

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МУРМАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВПО «МГГУ»)**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

**Материалы всероссийской научно-практической
конференции с международным участием
2-4 апреля 2012 года**

Том 2

**МУРМАНСК
2013**

Печатается по решению редакционно-издательского совета Мурманского государственного гуманитарного университета

Редколлегия:

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

М.Ю. Двоеглазова, канд. психол. наук, доцент (МГГУ);

М.А. Тишкевич, старший преподаватель (МГГУ);

А.В. Науменко, ассистент (МГГУ);

Н.В. Егорова, специалист по УМР (МГГУ)

Рецензенты:

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

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

Коллектив авторов

Актуальные проблемы психологии в образовании: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 2-4 апреля 2012 года /Отв. ред. И.А. Синкевич. - Мурманск: МГГУ, 2013. – 2 том - 243 с.

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

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

ISBN 978-5-4222-0183-9(т.2)

ISBN 978-5-4222-0181-5

Мурманский государственный
гуманитарный университет
(МГГУ), 2013

ВВЕДЕНИЕ

В апреле 2012 года в Мурманском государственном гуманитарном университете проходила Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные проблемы психологии в образовании», материалы которой представлены в 2 томах сборников научных статей, посвященных одной из важнейших тем современной психологии - проблемам прояснения психологических аспектов функционирования образовательного пространства.

В конференции приняли участие ведущие преподаватели высших и средних учебных заведений, практические психологи, социальные работники из разных городов России и зарубежья: г. Мурманска и Мурманской области (г. Апатиты, г. Заполярный, г. Кировск, г. Кола, г. Полярный); г. Москвы, г. Санкт-Петербурга, г. Архангельска, г. Бийска (Алтайский край), г. Пскова, Республики Беларусь (г. Минск), Республики Молдова (г. Кишинев) и др.

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

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

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

РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

А.П. Авдеев

Полная и многодетная семья – важное условие преодоления демографического кризиса

В социологии до сих пор нет единого определения понятия «семья». В истории права наиболее распространенным является определение: «Семья – это объединение, как правило, совместное проживание лиц, связанных взаимными правами и обязанностями, возникающими из брака, родства, усыновления или иной формы устройства в семью» [5, с. 7].

Одновременно в своем исследовании мы пользуемся определением понятия «домашнее хозяйство», которое «представляет собой совокупность лиц, проживающих в одном жилом помещении или его части, как связанных, так и не связанных отношениями родства, совместно обеспечивающих себя всем необходимым для жизни, полностью или частично объединяя и расходуя свои средства. Домохозяйство может состоять из одного человека, живущего самостоятельно» [2, с. 42].

Значение понятий «денежные доходы и расходы населения», «среднедушевые доходы населения (в месяц)», «реальный размер назначенных месячных пенсий» и «величина прожиточного минимума» мы берем из [2, с. 36]. Несмотря на то, что в настоящее время численность населения на Земле превышает один миллиард, ведущие эксперты в мире в области демографии признают демографический кризис. Так, по заявлению И. Белобородова, директора института демографических исследований, с 1990 года Россия потеряла 13 миллионов своих граждан. По данным ООН, за последние 40 лет рождаемость в мире сократилась катастрофически. Если раньше на одну женщину приходилось 4,7 ребенка, то теперь – 2,5 [1]. По предварительным данным Всероссийской переписи населения (октябрь 2010 года) всего постоянно проживающих в России учтено 142905,2 тысячи человек. По сравнению с переписью 2002 года население России сократилось с 145166,7 тысяч человек до 142905,2 тысячи человек, или на 2,2 миллиона человек (1,6 процента). Сокращение происходило из-за естественной убыли населения (превышения числа умерших над числом родившихся) на фоне миграционного прироста в течение всего межпереписного периода [7]. По предварительным итогам Всероссийской переписи населения 2010 года (по данным Мурманского облкомстата) численность постоянного населения Мурманской области составила 796100 человек. По сравнению с итогами переписи 2002 года она уменьшилась на 96400 человек. Причины - миграционный отток (74 %) и естественная убыль (26 %). Отмечено ухудшение количественного

соотношения полов, которое обусловлено продолжающимся общим старением населения и преждевременной смертностью мужчин. Так, если в 2002 году на каждую тысячу мужчин в Мурманской области приходилось 1051 женщина, то сейчас – 1094. Демографическая ситуация в Мурманской области характеризуется устойчивой тенденцией снижения численности населения. Численность постоянного населения за период с 2007 года сократилась на 2,3% (19,3 тысячи человек) и на 01.01.2011 составила 831,6 тысяч человек (4). Доля женщин в общей численности населения – 51,6% (432,6 тыс. человек), из них 53,3% (230,2 тыс. человек) – фертильного возраста. Увеличивается доля лиц пожилого возраста. По состоянию на 01.01.10 г. число детей и подростков от 0 до 17 лет составило 17,9% от общей численности населения. Сокращается показатель естественной убыли населения.

Так, число умерших в Мурманской области (на 100 тыс. человек населения) в 2007 году составило 1170,2 (2008 год – 1200,0, 2009 год – 1197,7). Но в ближайшие годы будет снова увеличение естественной убыли. Это обусловлено структурой населения [2, с.7]. Структура включает количественные, возрастные и половые характеристики. Жизнь показывает, что наибольшее количество (70,1%) от общего числа родившихся младенцев приходится на родившихся в полной семье [2, с. 10]. Наибольшее число родившихся вторыми, третьими, четвертыми и более приходится на полные семьи. Именно полная, в том числе многодетная семья, является важнейшим социальным институтом, способствующим преодолению демографического кризиса в России и Мурманской области. Последовательная реализация приоритетных национальных проектов (образования, здравоохранения) и демографической политики, а также долгосрочных целевых программ в Российской Федерации и Мурманской области в этих сферах деятельности, постепенный рост уровня жизни населения уже дают положительные результаты. Так, в 2011 году в России впервые за многие годы не снизилась численность населения. Малышей в 2011 году родилось на 20 % больше, чем в 2006 году [6]. Эта тенденция отчетливо проявляется и в Мурманской области. Так, в 2010 году зарегистрировано 9308 родов (2009 год – 9725, 2008 год – 8708, 2007 год – 8426) [4]. Этот процесс носит волнообразный характер, но динамика очевидна: наблюдается увеличение числа родившихся на 1 тысячу человек населения с 10,2 в 2007 году до 10,8 в 2009 году [4]. Рост рождаемости в России и Мурманской области свидетельствует о том, что в стране создаются условия, формирующие у будущих родителей потребность родить и воспитать детей с расчетом на помощь и поддержку государства и общества. Любое счастье, а семейное прежде всего, нуждается в прочной экономической основе. К основным социально-экономическим индикаторам уровня жизни населения относится оплата труда, которая является основным источником денежных

