сам собой:

- «Это совершилось в каком-то приятном сне», - говорил *Рафаэль* о своем творчестве;
- *Моцарт* рассказывал, что его музыка возникала в нем «неволью, точно в прекрасном, очень отчетливом сне»;
- *Гете* признавался, что когда написал «Страдания молодого Вертера» довольно бессознательно, «подобно лунатику, то сам изумился, когда приступил к его обработке».

В.Е. Пешкова [3] отмечает, что для многих художников толчком к созданию произведения стали видения: работая над картиной «Христос на распутье», *И.Н. Крамской* много думал, молился, страдал и «вдруг увидел фигуру, сидящую в глубоком раздумье»; *Мопассан* работал за письменным столом, как вдруг дверь его кабинета отворилась и в комнату вошла его собственная фигура, села напротив него, опустив голову на руку, и начала диктовать ему, что писать, а когда он закончил, видение исчезло.

На многочисленных примерах из истории великих людей видно, что процессы творчества - «творческий акт» - проходят на бессознательном уровне, а потом наступает озарение, но почва для него подготавливается годами упорного труда: это «инкубационный период», в течение которого зреет решение заложенной проблемы. Некоторые находят его во время сна:

1. Периодическую систему элементов *Д.И. Менделеев* увидел во сне, после того, как в реальной жизни им была проделана гигантская подготовительная работа.
2. *Р. Шуман* получил во сне от *Ф. Шуберта* тему в тональности си-бемоль, которую включил в свое сочинение и др.
3. *Ф. Шуберт* оставлял на ночь около своей постели нотную бумагу и карандаш, чтобы записывать мелодии, которые приходят во сне.

Биографии творческих личностей изобилуют сообщениями о том, что художественные произведения создаются как бы помимо воли их авторов: 1) *В. Гюго* утверждал, что «Бог диктовал, а он писал»; 2) *В. Моцарт* осознает себя инструментом посторонней силы, утверждая «он тут ни при чем»; 3) *А.С. Пушкин, А.А. Ахматова, И.А. Бродский* утверждали, что «творчество происходит у них как бы само по себе, без их участия, под чью-то диктовку» и др.

В работах гениальных творцов представлены признания в мучительных попытках понять, что происходит у них «внутри» в волшебные часы и минуты духовных озарений. Творческий процесс обычно начинается с внутреннего видения - мощного воображения, способного пронзить реальность как радар. Внутреннее состояние гения, как степень интенсивности внутренней жизни, определяется силой энергии и «гибельным восторгом» над человеческими возможностями. Гений - это несокрушимая вера в свою способность и искреннее устремление выделить из себя энергию мысли, чувства. И недаром Гете сказал: «Гений - это талант, который сам дает правила».

В.Н. Зорин [2] отмечает, что многие из выдающихся людей родились физически недоразвитыми и болезненными, однако дожили до глубокой старости: *Л. да Винчи* при рождении весил всего 900 граммов, а прожил он 67 лет, обессмертив свое имя; *Лорд Байрон* появился на свет калекой и др.

В истории известны случаи, когда вследствие травм, заболеваний у человека вдруг пробуждался талант или необычный дар:

1. *К. Бальмонт*, решив покончить с собой, выбросился из окна третьего этажа, но остался жив, после длительного лечения испытал «небывалый расцвет умственного возбуждения и жизнерадостности».
2. *Э. Золя* в 19 лет заболел и чуть не умер от воспаления мозга. «Я часто думал, что эта болезнь оказала громадное влияние на характер и всю мою дальнейшую жизнь и, может быть, изменила самый мозг, даже повела к развитию известных талантов» и др.

Складывается впечатление, что физическая или психическая травма производит в сознании человека сдвиг, который делает его гением. Хотя это происходит крайне редко. Иногда после тяжелой психической травмы, человек меняется под влиянием пережитого: либо личность разрушается, либо перестраиваются внутренние механизмы в сторону новых эмоциональных, умственных и духовных сил. Так, пережив смерть в сорокалетнем возрасте, *Мухаммед* узрел архангела Гавриила и из неграмотного погонщика верблюдов стал мудрецом, пророком и завоевателем; *Ж. д'Арк* прошла через похожее испытание.

История знает примеры, когда творческие личности имели различные физические недостатки или тяжелые наследственные психические заболевания: эпилепсия - у *Мольера*, *Флобера*, *Достоевского*, *Есенина*; меланхолия - у *Сократа*, *Платона*, *Свифта*, *Руссо*; галлюцинации - у *Байрона*, *Гончарова*, *Шелли*; нервные припадки - у *Паскаля*, *Моцарта*, *Мендельсона*, *Паганини*; гипоманиакальность - у *Чаадаева*, *Шумана*, *Успенского*, *Ван Гога*; шизоидами являлись *Гумилев*, *Хлебников*, *Мандельштам*, *Набоков*, *Шостакович*, *Бродский*, *Пастернак*; психопатами были - *Пушкин*, *Лермонтов*, *Микеланджело*, *Байрон*, *Гете*; шизофрения - у *Дарвина*, *Платона*, *Врубеля*, *Гофмана*, *Чюрлениса*.

Творческий акт требует внутренних сил, мощный выброс энергии, предельная активность и самоотдача, психофизиологическое истощение объясня-

ет природу крайних эмоциональных состояний, приводящих к нервным срывам и психическим болезням. Однако в истории встречаются свидетельства того, что причиной творчества является сама болезнь или полубессознательное состояние:

1. У *Р. Вагнера* инфекционная болезнь, вызвала творческий прилив (в сумеречном состоянии он создал прелюдию к драме «Золото Рейна»).
2. Во время острой болезни *В. Скотт* продиктовал роман «Айвенго», а после выздоровления не сохранил ни малейшего воспоминания, за исключением идеи романа, задуманной до болезни.
3. *Ф.М. Достоевский*, описывая в «Идиоте» состояние князя Мышкина перед эпилептическим припадком, отмечал таинственное состояние психики: «Ощущения жизни, самосознания, почти удесятерились в эти мгновения, продолжавшиеся как молния. Ум, сердце озарялись необыкновенным светом, все волнения, все сомнения его, все беспокойство как бы умиротворялись разумом, разрешались в какое-то высшее спокойствие, полное ясной, гармонической радости и надежды, полное разума и окончательной причины».

Поскольку активность творческого процесса сопряжена с особым состоянием сознания, творческий акт мог совершаться во сне, в состоянии опьянения, под наркозом или стимулироваться психотропными средствами. Для того чтобы внешними средствами воспроизвести это состояние, многие прибегали к искусственной стимуляции: *Шиллер* держал ноги в холодной воде; *Пруст* нюхал крепкие духи; *Руссо* стоял на солнце с непокрытой головой; кофеманами были *Бах*, *Бальзак*.

Следует заметить, что социальная среда по-разному относилась к проявлениям гениальности. Одни исследователи трактуют данный феномен как особое, но вполне нормальное состояние уникальной личности, которое может быть эмпирически констатировано и теоретически осмыслено, утверждают, что гениальность - это даже высшее проявление здоровья, свойственное лишь человеку совершенной биологической организации. Другие - связывают гениальность с психическими или нервными расстройствами. Но есть и компромиссная точка зрения, согласно которой гениальность может лишь сопровождаться временными психосиндромами, не укладывающимися в рамки классической психопатологии.

*В.П. Эфроимсон* на основе исторических данных исследований психологических предпосылок таланта установил, что конкретные генетические факторы интеллектуальной экстраординарности действительно существуют. Рождение гения зависит от генетического фактора, зато последующие его выявления обусловлены социальной средой. Физическая среда оставляет свои «оттиски» в человеке как на генетическом уровне, так и на уровне импринтинга, или реакций на раздражители [5, С. 51-52].

Гипнотическими опытами было доказано, что вся информация, которая в течение жизни поступает через органы чувств, фиксируется мозгом: собы-

тия, люди, эмоции. Данная информация хранится в подсознании вечно. Вклад генотипа в вариативность интеллекта с возрастом увеличивается, заложенная в клетке информация определяет алгоритм его развития, и если потенциальных путей для этого развития не заложено в ДНК, то эти пути становятся навсегда закрытыми для человека. Молекулы ДНК несут не только генетический код наследуемых биологических и физиологических особенностей организма, но также и генетический код, определяющий паттерны поведения, предрасположенность к определенным проблемам, событиям, жизненным трудностям.

Однако В.Е. Пешкова [3] утверждает, что сама гениальность по наследству не передается. Генетика основывается на положении, что гений - это не присутствие каких-то особых генов, а их уникальное сочетание или случайная комбинация; гениальность не наследуется и не повторяется в поколениях. Для раскрытия способностей человеку необходимы передаваемые по наследству особенности анатомофизиологического строения нервной системы, которые в значительной степени определяются его генной программой: в семье немецких музыкантов Бах было около 60 музыкантов, из них более 20 - выдающихся, но единственным признанным гением считается *Иоганн Себастьян Бах*; передача наследственной одаренности представлена династиями художников *Тицианов*, писателей *Дюма*; высокой «плотностью» талантов и гением обладали семьи *Ван Дейка*, *Дарвина*, *Штраусов*, *Моцартов*.

В.Е. Пешкова отмечает, что появление Гения непредсказуемо, а у истоков гения стоит случайность, гены, судьба, удача. Рождаются таланты отнюдь не у знаменитых родителей, а из многих детей в талантливых семьях гением может стать один ребенок: из всех братьев Толстых выдающимся стал только *Лев Николаевич*; из четырнадцати братьев и сестер *Менделеевых* гениальным стал только *Дмитрий Иванович*; из трех братьев Павловых - только *Иван Петрович*.

Гения может родиться в семье независимо от ее социального статуса: дворяне и землевладельцы: *Данте*, *Купер*, *Скотт*, *Байрон*, *Шелли*, *Монтень*; средний класс: *Шекспир*, *Петрарка*, *Шиллер*, *Гете*, *Мольер*, *Дефо*; рабочий класс: *Коперник*, *Берне*, *Беранже*, *Вольтер* и др.

Кроме семьи, на личность будущего Творца оказывают влияние отражательной способности человека запечатлеть в памяти все, что имеет значение для жизни. Благодаря импринтингу система поведения человека (сложно опосредованная и скрытая от контроля разума) постоянно накапливает информацию: образы, ощущения, представления, установки и т. д. Независимо от генетических и социальных факторов потенциальный гений нуждается в целом ряде внешних условий для развития своих задатков и еще одном ряде внутренних условий для их реализации. В.П. Эфроимсон [7] отмечает примат социальных факторов в развитии и реализации гения и определяет их четырьмя условиями:



1. Становление в детском, подростковом и юношеском возрасте твердых ценностных установок, подкрепляющихся фактором импринтинга - яркого впечатления в особо чувствительном периоде человека, подсознательно действующего и направляющего в последующей жизни.
2. Выбор деятельности в соответствии с индивидуальными дарованиями.
3. Оптимальные условия для развития этих дарований, иногда активно созданные, даже вопреки социуму.
4. Наличие благоприятных социальных условий для самореализации.

В.П. Эфроимсон подсчитал, что гении рождаются один на 10 тысяч, а становятся ими один на 10 миллионов родившихся, так как условия среды и воспитания оказывают различное влияние: подавляют либо помогают гению раскрыться. Рассматривая социальные факторы в качестве главных условий развития гения, следует определить взаимообусловленность гения от биологических, природных факторов. В.Е. Пешкова [3] раскрывает стимулы повышенной умственной активности, опираясь на исследования В.П.Эфроимсона:

1. Подагрическая стимуляция мозга - нарушение гомеостаза, обусловленное повышением содержания мочевой кислоты в крови - повышает деятельность мозга до уровня талантливости и гениальности (подагрики: *Микеланджело, Вольтер, Бетховен, Стендаль, Тургенев, Мопассан, Рембрандт, Рубенс, Пушкин, Тютчев, Блок* и др.).
2. Гиперадреналиновый синдром Марфана - повышенный выброс адреналина в кровь - особая форма диспропорционального гигантизма, обусловленного системным дефектом соединительной ткани (худоба, высокий рост, относительно короткое туловище, огромные конечности, длинные паукообразные пальцы и вывих хрусталика); к ним относятся *Андерсен, Чуковский, Паганини* и др.
3. Синдром Морриса - повышение содержания в организме половых гормонов андрогенов - связан с сочетанием гипоманиакальной стимуляции и подагрической, а к данной группе относятся гиперурикемически-циклотимические таланты и гении. Влияние роли андрогенов продемонстрировано в четко выраженной мужской характерологии у *Ж. Санд, Блаватской, Екатерины II* и др.
4. Гипоманиакально-депрессивный механизм стимуляции умственной активности - наличие своеобразных поведенческих реакций с резкими подъемами и спадами настроения - связан с психозами на высоте приступа мании или депрессии без нарушения сознания. К циклотимическим (гипоманиакальным, гипертимическим) гениям и талантам относятся: *Шуман, Пушкин, Гоголь, Гете, Свифт, Диккенс, Успенский, Ван Гог, Хемингуэй, Лермонтов, Мейерхольд, Пастернак, Бердяев* и т.д.

5. Гигантолобые и высоколобые гении - увеличение лобных долей мозга - ярко выделяются своей броской внешностью. К ним принадлежат: *Бах, Шопен, Рубенс, Рембрандт, Бетховен, Шуберт, Паганини, Григ, Чайковский, Римский-Корсаков, Рахманинов, Скрябин, Шостакович, Прокофьев, Гете, Шиллер, Гюго, Шекспир, Тургенев* и т. д.

Однако следует заметить, что 5 факторов («меченых стигмами деятелей») - гигантолобость, подагра, гипоманиакально-депрессивный синдром, синдром Марфана, синдром Морриса - еще не обеспечивают наличие гениальности. Исследования особенностей строения мозга гениальных людей показали, что, несмотря на значительные индивидуальные различия массы мозга гениев и людей с нормальным интеллектом, закономерных корреляций на этом материале установить не удалось. Многие лауреаты Нобелевской премии безвозмездно завещали свой мозг для посмертного исследования. Мозг А. Эйнштейна, согласно его воле, был изучен после его смерти. Результаты исследования показали, что левое полушарие мозга Эйнштейна содержало глиальных клеток на 73% больше, чем мозг обычного человека. Кроме этого, в передних ассоциативных зонах левого полушария, предположительно отвечающих за абстрактно-логическое мышление, рецептивный слой коры был в два раза толще обычного и не пересекался извилиной, нежели как у обычных людей.

По мнению А. Снайдера и Дж. Митчелла, способности, проявляющиеся у гениев, объясняются особенностями восприятия окружающего мира. Если нормальный человек воспринимает окружающее через призму суммирования поступающих в мозг впечатлений, то у гениев отключаются участки мозга, отвечающие за многостороннюю обработку информации. Поэтому восприятие окружающего мира здесь будет характеризоваться не замечаемыми нами подробностями. Исследователи Ю. Фрис и Ф. Хаппе считают, что мозгу гения не свойственно обобщающее мышление, зато мозгу обычных людей недоступно такое феноменальное «лоскутное» мышление.

Одна из многочисленных гипотез, связанных с объяснением феномена гениальности, затрагивает проблему функциональной асимметрии мозговых полушарий. Функциональная неоднозначность правого и левого полушария определяет два различных: типа восприятия внешней информации (временное и пространственное); стиля человеческого мышления (художественное и аналитическое); характера отношения к окружающему миру (эмоциональное и рациональное). Различная функциональная специализация полушарий позволяет человеку воспринимать окружающий мир как бы с двух точек зрения (идея «двойника»).

У каждого человека в процессе его развития мозг приобретает свойственные только ему индивидуальные, интегративные свойства. Нейрофизиологические и молекулярные механизмы, формируемые обучением и памятью - основа интегральной деятельности мозга, который функционирует как единое целое, и в любую мозговую функцию вовлекаются отделы разного

уровня. При этом расположение и величина полей коры мозга у каждого человека имеют свои особенности. Одностороннее развитие какой-то одной способности происходит путем вовлечения определенных структур и уровней мозга за счет остальных; здесь будет наблюдаться увеличение той области мозга, которая отвечает за эту способность. Столь неравномерное развитие мозга связано с перераспределением его ресурсов (медиаторов, нейропептидов и т. д.) в пользу наиболее интенсивно работающих отделов.

Исследования сотрудников НИИ мозга РАМН показали, что ряд генетически закрепленных свойств психики мозга связан с архитектурой мозга и со специфически «человеческими» территориями коры. При сопоставлении особенностей структурной организации различных систем мозга с психофизиологическими чертами личности и уровнями ее задатков были обнаружены определенные корреляции имеющихся фактов:

1. Выявлено усложнение цитоархитектоники височных отделов коры мозга у музыкально одаренных людей - композиторов и певцов.
2. Имеются данные о значительном развитии и совершенстве речедвигательных структур лобных отделов левого полушария у *В.В. Маяковского*, который был блестящим оратором.
3. При помощи компьютерной морфометрии были получены объективные данные об особенностях цитоархитектоники некоторых корковых структур мозга профессионально одаренных людей (музыканта, писателя, поэта), касающихся более четкой организации отдельных слоев коры и более выраженной ее вертикальной организации, а также увеличения варибельности размеров пирамидных нейронов в структурах лобной, височной, нижнетеменной областей.
4. Обнаружено в каждом отдельном случае при изучении мозга поэта, певца, математика, писателя увеличение плотности сателлитной глии, ее количества вокруг нейронов, более чем трехкратное повышение границ индивидуальной варибельности размеров нейронов лобной коры и хвостатого ядра по сравнению с мозгом остальных людей аналогичного возраста.
5. Изучение строения черепа и мозга гениев показало, что у гениев развиты лобные доли мозга и, что самое интересное, их нервные центры загружены не на сотую долю возможностей, как у обычных людей, а на 70 процентов и более. Гигантолобыми были *Бетховен, Лист, Шекспир, Вольтер, Гете, Рубинштейн, Гюго, Сервантес, Циолковский*.

Несмотря на явную высоколобость, большое внимание при изучении структурных основ высшей нервной деятельности уделяется интрасулькулярному компоненту, т. е. площади общей поверхности коры головного мозга.

Обгоняя современников на столетия, гений прокладывает новые пути, дает цели и средства целым поколениям, совершает новый шаг, обогащая историю умственной эволюции. По мнению Н.П. Бехтеревой, «мозг гения способен статистически правильно решать задачи по минимуму введенной в со-

знание информации. Это - как бы идеальное сочетание интуитивного и логического склада ума. Проявление мозга гения мы видим по решаемым им сверхзадачам - будь то «Сикстинская мадонна», «Евгений Онегин». Легкость принятия решений происходит с помощью оптимальных активационных механизмов эмоционального толка, которые ответственны за радость творчества, особенно если процесс сочетается с оптимальной собственной защитой мозга, которая складывается из баланса мозговых перестроек при эмоциях и оптимальной медленноволновой ночной «чистки» мозга.

Исследования, проведенные в Институте мозга человека РАН, позволили выявить участки мозга, которые вовлечены в «божественный» процесс творчества. В лаборатории Н.П. Бехтеревой определено с помощью позитронно-эмиссионной томографии следующее: 1) творческая деятельность сопровождается изменением связей между разными зонами мозга; 2) новые связи появляются у левой передневисочной зоны с передними зонами коры, а с задними связь ослабляется; 3) связи теменных и затылочных структур теряются между собой. Это происходит при выполнении творческого задания, если же задача лишена творческих элементов, таких изменений нет. Локальный мозговой кровоток при выполнении творческого задания усиливается в правой префронтальной коре, что позволило сделать вывод, что эта область связана с «креативностью».

Проводимые лабораторией Н.П. Бехтеревой исследования мозга показали, что природа умно и загадочно организовала свои тайны, а некоторые из них человеку не следует заглядывать, а искусственную активацию мозга в лабораторных условиях можно использовать только в лечебных целях, но не для того, чтобы повысить творческие способности человека.

Каждая деятельность обеспечивается соответствующей совокупностью функциональных систем, и, наоборот, каждая совокупность функциональных систем преобразуется в соответствующую функцию (функциональную подсистему) организма, адекватную реализуемой деятельности. Нервная система имеет множество функций<sup>2</sup>. Они образуются вследствие структурной организации мозга и нервной системы, работа которых способствует функционированию психики.

Под понятием «психическая функция» подразумевается совокупность психических процессов, необходимых для получения определенного функционального результата: восприятия как совокупности процессов, объединенных достигаемым результатом - образом объекта; памяти - актуализацией информации; мышления - решением проблемных ситуаций.

Результатом такого функционирования становится любое свойство, образованное как следствие работы отдельных психических функций, ко-

---

<sup>2</sup> В человеческом организме содержится примерно 50 миллиардов клеток 250 различных структурно-функциональных типов. В клетке человека согласованно протекают до 10 000 реакций.

торое и будет связано с понятием «творческая способность». По мнению В.Д. Шадрикова, способности являются системными качествами и могут функционировать в «сплаве» одаренности с различной степенью выраженности, поскольку границы индивидуальной человеческой психической функциональной системы зафиксировать невозможно.

Формирование психических функций - от задатков к развитым творческим способностям - происходит путем научения, где проявляет себя индивидуальная приспособительная жизнедеятельность. Нервная ткань обладает фундаментальным свойством воспринимать множество внешних воздействий и удерживать их, благодаря чему человек приобретает способность к обучению.

Психическая деятельность, различные психические явления имеют пространственно-временную организацию, поэтому человек осознает себя и окружающий мир только в конкретном пространстве и времени. В основе любой психической организации обнаруживается способ ее осуществления - это ритм. Объединяясь, пространство и время проявляются в ритмических структурах как глубинная основа существования мозга и психики, т.е. ритм выступает как специфический способ организации пространственно-временного континуума материи (мозг), по-разному обнаруживает себя в том или ином ее проявлении (психика). Таким образом, ритм выступает как исходная или универсальная «единица» в формировании любой способности.

Если задатки являются психофизиологическими органами генетического и наследственного происхождения, то «раскрытие» задатков в развитые способности может осуществляться путем их поддержки энергетическим путем. Музыка композиторов *Перголези, Моцарта, Гайдна* и т.д. способствует успешному умственному и психическому развитию детей, так как имеет ярко выраженный ладовый и тональный характер. Музыка же авангардистов, металлистов разрушает уже сформированную, но еще не устойчивую способность. Из-за какофонии звуков, слов, цвета нарушается информационный обмен как внутри организма человека, так и с внешней средой. А поскольку головной мозг формирует «инструмент» (нейрон с синапсами) для «отслеживания» специфических частот, то любые дисгармонические звуки и гармоника будут разрушительны для любых намечающихся связей, их новых механизмов.

Ритм, как «всеобщая» способность для любых человеческих способностей, несет в себе потенциальность для последующего развития пространственных, количественных и логических отношений. Поэтому раннее обучение ребенка через «ритм» должно начинаться с различных чувственных воздействий. На развитие способностей значительное влияние оказывает

задействованность анализаторных систем<sup>3</sup>, их взаимосвязь, «сотрудничество». На разных уровнях мозга закреплены механизмы интеграции сенсорных сигналов разных модальностей, где происходит интеграция и дифференциация всех поступающих сигналов.

Любое культурное воздействие на человека сопровождается материальными нейрофизиологическими процессами, протекающими в головном мозге (электрическими, физико-химическими). Нейроны коры постоянно развиваются, в результате чего складывается материальная основа формирования системы мозга, которая инициируется увеличиваемой социальной программой. Хотя биологическое созревание и выступает необходимым условием, создающим морфофизиологические предпосылки для формирования различных видов психической деятельности, однако данная биология не определяет их содержания и структуры. Индивидуализация в функционировании мозга проявляется также и в интеграции глобальных структур, что ведет к вариативности комбинаций дарований.

Относительно самостоятельные способности могут вступать друг с другом во взаимодействие, обусловленное как внутренним строением этих образований, так и общей направленностью потенциального развития личности. Практически любой участок мозга может включаться в реакцию на любой стимул благодаря наличию полисенсорных нейронов, которые могут входить в состав разнородных функциональных систем. Поэтому значительная часть гениев обладала несколькими способностями в очень выраженной форме.

Процесс творчества есть процесс величайшего напряжения человеческих способностей, наиболее могучая форма мозговой деятельности. В сферу творчества вовлекаются наиболее ярко выраженные и продуктивные виды способностей: *В. Глюк* - композитор, реформатор оперы, певец, виолончелист, скрипач, органист, дирижер; *В. Моцарт* - композитор, клавесинист, скрипач, дирижер; *А.Г. Рубинштейн* - крупный общественный деятель, основатель Петербургской консерватории, выдающийся пианист XIX века.