доходов населения. По данным Мурманского облкомстата в 2010 году среднемесячная номинальная начисленная заработная плата одного работника по области составила 28922 рубля. В результате реализации мер по улучшению пенсионного обеспечения средний размер назначенных пенсий пенсионеров по Мурманской области составил 10287,4 рубля, что значительно выше прожиточного минимума пенсионеров. В 2010 году среднедушевой денежный доход населения Мурманской области превышал величину прожиточного минимума почти в три раза. При этом оставался высокий уровень бедности в многодетных домохозяйствах.

По предварительным данным Всероссийской переписи населения (октябрь 2010 года), отвечая на вопрос о количестве детей, относительное большинство женщин сообщили, что родили двоих (34,4 %), почти у такого же количества (31,2 %) – один ребенок, 21,5 % не родили ни одного ребенка. Многодетных матерей в России немного – у 8,7 % участниц переписи трое детей, у 2,2 % – четверо, и лишь 2 % сообщили о том, что у них пять и более детей (3). В Мурманской области около трех тысяч многодетных семей. По оценкам экспертов, риск бедности в полной семье с двумя детьми составляет около 50 %, а с тремя и более детьми – около 70% [6]. Объединение усилий государства, общества, религиозных организаций, просвещения и культуры, направленных, на укрепление полной и многодетной семьи – важное условие преодоления демографического кризиса. Улучшение условий демографической ситуации одновременно будет способствовать стабилизации семьи и брака, ощущению семейного благополучия и счастья.

Литература

1. Владыкина Т. Семья в позитиве //Российская газета. – 2011. – 3 июня.
2. Материнство и детство в Мурманской области, 2006 / Федеральная служба государственной статистики / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Мурманской области – Мурманск, 2007 – 79 с.
3. Мошкин М. Битва за Россию. Репортаж с рождественских чтений //Вифлеемский глас. – 2012 . – январь-февраль.
4. Постановление Правительства Мурманской области от 08.02.2011 № 32-ПП/2 «Об утверждении долгосрочной целевой программы «Модернизация здравоохранения Мурманской области» на 2011-2012 годы» // Мурманский вестник. – 2011. – 3 марта.
5. Семейное право: Учебник для вузов / Под ред. С.Н. Бондова. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2002. – 319с.
6. События и комментарии. Из первых уст. Речь Президента Дмитрия Медведева на заседании Госсовета //Российская газета. – 2012. – 25 апреля.
7. Суринов А.Е. Из первых рук // Российская газета. - 2011. - 28 марта.

Семейное воспитание и социальная адаптация ребенка

Есть десятки, сотни профессий, специальностей, работ: один строит железную дорогу, другой возводит жилище, третий выращивает хлеб, четвертый лечит людей, пятый шьет одежду. Но есть самая универсальная – самая сложная и самая благородная работа, единая для всех и своеобразная, и неповторимая в каждой семье, - это творение человека.

Отличительной чертой этой работы является то, что человек находит в ней ни с чем несравнимое счастье. Продолжая род человеческий, отец, мать повторяют в ребенке самих себя, и от того, насколько сознательным является это повторение, зависит моральная ответственность за человека, за его будущее. Каждое мгновение той работы, которая называется воспитанием, – это творение будущего и взгляд в будущее.

Воспитание детей – это отдача особых сил, сил духовных. Человека мы создаем любовью – любовью отца к матери и матери к отцу, любовью отца и матери к людям, глубокой верой в достоинство и красоту человека. Учеными доказано, что добрые, отзывчивые дети вырастают в тех семьях, где мать и отец по-настоящему любят друг друга и вместе с тем любят и уважают людей [1].

Идеальная форма, как считал Л.С. Выготский, это та часть объективной действительности, с которой он вступает в непосредственное взаимодействие; эта та сфера, в которую ребёнок пытается войти. В дошкольном возрасте этой идеальной формой становится мир взрослых людей. По словам Д.Б. Эльконина, здесь дошкольный возраст вращается вокруг своего центра, вокруг взрослого человека, его функций, его задач [2].

По мнению психологов на формирование личности ребёнка дошкольного возраста, решающее значение оказывает его микросоциальное окружение, а именно семья [3].

Автор считает: роль семьи в развитии ребёнка чрезвычайно велика. Факторы, которые влияют в семье на личность ребёнка, условно подразделяются на три группы.

Первая – это социальная микросреда семьи, в которой осуществляется приобщение детей к социальным ценностям и ролям, введение их в сложности и противоречия современного мира.

Вторая – это внутри – внесемейная деятельность по преимуществу бытовой труд.

Третья группа – это собственно семейное воспитание, некий комплекс целенаправленных педагогических воздействий [1].

Психологами доказано, что отделение ребёнка от взрослого в дошкольном возрасте создаёт предпосылки для создания новой социальной ситуации развития. В чём же она заключается? Впервые

ребёнок выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей. Идеальной формой, с которой ребёнок начинает взаимодействовать, становится мир социальных отношений, существующий в мире взрослых людей. Где и происходит влияние стиля родительского отношения на социальную адаптацию ребёнка [3].