Многие гении проявляли творческие способности в разных видах искусства: *П.А. Брюллов* - художник, педагог, виолончелист, пианист; *М.Ю. Лермонтов* - поэт, писатель, живописец, скрипач; *Э. Гофман* - писатель, композитор, дирижер, живописец; *Э. Карузо* - певец, скульптор, киноартист, карикатурист; *Ч. Чаплин* - режиссер, киноартист, сценарист, композитор; *М.К. Чюрленис* - композитор и художник и др.

Наиболее интересное сочетание представляют собой обладатели межвидовых многосторонних способностей:

- *М.В. Ломоносов* достиг выдающихся результатов в различных областях знаний: химии, астрономии, математике и в то же время был

---

<sup>3</sup> Очередностью формирования условных рефлексов подтверждается, что в раннем онтогенезе созревает: 1) соматическая система; 2) слуховая система 3) зрительная система.

художником, литератором, языковедом, превосходно знал поэзию и сам творчески работал в этой области;

- у *А.П. Бородин* научная деятельность в области химии сочеталась с деятельностью композитора;
- *А.С. Грибоедов* известен как дипломат, драматург, поэт, композитор;
- *А. Эйнштейн* прославился игрой на скрипке в домашних концертах;
- *В.И. Вернадский* создал учение о биосфере, основал геохимию и биогеохимию, генетическую минералогию, являлся выдающимся историком науки.

Многие гении с поразительно высоким общим интеллектом ничуть не страдали от частных дефектов: *А.С. Пушкину* не давалась математика; *Г. Дэви* не мог совладать с французским языком; *К.И. Чуковский* был невосприимчив к музыке; *Г. Андерсену* не давались языки; *Э. Золя* не мог прочесть ноту; *Д.И. Менделеев* в школе по языковым предметам имел твердую «единицу».

Следует особо выделить такую уникальную способность, как память гения: оглохший *Бетховен* писал музыку и сам дирижировал; *Моцарт* мог по памяти записать нотными знаками сложную музыкальную пьесу, услышанную лишь однажды; *Лист* и *Рубинштейн*, «прочитав» музыкальное произведение по нотной записи, могли свободно, без подготовки, исполнить его на концерте. У многих гениев чудесные способности проявились уже в детстве: *К. Брюллов* поступил в Академию художеств немногим более десяти лет, а *А. Иванов* - в 11 лет; *С. Прокофьев* поступил в консерваторию в 13 лет; *Л. Ландау* стал студентом также в 13 лет.

Таким образом, уникальное сочетание способностей, подкрепленное также врожденными особенностями функционирования мозга (развитием отдельных его зон, скоростью протекания нервных процессов) и такими свойствами, как устойчивость, сопротивляемость, иногда чисто физическая выносливость, сила - все это в комплексе и позволяет при благоприятном воздействии среды развиваться гению. Л.С. Выготский [1] писал, что творчество - удел немногих избранных людей, гениев, талантов, которые создали великие художественные произведения, сделали большие научные или технические открытия, однако творчество существует и там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает новое, какой бы крупницей ни казалось оно по сравнению с созданиями гениев. Таким образом, любой процесс развития личности можно рассматривать как творчество.

### Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - СПб.: СОЮЗ, 1997.
2. Зорин В. Знакомьтесь: я - гений // Свет (Природа и человек). – 1998.- № 4.- С. 70.
3. Пешкова В.Е. Феномен гения. - Ростов н/Д: Феникс, 2006.
4. Смирнова И. Как гений создает шедевры? // Наука и религия. 2001.- № 2. - С. 30.

5. Эфроимсон В.П. Биосоциальные факторы повышенной умственной активности. - М.: Институт биологии развития им. Н.К. Кольцова АН СССР, Московское общество испытателей природы, 1982.
6. Эфроимсон В. «Божий дар» или естественный феномен? // Народное образование. - 1991. - № 2. - С. 140.
7. Эфроимсон В.П. Генетика этики и эстетики. - СПб.: Талисман, 1995.
8. Эфроимсон В.П. Между гениальностью и психопатией // Химия и жизнь. - 2004. - № 10. - С. 44-48.



## **Психология восприятия цвета и его значение в формировании цветового климата**

Цвет - феномен загадочный. Человек воспринимает мир в цвете. Бесконечная смена цветовых ощущений сопровождает его всю жизнь, повсюду каждое мгновение. Цвета воздействуют на нас даже во сне и с закрытыми глазами. У подавляющего большинства людей цвет вызывает и положительные и отрицательные эмоции. Со школьной скамьи известно, что цвета - это «субъективные ощущения, возникающие в ответ на воздействие на сетчатку глаза электромагнитных волн, излучения видимого спектра разной длины». Цвет это источник многих парадоксов мышления, потому что, цвет - это «чисто субъективный феномен», его изучение всегда находилось на периферии интересов психологии. К сожалению, теме «Психология Цвета» в программе общей психологии в вузе отводится незначительное место. Этого предмета просто нет в Вузовских программах по психологии.

А между тем в природе нет неокрашенных объектов и нет ни одного оттенка цвета, не вызывающего эмоционального отклика. Однако этот факт редко доходит до сознания и еще в меньшей степени это способно стать сознательным переживанием. Цвета как неотъемлемого и потому одного из важнейших компонентов нашего существования. Мы живем не только в цветном, но и в предметном мире. И эта «предметность» для человека обычно важнее, чем «цветность». Это проявляется, например, в том, что мы видим не просто цвета, а окрашенные в цвета предметы. К сожалению, часто отдается предпочтение самой вещи, игнорируя ее цвет.

Основное место в науках о человеке занимают исследования его взаимоотношений с миром предметов и людей, но следует учитывать, что «мир цвета» неравнозначен «миру предметов».

Цветовое зрение - один из видовых признаков человека. Возможности цвета широко используются при создании интерьера. Соотношение цвета и формы являются основными формообразующими элементами при создании оптимального цветового климата интерьера.

Искусственно созданное пространство является мощным фактором воздействия на организм. С помощью цветовых отношений можно изменять активность, снимать утомляемость, влиять на эмоциональное состояние любого человека, но в большей степени, на ещё не сформировавшийся полностью организм учащихся.

Высокие учебные нагрузки, неблагоприятные гигиенические условия в учебных аудиториях, своеобразный световой режим, гиподинамия сказываются на состоянии здоровья учащихся. Влияние цветового решения интерьера носит не только эстетический характер, формирует трудовые, этические и нравственные отношения, но и влияет на здоровье. Цве-

товая среда несёт определенную информацию и помогает восприятию учебного материала. Качество и количество этой информации должно соответствовать требованиям учебного процесса и иметь эстетическую направленность.

Цветовая среда призвана создавать благоприятные условия для жизнедеятельности человеческого организма и служить непосредственным организатором образовательной деятельности, сформированная без учёта специфики климатических условий того или иного региона, отрицательно влияет на процесс обучения. Характерные особенности зрительного восприятия диктуют целесообразность активных цветовых и пластических решений в пространственной композиции комплексов образовательных интерьеров.

Система цветовых тонов этих элементов может быть построена по принципу теплые - холодные тона или группы оттенков цвета. Цвет является одним из важнейших средств создания эргономичного интерьера учебных аудиторий. Выбор исходных цветов и их группировка опирается на знание объективных закономерностей воздействия цвета на человека в соответствии с функцией того или иного общественного интерьера. Цвет может зрительно ограничить, приблизить, разделить или сгруппировать пространственные зоны. Цвет способен так же изменить восприятие объемов, их масштабность и форму. Воздействие цвета на человека бесспорно и зависит от его цветовой характеристики, его психофизиологического воздействия, функционального качества

Огромное количество факторов, способны, так или иначе, повлиять на выбор цвета. Все их можно подразделить на три большие группы:

1. *Первая* - «внутрииндивидуальные» факторы, связанные с гормональным статусом, порогами чувствительности, типом темперамента, характера, мотивационно - потребностными доминантами, Я-концепцией и генерализованными установками по отношению к миру. Чаще всего это сфера эмоционального состояния, мотивации и внутриличностной регуляции. Положительная оценка своего внутреннего состояния, потребность в притоке внешней стимуляции, экстраверсия, симпатический тонус автономной нервной системы, установка на немедленное активное (агрессивное) реагирование сочетается с предпочтением красного и желтого и отрицанием синего (зеленого). *Противоположное состояние*: отрицательная оценка своего состояния, вина, страх, напряженность, уход от внешней стимуляции, интроверсия, повышение чувствительности к внутренним состояниям, парасимпатический тонус сочетаются с предпочтением синего (реже - зеленого) и отрицанием красного и желтого. Связь предпочтения зеленого цвета с параметрами состояния не столь однозначна, как для синего: в одних случаях она соотносится с общей нормализацией состояния и его положительной оценкой, в других - с

повышением внутреннего напряжения, страхом, ощущением опасности, интровертными тенденциями. Но в любом случае предпочтение зеленого связано с увеличением «структурирующего» начала в личности: защиты от вторжения, напряжением воли, ригидностью. Следует учитывать факт, редко попадающий в поле зрения исследователей: для характеристик Я-концепции отношение к серому и коричневому цвету может играть не меньшую роль, чем отношение к «основным» цветам.

2. *Вторая группа факторов* представлена тремя психологическими измерениями самого цветового стимула, где большую роль играет не «сам» цвет (цветовой тон), а светлота и насыщенность либо «естественные» сочетания этих параметров для данного цвета.

3. *Третья группа факторов* связана с двумя установками наблюдателя, определяющими два базовых контекста интерпретации эмоционального воздействия цвета: субъектного и объектного. Эти установки ответственны за амбивалентное отношение к противоположным краям спектра.

Результаты дают достаточно оснований для предположительного объяснения природы «потребностных отношений», в которые человек вступает с цветом. Очевидно, что поскольку цвета не могут превращаться в вещество человеческого организма, они не способны удовлетворять органические потребности. Вместе с тем цвета тесно связаны с процессами эмоциональной регуляции и внутриличностной адаптации.

Функциональная роль цвета заключается в восприятии его как ориентира. Выделение отдельных конструктивных элементов цветом. Применение цвета в интерьере рассматривается совместно с освещением. Помещение, имеющее окна с одной стороны, освещается с помощью отраженного света. Основным отражателем является стена, расположенная напротив окна; часть лучей отражается от боковых стен, затем от пола и вторичным отражением от стены с источником света.

Освещенность помещения зависит не только от интенсивности естественного света, и от окраски помещения. Цвет, благодаря различной отражающей и поглощающей способности, может корректировать действие света. Стена напротив окна, окрашенная в светлые тона, увеличивает освещенность комнаты по сравнению с комнатой, окрашенной темными тонами.

Цвет, как и свет, выявляет пространственную характеристику предметов. Пространственный эффект цветового решения присутствует при восприятии цветовых и тоновых различий. Установлено, что от интенсивности тона зависит пространственное восприятие интерьера. Более интенсивный тон дает ощущение большего пространства.

При формировании цветового интерьера учебного помещения необходимо учитывать общие закономерности воздействия цвета на человека.

Цветовая среда может создать легкое, приподнятое настроение, или, наоборот, подавлять активность.

Цвет способен вызвать чувство бодрости и усталости, легкости и тяжести. Цвет может создать ощущение легкого, свободного, расширяющегося пространства, а может подчеркнуть массивность стен, замкнутость и концентрированность пространства. В зависимости от вызываемых психологических реакций все цвета делятся на возбуждающие и успокаивающие.

К первой группе относятся теплые цвета - желтый, желто-оранжевый, оранжево-красный, красный и все производные от них. Теплые интенсивные цвета кажутся расположенными ближе к наблюдателю, поэтому их называют «выступающими» цветами. Включение красного цвета в интерьер специфично. Красный цвет возбуждающий, согревающий, энергичный и жизнерадостный, наиболее живой и активный цвет. Активизирует все функции организма, стимулов действует на мозг и вызывает яркие эмоциональные реакции; способствует увеличению мускульного напряжения, но лишь при кратковременном воздействии; Но, в тоже время, является источником повышенного утомления, способствует повышению давления, усиливает ритм дыхания и учащение пульса.

Успокаивающие цвета холодные - голубой, синий, сине-фиолетовый. Холодные цвета воспринимаются как далекие, «отступающие». Знание общих закономерностей формирования гармонизированной цветовой группы нужно при решении учебного интерьера. Каждое помещение представляет собой сумму соподчиненных цветов. Необходимо скорректировать каждую цветовую группу с учетом того, каким источником света - лампой накаливания или люминесцентной освещается кабинет, на какую сторону горизонта выходят окна помещения

Художественно-эстетическая функция цвета состоит в том, чтобы вызывать положительные эмоциональные чувства. Необходимо рассматривать совокупность факторов как своего рода причину, вызывающую цветовой строй интерьера определенного звучания и динамичности. Значение каждого фактора для формирования конкретной цветовой среды, определяет степень благотворного цвета влияния на организм.

Географические условия каждого определенного места, как и основные биопсихологические реакции человека, практически стабильны, что позволяет достаточно точно установить параметры цветового комфорта учебной аудитории. Пестрота, как и монотонность, раздражают человека как полярные состояния цветовой среды. Избежать раздражающей многословной пестроты и достичь при этом высшего эффекта воздействия цвета - главная задача, при организации цветового строя учебной аудитории.

Обращаясь к цвету необходимо учесть, что человек воспринимает около десяти миллионов цветовых оттенков, и каждый по-своему воздействует на психику, это предполагает необходимое взаимодействие среды с

направленным процессом обучения. Наиболее приемлемые для учебных кабинетов считаются светлые тона желтого малонасыщенного или зелёного цвета. Это зависит от южного или северного положения окон кабинета: для южной - более холодные оттенки, для северной - более тёплые. Цветовая среда должна создавать условия для дальнейшего развития и совершенствования образовательного процесса, поэтому важно использовать весь спектр возможностей цвета при формировании колорита интерьера учебных помещений, в частности психологию восприятия цвета.

# Актуальные проблемы социальной и практической психологии

*О.Н. Недосека*

## Исследование мотивационных факторов в организации труда

Особенности мотивов, которые лежат в основе профессиональной деятельности, определяют направление и содержание активности работника, в частности, вовлеченность/отчужденность, активность/пассивность, удовлетворенность/неудовлетворенность. При этом вовлеченность в деятельность, активность и инициативность, а также удовлетворенность работой и собой обеспечивают переживания осмысленности, значимости происходящего и являются основой для дальнейшего самосовершенствования и самореализации работника.

Переживание отчужденности, пассивности и неудовлетворенности приводит к избеганию деятельности и даже к деструктивным формам поведения. Для того чтобы человек хотел работать, руководителям необходимо сделать деятельность подчиненных не только понятной, но и внутренне принятой, чтобы она приобрела значимость и нашла отклик в их переживаниях.

В случае отчужденной активности человек работает не потому, что ему интересно и хочется это делать, а потому, что это надо делать для чего-то или кого-то, и к нему это не имеет непосредственного отношения и находится вне его переживаний. Сотрудник не ощущает себя вовлеченным в деятельность, ориентируется на результат, который не представляет для него значительной ценности и он внутренне отделен от результата своей деятельности.

Руководство организацией, заинтересованное в повышении эффективности управленческой деятельности, должно обращать пристальное внимание на мотивацию труда подчиненных, а также стремиться к ее активизации и поддержанию ее на высоком уровне. В данном исследовании изучается мотивация профессиональной деятельности и отношение сотрудников к некоторым аспектам трудового процесса.

Цель исследования: изучение отношений сотрудников к мотивационным факторам организации труда. Задачи:

1. Разработать анкету для сотрудников Регионального отделения Северо-Западного филиала ОАО «МегаФон» г. Мурманска.
2. Проанализировать количественные показатели отношения испытуемых к личностно значимым факторам трудовой деятельности.
3. Рассмотреть соотношение активных и пассивных факторов организации труда.

Для решения данных задач была разработана анкета, предназначенная для диагностики отношения сотрудников к личностно значимым (мотивационным) факторам трудовой деятельности.

Общая характеристика анкеты. Данный опросник состоит из 23 вопросов и предложенных вариантов ответов. Для повышения достоверности результатов все вопросы сбалансированы по количеству положительных и отрицательных ответов. Кроме того, введен вариант ответа, который позволяет установить нейтральное или неопределенное отношение к тем или иным сторонам профессиональной деятельности. Например, «трудно сказать», «иногда».

В отличие от традиционных вариантов ответов «да», «нет», которые вследствие своей категоричности часто вызывают затруднение у испытуемых при выборе ответа, в опроснике предлагается более расширенный набор возможных ответов: «пожалуй, да», «пожалуй, нет».

Исследование проводилось анонимно. Ответы испытуемые фиксировали любым значком или подчеркиванием тех вариантов, которые соответствовали их выбору.

Обработка результатов проводилась по количественным и качественным показателям. Изучение мотивационных факторов организации труда сотрудников Регионального отделения Северо-Западного филиала ОАО «МегаФон» г. Мурманска.

В ходе исследования было выявлено, что наиболее важными аспектами трудовой деятельности сотрудники считают:

- заработная плата – 71,4 %;
- отношение в коллективе – 61,9 %;
- условия труда – 57,1 %;
- организация работы – 21,4 %;
- распределение премий – 14,2 %;
- участие коллектива в решении важнейших проблем в организации
- и стиль и методы работы руководителя – 11,9 %;
- отношения с руководителем – 9,5 %;
- отношение руководства к своим обязанностям – 7,1 %;
- возможность влиять на дела коллектива – 2,4 %;
- отношение руководителя к Вам лично – 2,4 %.

Ранжирование мест определено по мере убывания значимости аспекта для испытуемых.

Не были выбраны как значимые аспекты:

- распределение работы между членами коллектива – 0 %;
- поведение руководителя – 0 %.

Следует отметить, что такие аспекты отношения к трудовой деятельности как заработная плата, отношения в коллективе, условия труда и организация работы, представляют наиболее значимые стороны для испыту-

емых, но именно эти стороны являются пассивными факторами организации труда. Их наличие не обеспечивает активизацию мотивации к труду, а лишь является необходимым сдерживающим условием, ради которого сотрудники не ищут другую работу.

К активным мотивационным факторам относятся такие аспекты, как возможность влиять на дела коллектива, признание заслуг со стороны руководителя, степень собственной ответственности. По количеству выборов, которые сделали респонденты, можно сделать вывод о том, что на первые места ставятся пассивные факторы.

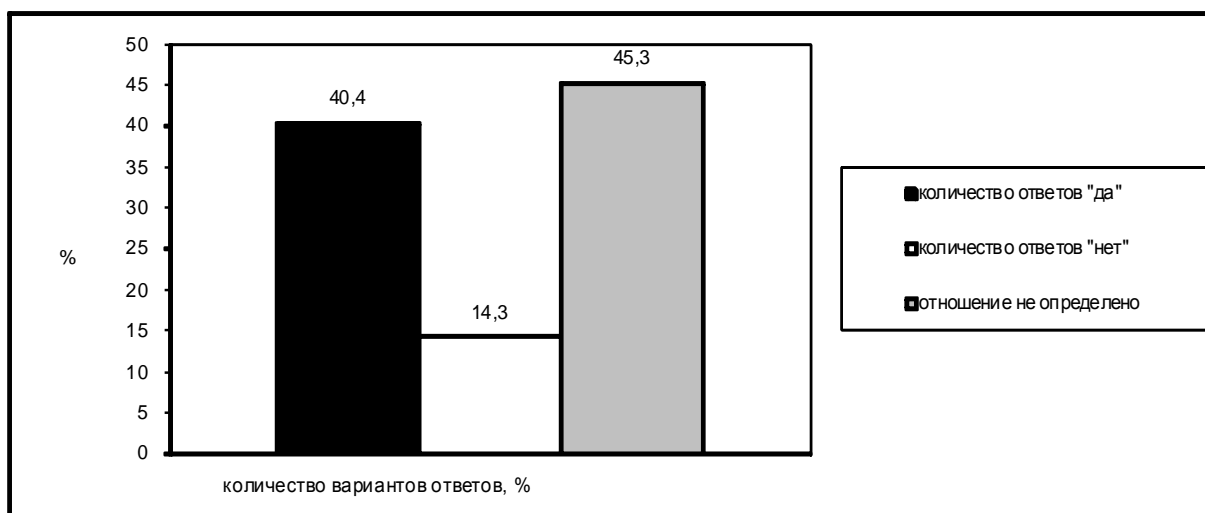
Следующим шагом в исследование явилось определение соотношения пассивных и активных факторов организации труда. Изучались следующие аспекты:

- уверенность в себе, чувство стабильности и гарантии сохранения работы;
- удовлетворенность условиями труда и организацией работы;
- удовлетворенность отношениями с руководителем;
- удовлетворенность межличностными отношениями в коллективе;
- осознание и проявление степени ответственности и самостоятельности;
- наличие положительной оценки (признание заслуг) со стороны руководства;
- удовлетворенность заработной платой;
- активные личные позиции.

По каждому фактору были получены количественные показатели и сделан качественный анализ. Рассмотрим данные представленные на диаграмме 1.

Диаграмма 1

**Соотношение показателей по фактору «уверенность в себе, чувство стабильности, гарантии сохранения работы»**





Данные свидетельствуют, что 40,4 % демонстрируют наличие внутреннего мотива профессиональной деятельности. Внутренний мотив носит лично значимый характер, обусловлен потребностью субъекта в трудовой деятельности, получение удовольствия от процессов труда и реализации своего личного потенциала.

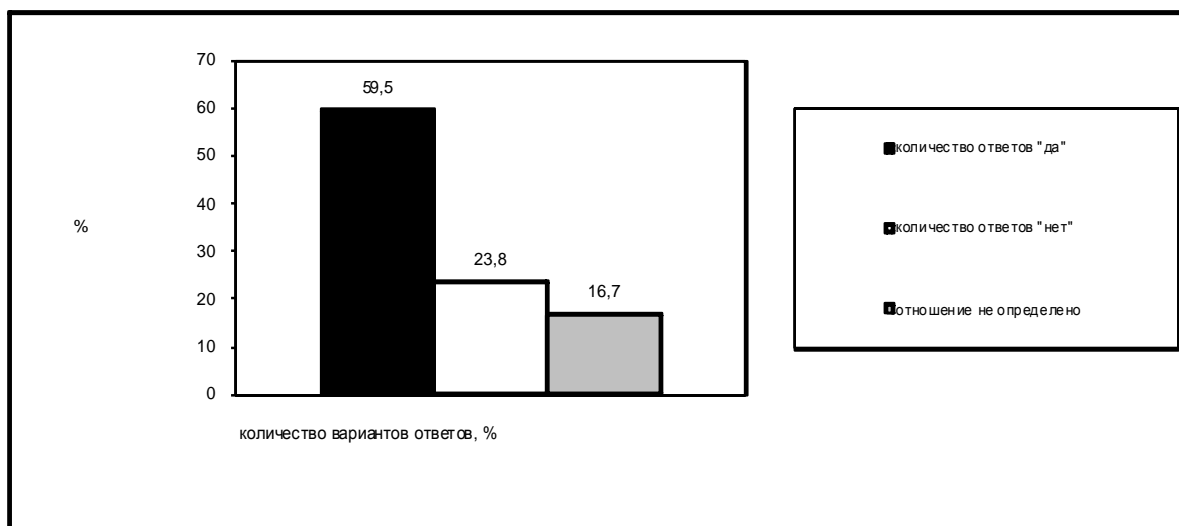
14,3 % респондентов не имеют уверенности в себе и чувства стабильности, что характерно для сотрудников с внешней мотивацией. Для внешне мотивированных сотрудников трудовая деятельность не является целью, а выступает средством достижения других целей. При внешней мотивации работник отчужден от процесса деятельности, проявляет пассивность, переживает бессмысленность своей работы. Его активность носит вынужденный характер, содержание работы не является лично значимым.

Получены достаточно высокие показатели по не определенному или не искреннему отношению к данному фактору (45,3 %). Это может свидетельствовать либо о не серьезном отношении к анкетированию, либо о желании скрыть свою истинную мотивацию, которая, скорее всего, может относиться к внешней.

Рассмотрим полученные данные, свидетельствующие об удовлетворенности респондентов условиями труда (диаграмма 2).

Диаграмма 2

### Соотношение показателей удовлетворенности условиями труда



Следует отметить, что этот фактор занимает четвертое место. 57,1 % испытуемых считает условия труда наиболее значимыми аспектами профессиональной деятельности

Диаграмма свидетельствует о том, что большая половина респондентов удовлетворена условиями труда. 23,8 % - недовольны теми условиями,

в которых проходит их трудовая деятельность. Данный показатель соответствует примерно четвертой части сотрудников.