Дети, начав свою жизнь вполне беспомощными существами, так много получают от родителей, что последние естественно порождают в них чувства благодарности, любви и своего рода гордости своими отцом и матерью. Не только сам по себе уход, помощь, забота родителей, но и участие, и ласка их играют в этом роль. Дети, рано осиротевшие или почему - либо лишившиеся отца или матери, часто позже, в зрелые годы, чувствуют горечь, тоску от отсутствия в их воспоминаниях памяти о родительской ласке, семейных радостях, неиспытанных сыновних чувствах. Испытавшие же счастье, которое дается сколько-нибудь хорошей семейной жизнью, вспоминают, что они детьми считали мать красавицей, необыкновенно доброй, а отца – умным, умелым. Хотя в то время, когда вспоминают это, они могут уже сказать, что в действительности мать вовсе не была красавицей, а отец был не более как неглупый человек. Эта иллюзия детства свидетельствует о потребности этого возраста, видеть в тех, кто им в это время всех дороже, всевозможные качества, какие их воображение может им нарисовать. Они всегда любят тех, кто любит и уважает их родителей. И когда родители действительно обладают крупными достоинствами и детям приходится видеть выражения благодарности или уважения к их родителям, это почти всегда производит на них впечатление, остающееся на всю жизнь и нередко определяющее характер жизни и деятельности сына [3].

Влияние распада семьи на детей дошкольного возраста изучалось в частности Т.П. Гавриловой. Она выявила, что при нарушении контактов с родителями у детей возникают наиболее острые переживания, поскольку для ребенка распад семьи – это ломка устойчивой семейной структуры, привычных отношений с родителями, конфликт между привязанностью к отцу и матери. Развод ставит перед ребенком непосильные для его возраста задачи: ориентацию в новой ролевой структуре без ее прежней определенности, принятие новых отношений с разведенными родителями. Дошкольники реагируют на распад семьи плачем, агрессивностью, нарушениями памяти, внимания, расстройством сна. Этот вывод подтверждается и зарубежными исследователями, а именно, эмоциональное здоровье детей, самым непосредственным образом связано с существованием постоянно действующего общения ребенка с обоими родителями. Развод порождает у ребенка чувство одиночества, ощущение собственной неполноценности [1].

Семья – неотъемлемая ячейка общества. Она является источником формирования личности ребенка. Актуальность динамики детско-родительских отношений остается острой на протяжении всего развития психологической науки. Наиболее часто эти исследования носят прикладной характер. В литературе описана феноменология родительских отношений, а также их влияние на формирование характерологических особенностей ребенка в рамках нормального или отклоняющегося поведения. Нарушенное родительское поведение часто приводит к формированию «невротической» личности, как указывает А.И. Захаров. В тоже время принятие со стороны родителей, безусловная любовь, поддержка способствуют формированию уверенности в собственных силах, оптимистичности, стремлению к самореализации [2].

Психологи доказывают, что опыт взаимодействия с родителями является основой психологических качеств личности ребенка, навыки, умения, привычки и даже некоторые черты характера, сформировавшиеся в раннем возрасте, обладают особой устойчивостью и с трудом поддаются последующим преобразованиям. От результатов воспитания ребенка в детском возрасте зависит мера конфликтности, противоречивости развития ребенка в будущем. В случае положительного опыта, приобретенного в семье, дальнейший процесс социального развития ребенка протекает, как правило, нормально. Ребенок достаточно быстро адаптируется в новых условиях – обществе, к новым требованиям, которые предъявляет среда [3].

Дошкольный возраст, как пишет Л.А. Венгер, является первоначальным становлением личности. Возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнение и осознание переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами эмоционально-потребностной сферы – вот неполный перечень особенностей, характерных для личностного развития дошкольника. Центральными новообразованиями этого возраста можно считать соподчинение мотивов и самосознание. У старших дошкольников на основе первичного, социального опыта, получаемого в семье, формируется интеллектуальная, эмоциональная, волевая, личностная готовность к обучению в школе. Личностная готовность проявляется в самоактуализации. Это значит, что человек открывает себя с радостью, что он такой, что он есть [3].

Значимость проблемы определяется тем влиянием, по мнению психологов, которое играет в развитие личности дошкольника на формирование «ансамбля» (по К. Марксу) его отношения к себе, к другим и к предметному миру. В дошкольном возрасте этот первичный и значимый для последующей жизнедеятельности опыт социальный опыт приобретает, как было сказано выше, в семье.

«Все мы родом из детства» – эта фраза известна практически всем. Именно семья является важнейшей средой формирования личности и основным институтом воспитания, отвечающим не только за воспроизводство населения (репродуктивная функция семьи), но и за воссоздание определенного образа его жизни. В современном обществе в результате развития научно-технического прогресса, урбанизации, развития средств массовой информации привело к сужению роли семьи в воспитании детей: так, если раньше молодая семья могла основываться на прочном опыте родственников и соседей, то теперь значительную роль играет социальная среда обучения - детский сад, школа и другие учебные заведения. Однако семья остается основным источником формирования личности ребенка.

Психологи говорят, что выросший в атмосфере чрезмерной любви, заласкивания, благоговения и почитания маленький человек рано развивает в себе черты эгоизма и эгоцентризма, изнеженности, избалованности, зазнайства, лицемерия и т. д., что также отражается на социальной адаптации ребенка. Если в семье нет должной гармонии чувств, если вообще ребенок подвержен влиянию безнравственной атмосферы, буйных, а нередко низменных страстей, эмоционально отрицательных проявлений в отношении к самому ребенку, то нередко в таких семьях развитие ребенка осложняется, семейное воспитание становится неблагоприятным фактором формирования личности, такая семейная атмосфера в дальнейшем грозит дезадаптацией ребенка.

Другой особенностью семейного воспитания является тот факт, что семья представляет собой разновозрастную социальную группу: в ней есть представители двух, трех, а иногда и четырех поколений. А это значит — различные ценностные ориентации, различные критерии оценок жизненных явлений, различные идеалы, точки зрения, убеждения. Это разные, в чем-то схожие, в чем-то прямо противоположные, жизненные позиции и своеобразные позиции воспитателей и воспитуемых. Причем один и тот же человек может быть и воспитуемым и воспитателем: дети – мамы, папы – бабушки и дедушки – прабабушки и прадедушки... И, несмотря на этот клубок противоречий, все члены семьи садятся за один обеденный стол, вместе отдыхают, ведут домашнее хозяйство, устраивают праздники, создают определенные традиции, вступают в самые различные по характеру взаимоотношения [1].