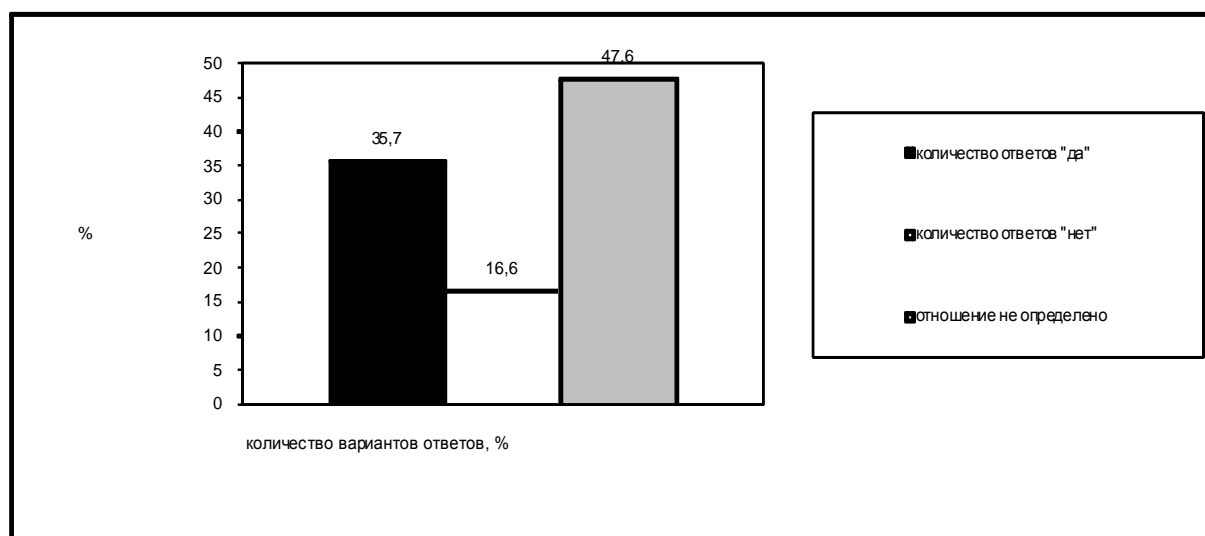
Однако, поскольку условия труда являются пассивными мотивационными факторами, то при включении активных мотиваторов (повышение ответственности, признание заслуг, профессиональный или служебный рост) может быть компенсирована неудовлетворенность по этому показателю.

Близка по значимости, с удовлетворительными условиями труда для сотрудников, удовлетворенность организацией работы. Этот фактор также относится к группе пассивных мотивационных факторов.

Рассмотрим показатели выбора испытуемых по этому аспекту трудовой деятельности (диаграмма 3).

Диаграмма 3

### Соотношение показателей удовлетворенности организации работы



Высокий показатель (47,6 %) получен по позиции «отношение не определено». На первом листе анкеты сотрудники поставили высокие баллы по степени удовлетворенности организацией работы, но в то же время на других страницах анкеты отмечают, что нужно улучшить организацию работы, хотят иметь больше самостоятельности, и что они не знают по каким критериям оценивается их работа.

Руководителям организации следует обратить особое внимание на данный аспект мотивации труда сотрудников. Для изменения отношения необходимо учитывать и реализовывать следующие критерии мотивации, которые разработаны в психологии управления:

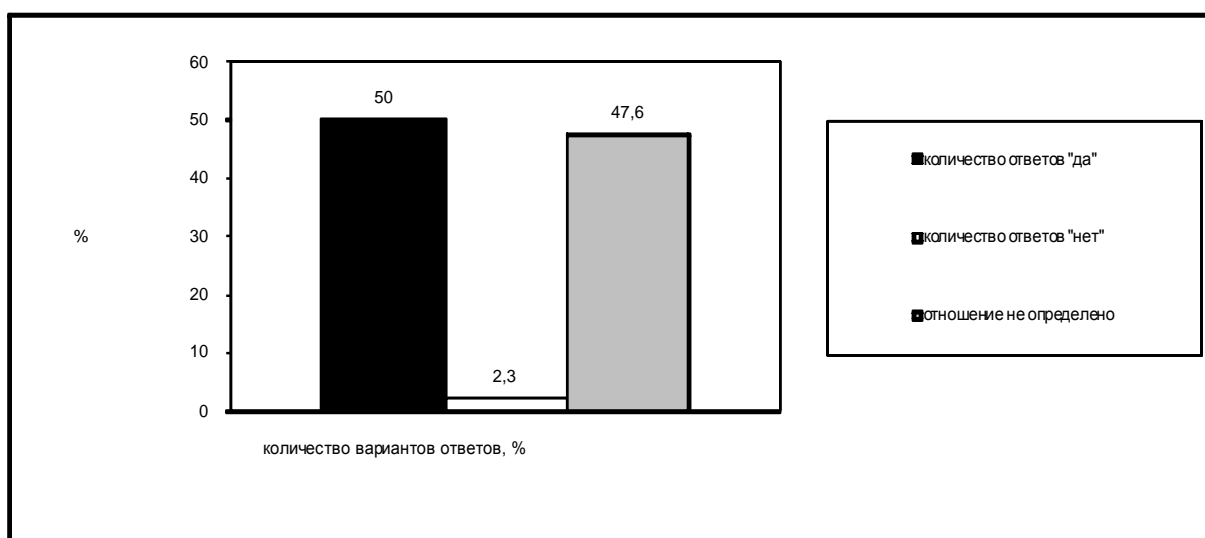
1. Любые действия и операции, которые выполняют сотрудники, должны быть осмысленными.

2. Для подчиненных важно, чтобы их работа была значима для других, поэтому он хочет принимать участия в принятии решений, в которых компетентен именно он.
3. Каждый работник имеет свою точку зрения на то, как можно улучшить работу и ее организацию. Он хочет реализовывать цели и не бояться наказания, думая, что им заинтересуются. Работник хочет ощущать свою значимость и важность в глазах руководителя, получать информацию о качестве своего труда.
4. Каждый человек стремится к успеху. Успех – это реализованные цели. Успех без признания и поощрения приводит к разочарованию.
5. Для работников важно получать информацию быстро, т.к. скорость получения информации - критерий значимости сотрудников в глазах руководителя. Затруднение и замедление в получении информации снижает готовность к труду.
6. Работники отрицательно относятся к проведению различных изменений в их работе без их участия.
7. Сотрудники болезненно реагируют, если при получении хороших результатов их еще более загружают работой, что может убить их инициативу.

Показатель удовлетворенности отношениями с руководителем представлен на диаграмме 4.

Диаграмма 4

#### Соотношение показателей удовлетворенности отношениями с руководителем



Как видно из диаграммы каждый второй сотрудник удовлетворен отношениями с руководителем, однако, вторая половина респондентов обозначила свои взаимоотношения как неопределенные. Предположитель-

но, это связано с тем, что в анкетах испытуемые выделили следующие положения:

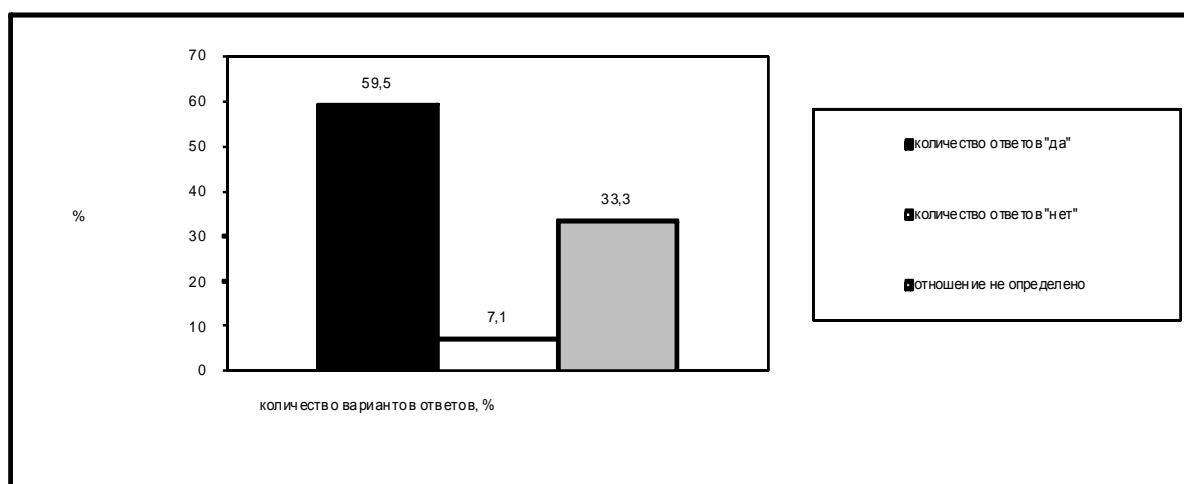
- руководство считается только со своим мнением;
- поругать всегда найдут за что, похвалы не дождешься;
- есть в организации работники, которые находятся на особом положении, и все зависит от их личных отношений с руководством.

Следует заметить, что фактор «отношения с руководителем» является пассивным мотиватором. Это значит, что улучшение отношений с руководителем не будет способствовать повышению мотивации работника, но если отношения не удовлетворяют или не определены – это может негативно сказываться на мотивации к работе.

К пассивным мотиваторам так же относится фактор удовлетворенности межличностными отношениями в коллективе. Рассмотрим данные показатели на диаграмме 5.

Диаграмма 5

#### Соотношение показателей удовлетворенности межличностными отношениями в коллективе



Показатели свидетельствуют, что большая половина работников удовлетворены межличностными отношениями в коллективе. Не значительны количественные данные (7,1%) о сотрудниках, не удовлетворенных межличностными отношениями.

Каждый третий работник отметил не определенное отношение к межличностному взаимодействию. Статистически это высокий показатель, и если его соотнести с показателями удовлетворенности распределением премий, то возможно здесь кроется причина этого недовольства.

Показатели удовлетворенности распределением премий выглядят следующим образом:

- удовлетворены распределением премий – 45,2%;
- не удовлетворены - 33,3%;

- отношение к распределению премий не определено - 21,4%.

Кроме того, 23,8% сотрудников на вопрос «можно ли сказать, что у вас дружный, сплоченный коллектив, с хорошими отношениями» отметили вариант ответа «трудно сказать».

Социально-психологический климат играет важную роль в системе трудовых отношений. Это один из факторов оптимизации профессиональной деятельности, т.к. отражает характер, содержание и направленность реальной психологии членов организации, обеспечивает общий эмоционально-психологический настрой и определяет совместимость сотрудников.

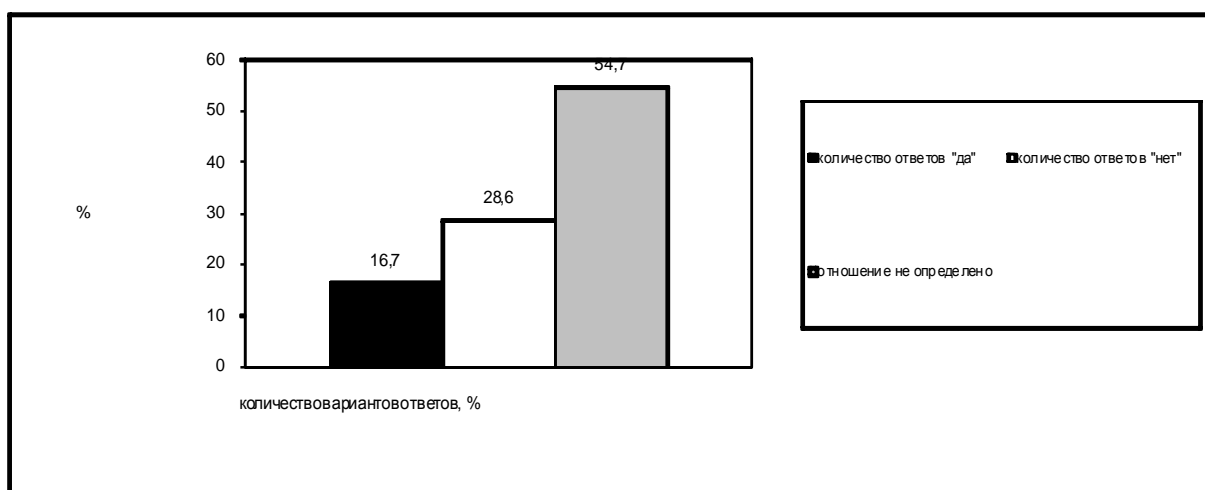
К активным мотивационным факторам относятся:

- осознание и проявление степени ответственности и самостоятельности;
- признание заслуг со стороны руководителя;
- активная личная позиция.

Анализ показателей по фактору осознание и проявление степени ответственности и самостоятельности представлен на диаграмме 6.

Диаграмма 6

### Соотношение показателей удовлетворенности степенью ответственности и самостоятельности



Данный активный мотивационный фактор ведет к росту удовлетворенности человека работой. Мотивация значительно повышается, если результаты труда являются именными. Работник, имеющий возможность вносить предложения по улучшению работы, чувствует себя ответственным и самостоятельным.

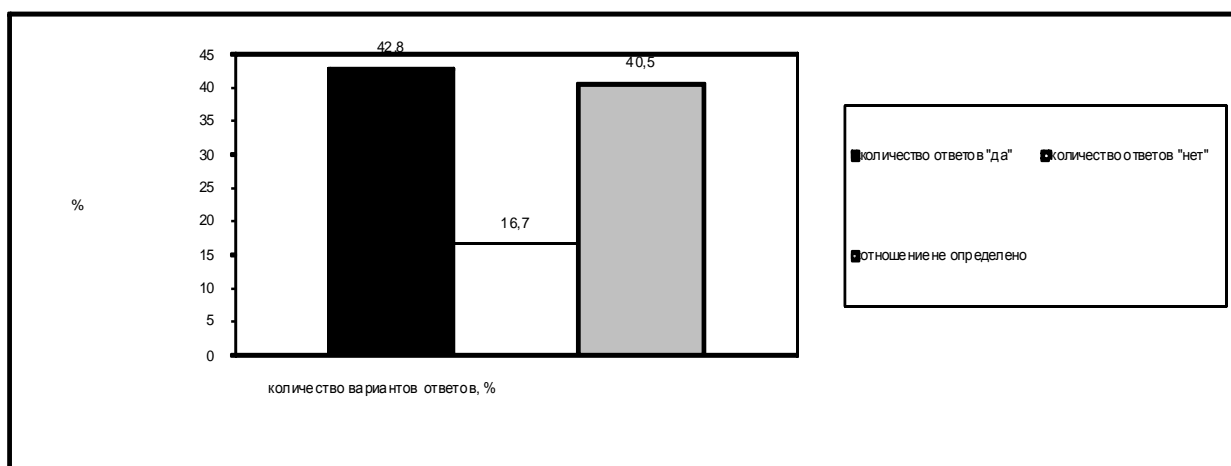
Если 2-3 раза в год сотрудники могут предъявить в письменном виде предложения по улучшению их собственной работы или имеют возможность участвовать в обсуждении производственных вопросов, то руководство таким образом, с одной стороны, повышает мотивацию, а с другой

стороны проводит инновационную политику в организации. Соотношение показателей на диаграмме 6 имеет значимые статистические различия не в пользу удовлетворенности работников степенью собственной ответственности и самостоятельности.

Следующим активным мотивационным фактором является «признание заслуг со стороны руководителя». Соотношение показателей по данному фактору представлено на диаграмме 7.

Диаграмма 7.

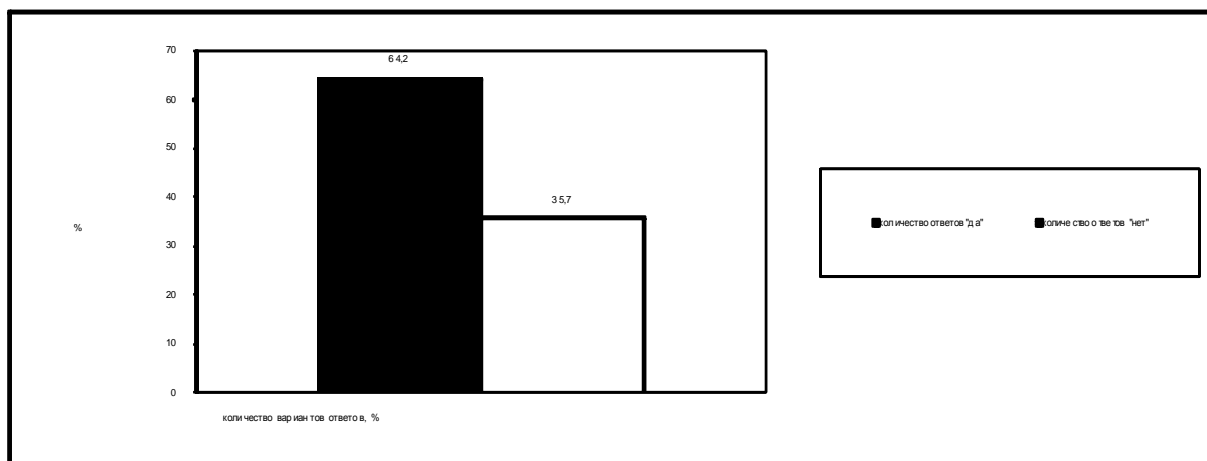
### Соотношение показателей «признание заслуг со стороны руководителя»



Количественные данные диаграммы 7 свидетельствуют о том, что 42,8% сотрудников удовлетворены признанием их заслуг со стороны руководителя. Этот показатель позволяет предполагать, что руководители фирмы умеют ценить, благодарить и замечать профессиональные достижения своих подчиненных. Однако, у 16,7% сотрудников нет чувства удовлетворенности, т.к. они не получают знаков признания их заслуг руководителем. 40,5% сотрудников не определились с однозначным мнением относительно чувства удовлетворенности. Это достаточно высокий показатель, и руководству необходимо обратить на это внимание. Показатели по фактору «активная личная позиция» представлены на диаграмме 8.

Диаграмма 8.

### Соотношение показателей удовлетворенности личной активной позицией



Данные диаграммы показывают, что большая половина сотрудников имеют личную активную позицию и удовлетворены ею. Поскольку этот показатель является активным мотивационным фактором, то у этой части сотрудников сформирована положительная мотивация как комплекс положительных побуждений, способствующих эффективному труду.

Но у 35,7% работников сформирована отрицательная мотивация, которая вызывает отрицательные негативные побуждения, препятствующие стремлению к трудовой деятельности.

Таким образом, хорошие результаты в управлении персоналом возможно достичь, создав для сотрудников такую рабочую атмосферу, когда деятельность для них приобретает личностный смысл, когда человек воспринимает свой труд как что-то важное, ценное и стоящее, чувствует себя ответственным за результаты своего труда.

Чувство принадлежности к организации возникает тогда, когда человек знает, что нужен организации, не испытывает страха и имеет гарантию сохранения рабочего места, т. е. у него есть чувство уверенности в завтрашнем дне. Повышению мотивации также способствует получение полной и своевременной информации, возможность высказать свое мнение о важных и проблемных вопросах, касающихся организации.

## **Диагностика профессиональной деформации в опасных профессиях (на примере работников Апатитского психоневрологического интерната)**

Взаимовлияние профессии и личности в современной психологической науке является общепризнанным. Многочисленными исследованиями было убедительно доказано, что в профессиональной деятельности изменение личности происходит наиболее интенсивно. Отмечено также, что взаимовлияние профессии и личности может носить как позитивный, так и негативный характер. Комплекс негативных последствий воздействия профессии на личность в отечественной психологии получил название профессиональная деформация.

Феномен профессиональной деформации личности, его «Я» проявляется, наряду с заострением качеств профессионала, также в перенесении стереотипов поведения, общения во внепрофессиональную область, в том числе, семейно-бытовую сферу, являясь «провокатором» стабильности в семейных отношениях работника. Поэтому изучение профессиональных деформаций является особо актуальным, так как затрагивает основные стороны жизнедеятельности человека.

Развитию профессиональной деформации способствуют многие факторы профессиональной деятельности, в том числе и факторы названные «опасными». Принципиальная особенность опасной профессии - преодоление опасности в противоположность инстинктивной реакции избегания, присущей всему живому.

В деятельности работников опасных профессий возникают два типа условий, с высокой вероятностью вызывающих различные формы психической дезадаптации:

- 1) повседневная напряженная деятельность, в которой опасность представлена как потенциально возможное событие;
- 2) так называемые критические инциденты, при которых работники сталкиваются с реальной опасностью для своей жизни, здоровья или системы ценностей, а также с угрозой жизни, здоровью, благополучию окружающих.

Концепция опасной профессии охватывает широкий круг специальностей (летчики, моряки, водолазы, космонавты, крановщики, операторы энергетических установок и других производственных объектов), связанных с работой в экстремальных условиях. Специфика работы в психиатрии, в том числе и психиатрических медико-социальных учреждениях связана с угрозой жизни и здоровью, также содержит в себе признаки «опасных профессий». Опасными характер и условия работы названы в связи с обслуживанием лиц, страдающими психическими расстройствами.



Проблема взаимосвязи нарушений психического здоровья у работников психиатрических учреждений со спецификой их профессиональной деятельности - работа в ситуациях неопределенности, ожидания потенциально возможных опасных для жизни и здоровья событий - хотя и признается, но остается недостаточно изученной до настоящего времени. Традиционно персонал, обслуживающий психически больных рассматривают как представителей профессий, относящихся к системе «человек – человек», однако для более точной характеристики профессиональной деятельности работников психиатрии в указанной системе необходимо внести дополнение – «человек – человек (опасный фактор)».

В проведенном исследовании труд персонала Апатитского психоневрологического интерната (АПНИ), непосредственно обслуживающего психически больных инвалидов, рассматривался как модель опасной профессиональной деятельности, связанной с «источником повышенной опасности» в виде возможности травматизма и его ожиданием в связи с контингентом больных.

Учреждение относится к категории режимных (закрытых) и опасных производств. Численность обслуживаемых психически больных инвалидов (обеспечиваемых) - 603 человека. Численность работников, работающих под воздействием вредных и опасных факторов производственной среды и трудового процесса, составляет 314 человек, т.е. 81 % от общей численности.

Профессиональная деятельность большинства работников АПНИ (медицинского, технического и административно-управленческого персонала) требует постоянной ответственности, готовности к действиям в экстремальных или нестандартных ситуациях, оперативности в решениях и действиях что ведет к постоянным нервно-психическим перегрузкам и повышает риск возникновения таких явлений, как хронический стресс, профессиональная деформация, эмоциональное «выгорание», суицидальное поведение, различные психические реакции.

В исследовании участвовали 60 испытуемых – работников АПНИ, которые были разделены на 2 группы: экспериментальную и контрольную (каждая по 30 человек).

В экспериментальную группу был включен персонал, осуществляющий в течение всей рабочей смены непосредственный уход за психически больными инвалидами (обеспечиваемыми) (профессии, включенные в список № 2 льготного пенсионного обеспечения в связи с опасными и вредными условиями труда).

Контрольную группу составлял технический персонал, в силу специфики учреждения также имеющий контакт с обеспечиваемыми АПНИ. В группы включались исследуемые с отсутствием хронических соматических заболеваний в стадии декомпенсации.

Необходимо заметить, что в труде работников психиатрии существует сочетание множества неблагоприятных производственных факторов, и, в тоже время,- трудность разграничения степени их воздействия. С целью выявления степени субъективной значимости неблагоприятных производственных факторов для работников АПНИ было проведено частично формализованное интервью (опрос и анкета). Значимость факторов выражалась в баллах. В результате 100% опрошенных отметили максимальными баллами возможность травматизма и психоэмоциональные нагрузки в связи с контингентом больных.

Обслуживание психически больных инвалидов требует от персонала умения прогнозировать события, предвосхищая возможные варианты проявления их болезненного состояния. По замечанию Бойко В.В.: «постоянно надо входить и находиться в состоянии субъекта... Надо всматриваться, вслушиваться, вчувствоваться в него, сопереживать, сострадать, сочувствовать, предвосхищать его слова, настроения, поступки. А главное, постоянно приходится принимать на себя энергетические разряды партнеров» [2].

Необходимость вести постоянное ежеминутное наблюдение за большим количеством пациентов, среди которых есть социально опасные, агрессивные, склонные к суицидальным и импульсивным действиям больные, формирует у работников постоянную, чаще всего бессознательную тревогу о своей физической безопасности. Проявляющаяся в связи с этим тревожность в зависимости от степени выраженности может играть как адаптивную, так и дезадаптивную роль.

Тревога обслуживающего персонала «передается» больному и дополнительно дезорганизует его [3], поэтому возникает необходимость помимо внешнего также и внутреннего контроля. Обязательность работы в строго установленных рамках эмоционального взаимодействия, длящегося часами, повторяющегося в течение многих лет или под воздействием кратковременных и сильных воздействий среды, может приводить к срыву адаптационных механизмов и дезадаптации.