В семье действуют психологические механизмы социализации, которые обеспечивают содержание и характер столь значимого влияния семьи на ребенка. Что играет огромную роль в социальной адаптации ребёнка в дошкольном возрасте.

Литература

1. Дружинин В.Н. Психология семьи. – М: КСП, 1996.
2. Ковалёв С.В. Психология современной семьи: Информ. – метод материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни». – М.: Просвещение, 1988.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Развитие ребёнка от рождения до 17 лет/ Ун-т Рос. акад. образования. – М: Изд-во УРАО, 1999.

*И.Г. Васильева,
С.Н. Клыпова*

Семейные традиции в воспитании детей

Возрождение России, о котором так много говорят в последнее время и чему посвящены образовательные и воспитательные программы, невозможно без возрождения культа семьи и традиций.

Принимая учеников в первый класс и планируя воспитательную работу, каждый раз задаешься вопросами: какими вырастут эти маленькие человечки? Добрыми или злыми? Смелыми или трусливыми? Как будут складываться их отношения с окружающими людьми? Но одна школа сотворить чудо не может. Должно быть взаимодействие с семьёй. Ребёнок приходит из дома. Какой климат царит в нём, какие традиции «живут»?

Семейная традиция – это духовная атмосфера дома, которую составляют распорядок дня, уклад жизни и привычки его обитателей. Ребёнок воспринимает мир глазами взрослых – его родителей. Большинство семейных традиций несут радость и удовольствие, укрепляют в детях чувство целостности семьи, ощущение неповторимости собственного дома и уверенности в будущем. Конечно, характер ребёнка формируется не в один день, но можно сказать с уверенностью: чем больше в детстве радости, любви, позитива, тем счастливее человек будет в дальнейшем.

Современные тенденции таковы, что семейных традиций в нашей жизни остаётся всё меньше. Часто те, что приходят на смену прежним, не всегда положительны. Например, распространённая традиция, когда родители помимо работы больше ни на что не находят времени и желания негативно сказывается на отношениях в семье в целом и на детях в частности.

В целях ознакомления с семьями первоклассников, мы проводили анкетирование, в котором среди различных вопросов просили рассказать о традициях своей семьи. К сожалению, некоторые родители даже не понимали, о чём идёт речь. Этот факт подтверждает, что в современной семье ценный опыт, содержащийся в семейных традициях, остаётся порой невостребованным. И тогда мы включаем информацию по данной теме, работая с детьми и родителями. К концу четвёртого года обучения мы провели повторное анкетирование среди детей и родителей получили следующие результаты существования в семьях традиций:

Количество учащихся	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.
52 семьи	8 семей	12 семей	15 семей	20 семей

Результаты показали, что в большинстве современных семей сложился устойчивый набор социокультурных традиций как повторяющихся привычных способов поведения в определённой ситуации, регулирующих жизнь семьи. Сюда входят дни рождения, вручение подарков, государственные и народные праздники, способы организации быта и отдыха семьи. Однако традиции в сфере духовного общения, приобщения ребёнка к кругу общечеловеческих ценностей через семью описываются в ответах крайне редко.

Традиций не обязательно должно быть много. Они просто должны быть в каждой семье. Передача традиций из поколения в поколение – священный процесс. Поэтому нельзя ни в коем случае его прерывать и лишать этого своих детей. Выдающийся историк Ключевский писал: «... трудно предвидеть, каков будет человек через тысячу лет, но отнимите у него, современного человека, этот медленно и трудно нажитый скарб обычаев и традиций – он растеряется, утратив своё житейское умение, не будет знать, как обойтись с ближним, и будет принуждён всё начинать сызнова»

Литература

1. Гаранина Т.П. Семейные традиции и их роль в воспитании детей. – Минск, 1983.

*С.Г. Писковатская,
Т.Э. Плюта,
Н.А. Стремоух*

Психологические проблемы современной семьи «Ответственность» и «безответственность» родителей

Что такое родительская ответственность? Наверное, ответственность – это одно из главных качеств, которыми должны обладать хорошие родители. Малыш рождается совершенно беспомощным и беззащитным – с первых минут после появления ребенка на свет мама и папа отвечают за его здоровье и жизнь.

Известный российский психолог Р.В. Овчарова полагает, что родительская ответственность имеет двойственную природу: это ответственность перед социумом и перед «своей совестью». С одной стороны, общество устанавливает круг родительских обязанностей, формирует представления об ответственном и безответственном поведении. С другой стороны, большинство родителей знает, что лучше их ребенку – это подсказывает сердце, родительский инстинкт, помогающий заботиться о своем чаде, действовать ему на благо.

Понятие родительской ответственности многогранно. Она распространяется на уход за ребенком, кормление, заботу о его здоровье и безопасности, обучение и развитие, воспитание, отношение к ребенку, материальное обеспечение. Ответственность включает в себя и умение распределить обязанности в кругу семьи, придерживаться единого стиля воспитания, единой позиции по ключевым вопросам.

Часто родители, когда говорят о своей ответственности по отношению к ребенку, понимают ее несколько однобоко. Например, для многих быть ответственным означает следить, чтобы он хорошо учился, хорошо себя вел, не грубил старшим, был здоров, честен, уважал других, умел зарабатывать себе на жизнь, соблюдал правила гигиены, был аккуратным. Ребенок должен следовать указаниям родителей, выполнять их требования. Родительская ответственность – ответственность за самих себя.

Понимание ответственности зависит от системы ценностей родителей, их взглядов и стиля жизни.

Ответственность – это и контроль родителей за своими высказываниями и поступками – в воспитании ребенка огромное значение имеет личный пример.

Итак, что же такое «родительская ответственность»? Исходя из вышесказанного, это прежде всего ответственность родителей именно за самих себя. Только тогда родители смогут сформировать самостоятельность и ответственность у своего ребенка, когда сами научатся отвечать только за свои действия, а не за действия другого [1].

Воспитатели, учителя, логопеды, психологи говорят об одном и том же. Что-то случилось с родителями, где родительская ответственность? Родители перекалывают ответственность на профессионалов, которым они платят деньги!

Родители стараются улучшить материальное состояние семьи, сильно заняты, что бы дети ни в чем не нуждались. Но дети теряют мамину и папину заботу, внимание, время, проведенное вместе, что нужно им значительно больше, чем все самые дорогие игрушки вместе взятые.

В большинстве своем мы и так уже забыли, как рожать, перекалывая ответственность на врачей и роддома. Многие почти не играют со своими детьми, тем более, что центры развития сейчас на каждом углу. Не читают книги, появились аудиосказки. Родители ругают воспитателей в детских садах, что они не досмотрели за ребенком, и плохо готовят его к школе. А кто переложил ответственность на детский сад?

Ребенок плохо говорит, родители ведут его к логопеду, ждут и требуют скорейшего результата, они опять платят деньги, а сами с ребенком дома не занимаются. Более того, если малыш сейчас плохо говорит, значит, на каком-то этапе развития ребенка было что-то упущено. А кто в этом виноват? Разве логопед? [2]

Если школьник нарушил правила дорожного движения и был остановлен инспектором ГИБДД, кому в первую очередь об этом сообщают? Сообщают в учебное заведение, где обучается ребенок. Потому что классный руководитель не научил этого школьника соблюдать правила дорожного движения. А где же родители?

Мы решили провести опрос среди учащихся начальной школы, посещающих группу продленного дня. Эти дети находятся в школе с утра до 18 часов вечера. Воспитатели ГПД по сути выполняют функции родителей: кормят детей, водят их на секции и кружки, выполняют с ними домашнее задание, методически грамотно объясняют учебный материал, если в этом возникает необходимость, наблюдают за физическим, психическим и эмоциональным здоровьем ребенка. Родители приходят за детьми после работы, а многие родители просят отпускать ребенка одного домой после окончания работы группы. Детей, нуждающихся в группе продленного дня, с каждым годом становится все больше и больше. При зачислении ребенка в школу родители сразу узнают о работе ГПД. Так ли уж заняты эти родители на работе?

В ходе опроса было выявлено, что у 28 % учащихся ГПД родители действительно работают допоздна и возвращаются после 18 часов вечера. У 42% родители работают посменно, т.е. имеют возможность не оставлять ребенка в ГПД каждый день, но крайне редко этим пользуются.

У 11% учащихся – мамы не работают или находятся в отпуске по уходу за ребенком.

У 19% учащихся родители (в основном, мамы) заканчивают работу в 17 часов или работают до 14 часов.

Как видим, не все учащиеся нуждаются в ГПД.

Почему же родители предпочитают пользоваться услугами воспитателей ГПД?

Может им не хватает своего образования, чтобы помочь ребенку при выполнении домашнего задания? Может, не хотят брать на себя ответственность за учебу своего ребенка? Может, быть «безответственными» родителями проще?

По мнению психологов, корни родительской безответственности в большинстве случаев нужно искать в их собственном детстве. Горе-родители, как правило, сами являются детьми из неблагополучных или авторитарных семей; которым в детстве не хватало родительского тепла и ласки.¹

«Ответственность» и «безответственность» родителей...

Родительская ответственность – это ответственность родителей за самих себя, за свои поступки. Мы пытаемся воспитать ответственность в детях, когда у самих с этим проблемы [2].

Литература

1. http://www.detka-onfetka.ru/articles/family/psihologiya_poditeley/4363.html
2. <http://rastemvrossii.ru/razvitie-detei/psikhologiya/spetsialisti/gde-nasha-otvetstvennost.html>

*Е.Г. Правдивцева,
Ж.В. Худынцева*

Психологические проблемы семьи с нарушениями общения

Межличностное общение в семье является ключевым моментом её жизнедеятельности, определяет эффективность её функционирования и ресурсы роста и развития. Нарушения межличностного общения – одна из наиболее актуальных проблем семейного функционирования [6]. Влияние внутрисемейных отношений на развитие и воспитание ребенка признается всеми. Гармония их – залог здоровья и успешности растущей личности. Гармоничным семейным союзом можно считать тот, при котором семья превращается в открытую систему, раскрывающую широкие возможности для творческого и личностного роста всех её членов. В такой семье есть и теплое эмоциональное отношение к детям, и полное принятие их, и родительская любовь.

Однако семейная жизнь по своей психологической природе неоднозначна и противоречива. Гармония возможна, но достижение ее – достаточно сложный процесс [2]. В современном обществе большую группу составляют семьи с нарушением общения. В них десоциализирующее влияние на детей проявляется не прямо через образцы аморального поведения родителей, а косвенно, вследствие хронически осложненных, нездоровых фактически отношений между родителями и детьми. Личные взаимоотношения характеризуются отсутствием взаимоуважения и взаимопонимания, нарастанием эмоционального отчуждения и преобладанием конфликтного взаимодействия. В каждом отдельном случае есть свои причины, породившие психологическое напряжение.

Своеобразным индикатором семейного благополучия или неблагополучия является поведение ребенка. Корни неблагополучия разглядеть легко, если дети вырастают в семьях явно неблагополучных. Гораздо сложнее сделать это применительно к тем детям, которые воспитывались в семьях вполне благополучных. Но если проанализировать семейную атмосферу, в которой проходила жизнь ребенка, можно выяснить, что благополучие было относительным. Таким образом, не только явно неблагополучные, но и внешне респектабельные семьи могут оказывать психотравмирующее и неблагоприятное влияние на формирование личности ребенка [5].