Испытываемый в связи с условиями труда «...стресс, будучи особым типом состояний, может иметь нормальный, пограничный и патологический уровни выраженности» [1]. Личность человека - достаточно целостная и устойчивая структура, и ей свойственно искать пути защиты от деформации. Одним из способов такой психологической защиты является синдром эмоционального выгорания. Эмоциональное выгорание – динамический процесс и возникает поэтапно:

- 1) нервное (тревожное) напряжение – его создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента;
- 2) резистенция, то есть сопротивление, - человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений;

- 3) истощение – оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным.

Для диагностики нарушений адаптации работников АПНИ к условиям и содержанию профессиональной деятельности использовалась психодиагностическая методика оценки уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.

Результаты исследования синдрома эмоционального выгорания у работников АПНИ (экспериментальной и контрольной групп) показали значительные различия по показателям сформированного синдрома, составляющих ЭВ, и у испытуемых 1 группы является более выраженными чем у 2 группы (таблица 1). Достоверность различий подтверждена проведенным статистическим анализом.

Таблица 1

Фаза	Общий результат (%)			
	Группы	Напряжение	Резистенция	Истощение
не сформирована	экспериментальная	36,6	13,3	33,3
	контрольная)	53,3	40,0	73,3
в стадии формирования	экспериментальная	26,7	40,0	40
	контрольная	43,4	53,4	23,4
сформированная	экспериментальная	36,7	46,7	26,7
	контрольная	3,3	6,6	3,3

При подсчёте средних результатов синдрома эмоционального выгорания для экспериментальной и контрольной групп также выявлены значительные различия (таблица 2):

Таблица 2

Группы	Средние значения		
	Напряжение	Резистенция	Истощение
Экспериментальная	46,9	58,8	47,2
Контрольная	17,1	6,3	8,9

Для исследования формирования СЭВ в зависимости от стажа экспериментальная группа была разбита 3 подгруппы (стаж: от 1 до 3 лет; от 3 до 10 лет; свыше 10 лет). При анализе средних результатов синдрома эмоционального выгорания в зависимости от стажа в подгруппах экспериментальной группы значимых различий не отмечается (таблица 3).

Таблица 3

Стаж, лет (Гр.1)	Средние значения		
	Напряжение	Резистенция	Истощение
1-3	45,3	58,6	49,1
3-10	47,1	60,2	45
Св.10	48,2	57,5	47,5

Можно предположить, что присутствие «опасного фактора» нивели-

рует различия в показателях, т.к. является одинаково значимым для всех работающих независимо от стажа.

Дополнительно при анализе результатов синдрома эмоционального выгорания в экспериментальной группе было отмечено, что есть различия показателей в подгруппах медицинского персонала и младшего персонала, осуществляющих непосредственный уход за психически больными (таблицы 4, 5):

Таблица 4

Фаза	Общий результат в экспериментальной группе (%)					
	Напряжение		Резистенция		Истощение	
	Мед. персонал	Младший персонал	Мед. персонал	Младший персонал	Мед. персонал	Младший персонал
не сформированная	56,25	21,4	18,7	7,1	37,5	28,6
в стадии формирования	25,0	28,6	50,0	28,6	43,75	35,7
сформировавшаяся	18,75	50,0	31,3	64,3	18,75	35,7

Таблица 5

Подгруппы экспериментальной группы	Средние значения		
	Напряжение	Резистенция	Истощение
Медицинский персонал	41,7	50,5	43,4
Младший персонал	52,8	68,2	51,5

Специфика работы в психиатрии предъявляет повышенные требования к физическому состоянию и нервно-психической устойчивости сотрудников. Требуется обученный и психологически подготовленный персонал. Младший медицинский персонал, в течение всей смены непосредственно осуществляющий уход за психически больными, чаще всего не имеет специальной подготовки. Большие физические и психологические нагрузки, высокая стрессогенность, невысокая оплата труда и другие факторы делают данный труд непрестижным.

При опросе 85,6 % младшего персонала ответили, что сменили бы место работы, если бы представилась такая возможность. В данной подгруппе доминирует такой симптом как «переживание психотравмирующих обстоятельств» (значение показателя – 17,3); «загнанность в клетку» (значение показателя - 16); «редукция профессиональных обязанностей» (значение показателя - 22,6) и «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (значение показателя – 17,7).

В формировании синдрома эмоционального выгорания также со значимой вероятностью принимают участие характерологические особенности личности испытуемых. Для оценки личностных характеристик был выбран стандартизированный метод исследования личности (СМИЛ). Проведенный корреляционный анализ взаимосвязей между фазами эмоциональ-

ного выгорания обследованных сотрудников АПНИ и характерных для них личностных особенностей, определенных с помощью СМИЛ, имеет двусторонний характер.

По результатам исследования можно сделать вывод, что формирование психологического симптомокомплекса профессиональной деформации личности у обследованных сотрудников АПНИ обусловлено активным функционированием определенных видов психологических защит (выявленных с помощью методики Бойко) и выполняющих функцию адаптации к условиям профессиональной деятельности.

### **Литература**

1. Апчел В.Я., Цыган В.Н. Стресс и стрессоустойчивость человека. - СПб., 1999. - С. 11.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. - СПб., 2004. - С. 98.
3. Клиническая психология / Под ред. Б.Д. Карвасарского. - СПб., 2007.- С. 665.

## **Организация социально-психологической службы в Мурманском педагогическом колледже: из опыта работы**

Сегодня от студента требуется отнюдь не послушное отсиживание на лекциях и семинарах, а готовность достойно встречать каждую профессиональную ситуацию, быть готовым к переподготовке в быстро меняющихся социальных условиях на рынке труда. В этих условиях образовательное учреждение было и остаётся основным социальным институтом, который обеспечивает воспитательный процесс, содействует развитию социальной и культурной компетентности личности, её самоопределению в социуме, формирует человека-гражданина, специалиста-профессионала.

Набирает силу позитивный процесс создания службы социально-психологической помощи студентам в Мурманском педагогическом колледже, основной целью которой является организация системы сохранения и укрепления психологического и физического здоровья молодых людей. Психологическая служба является структурным подразделением среднего специального учебного заведения, находящимся в подчинении директора образовательного учреждения.

Деятельность социально-психологической службы МПК ориентирована на студентов, преподавателей и сотрудников учебного заведения, руководствуется их запросами, Положением о психологической службе МПК, программой психологической службы, Кодексом психолога. В состав службы входят заместитель директора по воспитательной работе, педагог-организатор, педагоги-психологи, социальный педагог.

Социально-психологическая служба Мурманского педагогического колледжа осуществляет свою работу по следующим направлениям:

1. Психологическое консультирование всех участников образовательного процесса:
  - консультирование администрации, педагогов и родителей по проблемам индивидуального развития студентов;
  - консультирование студентов по вопросам обучения, развития, проблемам жизненного самоопределения, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками;
  - консультирование студентов на страницах сайта МПК.
2. Психологическая профилактика (поддержка):
  - оказание психологической поддержки развития личности с целью сохранения ее индивидуальности, осуществляемой на основе совместной деятельности педагога-психолога, классных руководителей, медицинской службы и других специалистов;
  - предупреждение возможных девиаций поведения;

- оказание психологической помощи и поддержки преподавателям и студентам, находящимся в состоянии актуального стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания;
  - содействие творческому развитию одаренных студентов;
  - оказание психологической поддержки студентам с ограниченными возможностями здоровья.
3. Психологическая коррекция:
- оказание психологической помощи и поддержки преподавателям, студентам, родителям в решении личностных, профессиональных и других проблем;
  - индивидуальная и групповая коррекция трудностей в обучении студентов, в том числе, связанных с мотивацией;
  - содействие социально-психологической реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
  - осуществление коррекции асоциального поведения студентов.
4. Психологическое просвещение:
- повышение психологической компетентности педагогов, студентов и их родителей;
  - ознакомление преподавателей с основными возрастными закономерностями личностного развития студента;
  - популяризация психологических знаний среди субъектов образовательного процесса.
5. Психологическая диагностика:
- изучение индивидуальных психологических особенностей всех субъектов образовательного процесса, отслеживание развития профессионально-значимых качеств и социальной зрелости студентов;
  - проведение психолого-педагогической диагностики готовности первокурсников к обучению;
  - выявление психологических причин нарушений в обучении и развитии, социальной дезадаптации студентов;
  - выявление внутригруппового статуса и социальной роли студентов.
6. Организационно-методическая деятельность:
- подготовка методических материалов для проведения психодиагностики и разработки индивидуальных развивающих и психокоррекционных программ с учетом особенностей личности студентов;
  - участие в разработке новых методов психодиагностики, психокоррекции и др. видов работы, оценке их эффективности;
  - подготовка материалов к выступлениям на педагогических советах и производственных совещаниях.

Работа социально-психологической службы МПК осуществляется по двум основным направлениям:

- психологическое направление;
- социально-педагогическое направление.

Результаты работы психологического направления службы можно представить в таблице 1.

Таблица 1

### Индивидуальное консультирование

Учебный год	Количество студентов		Количество родителей	Количество преподавателей
	очное	на сайте		
2006-2007	39	-	5	2
2007-2008	121	16	16	6
2008-2009	157	-	46	34
Всего	317	16	67	42

Таким образом, помощь психологов является востребованной в МПК как для студентов и их родителей, так и для преподавателей и классных руководителей (таблица 2).

Таблица 2

### Групповая работа

Учебный год	По заказу администрации	По заказу преподавателей	Тематические тренинговые занятия	
			Работа с ГООУ ЦПМСС	Психологи МПК
2006-2007	-	2	1	-
2007-2008	3	6	2	2
2008-2009	13	19	2	4
Всего	16	27	5	6

В рамках социально-психологической службы активно развивается групповое направление работы, осуществляемое и по заказу администрации колледжа («Профилактика дезадаптации первокурсников», «Развитие ПВК студентов»); и по просьбам классных руководителей и преподавателей («Развитие эмпатии», «Развитие коммуникативных качеств студентов»).

Изначально службой ведется работа совместно с ГООУ ЦПМСС по реализации программы «Мы вместе», нацеленной на профилактику ненасильственного поведения молодежи. Кроме того, специалисты социально-психологической службы, проанализировав наиболее частые запросы студентов и преподавателей, разрабатывают и реализуют тематические тренинги («Толерантное общение», «Коррекция эмоционального состояния студентов перед экзаменами»).



Таким образом, анализ деятельности социально-психологической службы в Мурманском педагогическом колледже свидетельствует о необходимости продолжения работы по представленным направлениям, но в то же время в освоении и реализации новых форм психолого-педагогической деятельности, на данном этапе являющихся нереализованными.

## Содержание

<b>Введение.....</b>	3
<b>Актуальные проблемы психолого-педагогического образования..</b>	5
<b>Архип И.А.</b> Практика и тенденции психологического сопровождения детей в образовательных учреждениях России.....	5
<b>Шиловская Е.С.</b> Психологические условия эффективной адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности.....	15
<b>Манухин В.П.</b> Формирование управленческой компетентности педагога в вузе.....	18
<b>Курданова Х.М., Сарбашева З.М.</b> Индивидуализированные технологии обучения в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.....	26
<b>Васюкевич В.В.</b> Использование модульно-рейтинговой технологии в рамках электронного учебно-методического комплекса по дисциплине.....	31
<b>Савоткин Н.А.</b> Психологические аспекты контрактной самооценочной рефлексивной технологии развивающего обучения.....	35
<b>Васюкевич В.В.</b> Разработка электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам в МГПУ.....	40
<b>Ежова Е.А.</b> Проблема усвоения психологических категорий студентами педагогических вузов.....	44
<b>Васюкевич В.В., Витковский А.</b> Использование технологии «Портфолио» в образовательной практике.....	51
<b>Филиппова Г.Л.</b> Психолого-педагогическое сопровождение как многокомпонентное образование в условиях колледжа .....	55
<b>Пчелкина Е.П.</b> Здоровье студенческой молодежи: анализ проблемы.....	59
<b>Горбачева О.М.</b> Повышение психологической компетентности педагогов посредством семинара-тренинга.....	64
<b>Логинова Н.В., Попова В.Н.</b> Структура мотивации учителей с различным стажем работы.....	69
<b>Терентьева А.И.</b> Технологический образовательный ресурс развития политической культуры студентов МГПУ.....	72
<b>Коган Г.В.</b> Психологические проблемы развивающего обучения студентов педагогического вуза.....	78