Трудности в общении часто возникают из-за низкой коммуникативной компетентности родителей, а так же использования ими высказываний типа коммуникативных барьеров, затрудняющих процесс эффективного общения. Типы неэффективных высказываний включают: приказания, прямое инструктирование, предостережения, угрозы, нотации, высмеивание, «навешивание» ярлыков и др. [6]. Ощущение внешней

нестабильности, чувство незащищенности среди близких людей – фактор, очень неблагоприятно сказывающийся на формировании детской психики. Дети, выросшие в семьях с нарушением общения, страдают патологическими страхами, вечным напряжением. Они замыкаются в себе, не умеют общаться со сверстниками и в конечном итоге могут стать «душевным инвалидом», а, как известно, психика ребенка, его душевный склад восприятие и отношение к окружающему миру формируются с самого раннего детства в родительской семье. Довольно часто родители пытаются устранить свою эмоциональную, неудовлетворенность повышенной заботой о ребенке. При этом скрытая напряженная, конфликтная, враждебная обстановка в семье – для детей зло не меньше, чем открытые скандалы.

Создание системы отношений и построение теплых отношений – цель семей с нарушением общения. Что же такое теплые отношения? Теплые, доброжелательные, любящие отношения это – эмоциональная уравновешенность, бескорыстная любовь, вербальное и тактильное проявление любви, проявление уважения к уровню развития ребенка, отзывчивость нуждам ребенка, сопереживание чувствам ребенка [2]. В теплой семейной атмосфере детям хочется радовать своих родителей. Теплые, любящие отношения не только способствуют соответствию поведения ребенка краткосрочным планам родителей, но и учат его долгосрочным ценностям. К таким отношениям должна стремиться каждая семья.

Поскольку семейная коммуникация чрезвычайно сложна, причины ее нарушений могут быть столь же сложны и многообразны. К ним можно отнести: неосознанность процесса коммуникации, отсутствие коммуникационного внимания, неумение выразить свои чувства в адекватной форме. Таким образом, коммуникационная проблема становится источником психической травматизации членов семьи, особенно детей, так как мешает удовлетворению их потребностей, а также запускает механизм конфликтных взаимоотношений и ведет к дальнейшему ухудшению взаимопонимания.

К общим советам по эффективному семейному общению можно отнести: внимательно слушать и не перебивать другого, стараться не повышать голос, не использовать тех слов и выражений, которые могут быть неправильно поняты собеседником, то есть доброе и внимательное отношение друг к другу. Вот несколько примеров того, как родители могут проявлять теплое отношение к своим детям: говорить «Я люблю тебя»; читать для них книги; обнимать; слушать то, что они говорят; хвалить детей; смеяться вместе с ними; признавать их успехи и старания; и многое другое.

Чтобы не создавать конфликтную ситуацию в семье, любому человеку, тем более родителям, надо научиться признавать, уметь видеть

негативные эмоции у себя и у своего ребенка, научиться обсуждать свои переживания и уметь слушать другого. Г.Т. Хоментаскас подчеркивает: «Семья – единый организм. Нарушение эмоционального состояния ребенка, его «плохое» поведение, как правило, является симптомом других семейных «болезней». Самая хорошая профилактика – оздоровление, улаживание супружеских отношений» [3].

Отношения родителей являются важным фактором развития личности ребенка. Поэтому родители, не умеющие найти взаимопонимания друг с другом, должны всегда помнить о том, что в семейные конфликты не должны втягиваться дети. О проблемах ребенка следует думать в первую очередь, по крайней мере, не меньше, чем о собственных. О.В. Хухлаева отмечает: «Дошкольный возраст столь значим для формирования психологического здоровья ребенка и столь многогранен, что трудно претендовать на однозначное описание факторов риска внутрисемейных отношений, тем более, что здесь уже сложно рассматривать отдельное взаимодействие матери или отца с ребенком, а необходимо обсуждать факторы риска, исходящие от семейной системы» [4].

В дошкольном возрасте дети очень эмоциональны, экспрессивны и впечатлительны. Переживания детей, прежде всего, тесно связаны с отношениями в кругу близких. В семье дети постепенно осваивают социальные формы выражения чувств, чувства становятся более осознанными, обобщенными, произвольными, формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические. Если же в семье не все благополучно, если общение между членами семьи нарушено, то нарушается развитие ребенка. Ребенок не воспринимает и не понимает состояния, желания, интересы других, не умеет общаться со сверстниками и с взрослыми. Он чувствует напряженность и испытывает дискомфорт в семье: становится раздраженным, агрессивным, обидчивым.

Психологи отмечают, что ребенок впервые познает, усваивает роли отца и матери, мужа и жены, мужчины и женщины в процессе ежедневных контактов, общения с родителями, близкими людьми. Через общение с родителями происходит его вхождение в мир человеческих отношений. Как ребенок будет строить отношения в этом мире, зависит от нас, взрослых.

Следует отметить, что при всякой возможности необходимо открыто обсуждать проблемы и находить способы их разрешения, так как коммуникативные нарушения и барьеры общения оказывают психотравмирующее действие на членов семьи.

Литература

1. Белова Е.С. Влияние внутрисемейных отношений на развитие одаренности в дошкольном возрасте// Психолог в детском саду. – 2008. – № 1. – С.33–53.

2. Джоан Е. Дюрран. Позитивная дисциплина. – Мурманск, 2010. –340 с.
3. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. – М.,1989.
4. Хухлева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М., 2001.
5. Целуйко В.М. Вы и ваши дети. – М.,2008.
6. Целуйко В.М. Семейный конфликт и дети// Психолог в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 54–67.

Эмоциональное здоровье семьи дошкольника

*«Мы не знаем, что будет завтра:
наше дело – быть счастливыми сегодня»*

С. Смит

В статье автора происходит рассмотрение моделей детско – родительских отношений, как фактора, влияющего на процесс социальной и компетентностной адаптации и развития ребенка и его семьи.

Дошкольный возраст – это возраст, в котором начинает складываться личность ребенка. В этот период происходит ускоренное развитие психических процессов, ребенок активно осваивает широкий спектр различных видов деятельности; на этапе дошкольного детства формируется эмоциональное поведение и отношение ребенка к семье.

Главной задачей дошкольного воспитания является создание полноценной личности, что актуально и в настоящее время. Именно поэтому так важно знать особенности эмоционального благополучия у детей старшего дошкольного возраста. Более того, диагностика эмоционального поведения и эмоциональных взаимоотношений в семье выступает важнейшим средством формирования у ребенка отношения к действительности, средством нравственного, эстетического и умственного воспитания. В исследованиях эмоционального состояния детей дошкольного возраста (А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, И.Ю. Ильина, Г.А. Свердлов, Е.П. Арнаутова и др.) устойчиво положительное, комфортное эмоциональное состояние ребенка рассматривается как базовое, являющееся основой всего отношения ребенка к миру и влияющее на особенности переживания семейной ситуации, познавательную сферу, эмоционально-волевую, стиль переживания стрессовых ситуаций, отношение со сверстниками. Обобщенно такое базовое эмоциональное состояние характеризуется как чувство эмоционального благополучия.

Актуальность рассмотрения семейных взаимоотношений как фактора эмоционального благополучия ребенка дошкольника определяется современными условиями семейного воспитания. Особенности взаимодействия ребенка с родителями, степень их отзывчивости, наличие эмоциональных связей и отношений привязанности оказывают влияние, как на протяжении всего периода детства, так и в дальнейшей жизни, являются своеобразным эталоном построения его отношений с другими людьми.

Исследованием детско-родительских отношений в отечественной психологии занимались ученые Л.И. Божович., Л.С. Выготский, М.А. Костенко, Л.Г. Луныкова, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Г.Т. Хоментаскас, Д.Б. Эльконин и многие другие.

В настоящее время проблемам родительства уделяют больше внимания не только в теории, но и на практике. В работах Ю.И. Алешиной, В.Н. Дружинина, С.В. Ковалева, А.С. Спиваковской, Э.Г. Эйдемиллера и других ученых подчеркивается, что семья прямо или косвенно отражает все изменения, происходящие в обществе, хотя и обладает относительной самостоятельностью, устойчивостью. В последние годы ее связи с обществом ослабли, что отрицательно повлияло как на семью, так и на общество в целом, которое уже испытывает потребность в восстановлении прежних ценностей, изучении новых тенденций и процессов, а также в организации практической подготовки молодежи к семейной жизни.

Для полноценного развития личности ребенка в семье должны складываться благоприятные условия, которые напрямую зависят от сложившихся в семье детско – родительских отношений. С одной стороны, главной характеристикой родительского отношения является любовь, которая определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности. С другой – родительское отношение характеризуется требовательностью и контролем. В этом конфликте заключается одно из самых сильных противоречий семейных отношений. Глубокие контакты с родителями создают у детей устойчивое жизненное состояние, ощущение уверенности и надежности. Родительские позиции оказывают влияние на поведение ребенка в семье [4; 26]. Позиция отвержения способствует формированию у ребенка таких черт, как агрессивность, непослушание, сварливость, лживость, склонность к воровству и асоциальному поведению. Эта родительская позиция тормозит эмоциональное развитие детей. В ряде случаев она вызывает у них пугливость, беспомощность. Если родители проявляют позицию уклонения от общения со своим ребенком, то он может вырасти человеком, неспособным к установлению прочных эмоциональных связей, следовательно, эмоционально неустойчивым. Чаще всего такие дети неспособны к настойчивости и сосредоточенности в учебе, недоверчивы, боязливы, у них нередки конфликты с родителями и школой.

Позиция ребенка в семье изменяется в зависимости от его возраста. Чем меньше ему лет, тем центральнее место он занимает в семье, тем сильнее его зависимость от родителей. Когда он становится старше, то его зависимость уменьшается, наоборот, растет его автономность, заметно уравниваются его права с другими членами семьи. Функции матери в обеспечении эмоционального комфорта ребенка более прицельно изучаются в рамках базового отношения к миру (А.Я. Варга, М.В. Колоскова, О.В. Баженова, Г.В. Скобло и др.), активно-доверительного отношения к миру (М.В. Колоскова), устойчивый положительно-эмоциональный фон настроения, потребность ребенка в доброжелательном внимании взрослого (Л.И. Божович), в эмоциональном взаимодействии со взрослым (М.И. Лисина), в обретении чувства уравновешенности и

безопасности, достигаемая в контакте со взрослым (Г.В. Скобло). Удовлетворение этих потребностей является условием нормального психического развития ребенка. Кроме того, эти исследования также позволяют заключить, что чувство эмоционального комфорта служит показателем оптимального состояния ребенка в системе «Я - Мир» и является необходимым условием его развития.

С. Броди выделила четыре типа материнского отношения.

1. Матери первого типа легко и органично приспосабливались к потребностям ребенка. Для них характерно поддерживающее, разрешающее поведение.
2. Матери второго типа сознательно старались приспособиться к потребностям ребенка. Не всегда успешная реализация этого стремления вносила в их поведение напряженность, недостаток непосредственности в общении с ребенком. Они чаще доминировали, а не уступали.
3. Матери третьего типа не проявляли большого интереса к ребенку. Основу материнства составляло чувство долга. В отношениях с ребенком почти не было теплоты и совсем не было спонтанности. В качестве основного инструмента воспитания такие матери применяли жесткий контроль.
4. Матери четвертого типа поведения характеризуются непоследовательностью. Они вели себя неадекватно возрасту и потребностям ребенка, допускали много ошибок в воспитании, плохо понимали своего ребенка. Их прямые воспитательные воздействия, так же как и реакция на одни и те же поступки ребенка, были противоречивыми.

По мнению С. Броди, наиболее вредным для ребенка оказывается четвертый стиль материнства, так как постоянная непредсказуемость материнских реакций лишает ребенка ощущения стабильности окружающего мира и провоцирует повышенную тревожность. В то время как сензитивная, принимающая мать (первого типа), безошибочно и своевременно реагирующая на все требования маленького ребенка, как бы создает у него бессознательную уверенность в том, что он может контролировать действия других и достигать своих целей.