<b>Ашутова Т.В.</b> Рейтинг студента как комплексная характеристика подготовленности к профессиональной деятельности.....	83
<b>Шадрина И.М.</b> Профессиональное развитие студента: проблемы и решения.....	86
<b>Стаценко Е.Р.</b> Формирование профессиональной ответственности студента как важнейшего фактора их профессиональной социализации.....	88
<b>Есаулова М.Б.</b> Значение психологии профессионального образования в подготовке педагогов-дизайнеров.....	90
<b>Барышева Т.Д.</b> Модели и качество психологического образования в России и зарубежных странах .....	92
<b>Проблемы возрастной и педагогической психологии.....</b>	<b>98</b>
<b>Смага А.А., Науменко А.В.</b> Психолого-педагогические основы обучения пересказу литературных текстов детей дошкольного возраста.....	98
<b>Козлова О.П.</b> Развитие эмоций у детей разновозрастной группы посредством совместной с педагогом деятельности.....	103
<b>Алябьева Н.В., Дудникова В.В.</b> Нравственное развитие старших дошкольников в подвижных играх.....	109
<b>Усанова И.И., Филатова О.В.</b> Проблемы психологической готовности к обучению в школе детей, не посещающих дошкольное образовательное учреждение (в условиях Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции).....	115
<b>Сурикова А.В.</b> Предшкольное образование как альтернатива решению проблем психологического развития детей на пороге школы.....	119
<b>Нестерова Т.Б.</b> Использование обоняния в процессе обучения и воспитания младших школьников в малокомплектной школе.....	122
<b>Михайлова И.А.</b> Психологическое сопровождение класса компенсирующего обучения.....	127
<b>Узлов Н.Д.</b> Психологические особенности учащихся с личностной беспомощностью при переходе из начальной в среднюю школу.....	130
<b>Сперанская М.А.</b> Личностные качества старшеклассников и их влияние на успеваемость.....	134
<b>Будникова Н.И.</b> Диагностика предпрофильного и профильного самоопределения учащихся гимназии.....	138
<b>Кавгазеева М.Е.</b> Об ошибках и трудностях в воспитании, о путях их преодоления.....	141

<b>Прялухина А.В.</b> Проявление тревожности у старшеклассников в ситуации единого государственного экзамена.....	147
<b>Челтыбашев А.А.</b> Развитие технического мышления студентов, обучающихся по специальности «Технология и предпринимательство».....	151
<b>Актуальные проблемы психологии семьи.....</b>	154
<b>Румянцева О.В.</b> Работа с семьями в условиях общеобразовательной школы.....	154
<b>Вербякова Е.П.</b> Психологические проблемы семьи, воспитывающей ребенка с общим недоразвитием речи.....	158
<b>Иванов А.Н.</b> Установки российской молодежи на деторождение.....	164
<b>Тучкова Т.В.</b> Проблема психологической готовности к материнству.....	170
<b>Шевалдина Е.А.</b> Эмоционально нравственные взаимоотношения родителей и детей в повседневной жизни.....	177
<b>Психология в системе комплексных исследований художественного творчества.....</b>	184
<b>Коньшева Н.М.</b> О вопросе детской одаренности в истории психолого-педагогической мысли.....	184
<b>Сергеева А.А., Цуман Н.Л.</b> Музыкальное мышление как психологический феномен.....	190
<b>Тарасова С.М.</b> Развитие творческих способностей дошкольников методами ТРИЗ.....	196
<b>Колашева Ю.Н.</b> Творчество детей в дошкольном образовательном учреждении.....	202
<b>Мешалкина Е.П.</b> Взаимодействие семьи и ДООУ в формировании основ музыкальной культуры детей (на материале культурно-досуговой деятельности).....	205
<b>Маслова Т.Л.</b> Эмоциональный компонент в процессе музыкального воспитания детей старшего дошкольного возраста.....	212
<b>Сизова С.В.</b> Воспитание социально – нравственных ориентаций и чувств у дошкольников через театральную деятельность.....	219
<b>Юрченко Н.В.</b> Влияние эмоциональной сферы ребенка на речевое развитие при общении с искусством.....	222
<b>Елисова Н.Н.</b> Активное восприятие дошкольниками и младшими школьниками музыкальных календарно-обрядовых произведений.....	227
<b>Телицына С.В.</b> Словесное творчество детей дошкольного возраста на основе саамского фольклора.....	233

<b>Смага А.А.</b> Направления эмоционального развития детей средствами сказкотерапии.....	241
<b>Локоть Н.В.</b> Развитие творческого мышления студентов-гуманитариев при изучении математики.....	247
<b>Феденева Е.А.</b> Особенности восприятия и изображения формы студентами при выполнении академического рисунка.....	251
<b>Репина А.С.</b> Развитие образного мышления студентов-дизайнеров средствами художественной выразительности.....	254
<b>Синкевич И.А.</b> Талант как психофизиологический фено- мен.....	257
<b>Маракулина Л.В.</b> Психология восприятия цвета и его значение в формировании цветового климата.....	271
<b>Актуальные проблемы социальной и практической психологии</b>	<b>276</b>
<b>Недосека О.Н.</b> Исследование мотивационных факторов в организации труда.....	276
<b>Брунова Л.А.</b> Диагностика профессиональной деформации в опасных профессиях (на примере работников Апатитского психоневрологического интерната).....	286
<b>Хлопотова Л.В.</b> Организация социально-психологической службы в Мурманском педагогическом колледже: из опыта работы.....	292

## Сведения об авторах

<i>Архин И.А.</i> -	канд. пед. наук, профессор, проректор по учебной работе МГПУ
<i>Алябьева Н.В.</i> -	канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования МГПУ
<i>Ашутова Т.В.</i> -	старший преподаватель кафедры технологии и дизайна МГПУ
<i>Барышева Т.Д.</i> -	старший преподаватель кафедры психологии МГПУ
<i>Брунова Л.А.</i> -	психолог, инженер по охране труда Апатитского психоневрологического интерната, г. Апатиты, Мурманская область
<i>Будникова Н.И.</i> -	педагог-психолог гимназии № 3, г. Мурманск
<i>Васюкевич В.В.</i> -	старший преподаватель кафедры БЖДиОМЗ, начальник отдела образовательных технологий МГПУ
<i>Вербнякова Е.П.</i> -	педагог-психолог МДОУ детского сада комбинированного вида № 43, г. Апатиты, Мурманская область
<i>Витковский А.</i> -	студент 5 курса факультета ФКиБЖД МГПУ
<i>Горбачёва О.М.</i> -	педагог-психолог МОУ «Лицей г. Кировска», Мурманская область
<i>Дудникова В.В.</i>	Воспитатель ДОУ № 11 г. Полярный, Мурманская область
<i>Ежова Е.А.</i> -	канд. философ. наук, доцент кафедры психологии МГПУ
<i>Елисова Н.Н.</i> -	канд. пед. наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности и НХТ МГПУ
<i>Есаулова М.Б.</i> -	доктор пед. наук, профессор кафедры технологии и дизайна МГПУ
<i>Иванов А.Н.</i> -	канд. пед. наук, доцент кафедры психологии МГПУ
<i>Кавтазеева М.Е.</i>	педагог-психолог МОУ МК, г. Ковдор, Мурманская область
<i>Коган Г.В.</i> -	канд. пед. наук, доцент кафедры педагогического проектирования и образовательных технологий МГПУ
<i>Козлова О.П.</i> -	заведующая МДОУ № 71 п. Мишуково, Кольский район, Мурманская область
<i>Колашева Ю.Н.</i> -	воспитатель МДОУ ЦРР д/с № 1, г. Мурманск
<i>Коньшева Н.М.</i> -	доктор пед. наук, профессор кафедры технологии и дизайна МГПУ
<i>Курданова Х.М.</i> -	<i>г. Нальчик</i>
<i>Логинова Н.В.</i> -	преподаватель факультета психологии и социальной работы Сыктывкарского государственного университета
<i>Локоть Н.В.</i> -	канд. физ.-матем. наук, доцент кафедры технологии и дизайна МГПУ
<i>Манухин В.П.</i> -	канд. пед. наук, профессор кафедры педагогики МГПУ
<i>Маракулина Л.В.</i> -	старший преподаватель кафедры технологии и дизайна МГПУ
<i>Маслова Т.Л.</i> -	музыкальный руководитель МДОУ № 71 п. Мишуково, Кольский район, Мурманская область
<i>Мешалкина Е.П.</i> -	музыкальный руководитель ДОУ комбинированного вида № 104 г. Мурманска
<i>Михайлова И.А.</i> -	педагог-психолог МОУ СОШ № 279, ЗАТО Скалистый г. Гаджиево, Мурманская область
<i>Науменко А.В.</i> -	специалист по учебно-методической работе кафедры психологии МГПУ
<i>Недосека О.Н.</i> -	канд. психол. наук, доцент кафедры психологии МГПУ
<i>Нестерова Т.Б.</i> -	учитель начальных классов МОУ Пяйвенская начальная общеобразовательная школа, ж-д станция Пяйве, Кольский район, Мурманская область
<i>Попова В.Н.</i> -	студентка 4 курса факультета психологии и социальной работы Сык-

	тытварского государственного университета
<i>Прялужина А.В.</i> -	канд. психолог. наук, доцент, зав. кафедрой психологии и социальной работы, Филиала Российского государственного социального университета г. Мурманск
<i>Пчелкина Е.П.</i> -	ассистент кафедры общей и клинической психологии факультета психологии БелГУ, г. Белгород
<i>Репина А.С.</i> -	старший преподаватель кафедры технологии и дизайна МГПУ
<i>Румянцева О.В.</i> -	педагог-психолог МОУ СОШ № 266, Мурманская область, г. Снежногорск
<i>Савоткин Н.А.</i> -	учитель, почетный работник образования, Мурманская область, г. Кировск
<i>Сарбашева З.М.</i> -	<i>г. Нальчик</i>
<i>Сергеева А.А.</i> -	канд. пед. наук, доцент кафедры психологии МГПУ
<i>Сизова С.В.</i> -	воспитатель МДОУ № 30, п.Коашва, г.Кировск, Мурманская область
<i>Синкевич И.А.</i> -	канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой психологии МГПУ
<i>Смага А.А.</i> -	декан факультета педагогики и психологии, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и начального образования МГПУ
<i>Сперанская М.А.</i> -	педагог-психолог СОШ № 279, г. Гаджиево, Мурманская область
<i>Стаценко Е.Р.</i> -	канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой технологии и дизайна МГПУ
<i>Сурикова А.В.</i> -	зав.дошкольным отделением Мурманского педагогического колледжа
<i>Тарасова С.М.</i> -	ассистент кафедры психологии МГПУ
<i>Телицына С.В.</i> -	канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой социально-культурной деятельности и НХТ МГПУ
<i>Терентьева А.И.</i> -	канд. пед. наук, доцент кафедры психологии МГПУ
<i>Тучкова Т.В.</i> -	канд. философ. наук, доцент кафедры психологии МГПУ
<i>Узлов Н.Д.</i> -	канд. мед. наук, зав. кафедрой психологии Березниковского филиала Пермского государственного университета, г. Березники, Пермский край
<i>Усанова И.И.</i> -	директор муниципального образовательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции, г. Мурманск
<i>Феденева Е.А.</i> -	старший преподаватель кафедры технологии и дизайна МГПУ
<i>Филатова О.В.</i> -	заместитель директора по учебно-воспитательной работе Муниципального образовательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, города Мурманска (Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции)
<i>Филиппова Г.Л.</i> -	канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, директор ГООУ СПО «Мурманский педагогический колледж»
<i>Хлопотова Л.В.</i> -	преподаватель психологии ГООУ СПО «Мурманский педагогический колледж»
<i>Цуман Н.Л.</i> -	учитель фортепиано и концертмейстерского класса музыкальной школы № 6, г. Мурманск
<i>Челтыбашев А.А.</i> -	старший преподаватель кафедры технологии и дизайна МГПУ
<i>Шадрина И.М.</i> -	декан факультета технологии и дизайна, канд. пед. наук, доцент кафедры технологии и дизайна МГПУ

<i>Шевалдина Е.А.</i> -	заведующая МДОУ № 11, г. Мурманск
<i>Шиловская Е.С.</i> -	преподаватель психологии Мурманского педагогического колледжа
<i>Юрченко Н.В.</i> -	старший воспитатель МДОУ № 11, г. Мурманск



**Коллектив авторов**

**Ученые записки МГПУ. Психологические науки:** Сборник научных статей / Под ред. И.А.Синкевич, А.А.Сергеевой. – Мурманск: МГПУ, 2009. – Вып. 9. - 288 с.

Мурманский государственный педагогический университет