Если в материнском отношении преобладает отвержение, игнорирование потребностей ребенка из-за погруженности в собственные дела и переживания, у ребенка возникает чувство опасности, непредсказуемости, неподконтрольности среды, минимальной собственной ответственности за ее изменения в направлении обеспечения комфортного существования. Дефицит родительской отзывчивости на нужды ребенка способствует возникновению чувства «выученной беспомощности», что впоследствии нередко приводит к апатии и даже депрессии, избеганию новых ситуаций, и контактов с новыми людьми, недостатку

любопытности и инициативы, при дисгармоничных детско-родительских отношениях дети демонстрируют повышенный уровень тревожности. В психологическом словаре «тревожность» рассматривается как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий.

Для исследования были использованы методы сбора данных:

1. «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис);
2. Методика «PARI» предназначена для изучения типов эмоционального отношения родителей к ребенку. (Е.С. Шефер и Р.К. Белл, адаптирована Т.В. Нещерет);
3. Методика «Рисунок семьи», позволяет выявить эмоциональное отношение ребенка к семье: эмоциональное благополучие, эмоциональная нестабильность, эмоциональное неблагополучие (В. Хьюлс, Л. Корман, А.И. Захаров);
4. Проективный тест «Два дома»: направлен на определение круга значимого общения ребенка, особенностей взаимоотношений в группе, выявление симпатий к членам группы (И. Вандвик, П. Экблад);
5. Методика «Метаморфозы», позволяет выявить тип эмоционального поведения ребенка: условно нормативный, защитный и демонстративный тип (Ж. Руайер, адаптирована Н. Семаго).

Анализ полученных данных в настоящее время позволяет выявить негативные тенденции в сторону увеличения количества мам, имеющих высокую степень тревожности, социальной фрустрации. Условно поделим их на 3 категории:

- занятые собой (бизнес-леди, мамы-«кукушки»);
- растерявшиеся в современном мире, не имеющие стабильного экономического положения (домохозяйки, безработные);
- те, чьи мужья занимают нестабильный статус, – и от этого мамы испытывают стойкое желание закрепить позиции свои и ребенка; либо жены мужчин, чья профессия связана с риском (милиционеры, пожарные, военные и пр.).

Полученные данные свидетельствуют, что тревожные дети растут в семьях, в которых, по крайней мере, один из взрослых испытывает эмоциональное неблагополучие. Клинический анализ случаев показал также, что матери тревожных детей делятся на три группы: очень активные, сильные, стремящиеся полностью контролировать жизнь ребенка и всей семьи; ригидные; беспомощно-пассивные. Семейное воспитание в таких семьях нередко направлено на ограничение социального опыта ребенка, что заставляет его ориентироваться преимущественно на семью. Анализ литературы и практики по

интересующему на вопросу показывает – тревожные мамы порождают тревожных детей.

Существует достаточно мало сведений о тех факторах детско-родительских отношений, семейного воспитания, которые являются специфическими с точки зрения возникновения у детей устойчивой тревожности. Можно назвать лишь фактор «несоответствия детей престижным устремлениям родителей», выделенный в качестве значимого для тревожности младших школьников. Тревожность как психологическая особенность может иметь разнообразные формы. Повышенная тревожность влияет на все сферы психики ребёнка: аффективно-эмоциональную, коммуникативную, морально-волевою, когнитивную. Тревожный ребёнок имеет неадекватную самооценку: заниженную, завышенную, часто противоречивую, конфликтную. Он испытывает затруднения в общении, редко проявляет инициативу, поведение – приневротического характера, с явными признаками дезадаптации, интерес к учёбе снижен. Ему свойственна неуверенность, боязливость, наличие псевдокомпенсирующих механизмов, минимальная самореализация.

Таким образом, у нас есть все основания сделать вывод о том, что первостепенная работа в образовательном учреждении строится с учетом профиля семьи воспитанника, анализа причин неуспешности (в том числе и социальной) каждого ее члена. Психологу и воспитателям ДОО отводится первостепенное место в деле распознавания, диагностики, коррекции детско – родительских отношений. Простраивание ранней психопрофилактики на всех уровнях работы с воспитанником позволит упростить процесс социальной и компетентностной адаптации и развития ребенка и его семьи. Решение задач гуманизации и демократизации всех сторон жизни общества связано с перестройкой всей совокупности человеческих отношений, включая взаимосвязи взрослого и детского сообществ. Этот процесс происходит в сложных и противоречивых условиях отторжения прежних ценностей и утверждения новых, в том числе и в вопросах, касающихся детско – родительских отношений.

Литература

1. Айнсворт М. Привязанность за порогом младенчества // Детство идеальное и настоящее/ Под ред. Е.Р. Слободской. – Новосибирск, 1994.
2. Бадулина О.И. Педагогические основы эмоционального благополучия дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.,1998.
3. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. – СПб.: Питер, 2001.
4. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баянская Е.Р., Либлина М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте. – М.: Изд. МГУ,1991.

«Образ ребенка» как фактор, опосредствующий взаимодействия родителей с детьми

В настоящее время внимание многих психологов во всем мире привлечено к проблемам детства. Вопросы семейного воспитания рассматривают социологи и педагоги. Большое внимание уделяют этим проблемам психологи и психотерапевты [1].

Известно, что психическое развитие ребенка начинается с общения и взаимодействия со взрослым. Это первый вид социальной активности, который возникает в онтогенезе и благодаря которому ребенок получает необходимую для его индивидуального развития информацию. Только в контакте со взрослыми людьми возможно усвоение детьми общественно-исторического опыта человечества.

Образ – субъективная картина мира или его фрагментов, субъективная представленность предметов внешнего мира, обусловленная как чувственно воспринимаемыми признаками, так и гипотетическими конструктами [5].

Образ ребенка, представляя собой целостность, в тоже время является сложной многокомпонентной структурой, включающей разнообразные представления взрослого о ребенке, возникающие в связи с их различными взаимодействиями, которые они выполняют в жизни.

Опираясь на исследования Р. Бернса, М.В. Корепановой, А. Маслоу, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова, К. Роджерса, под образом ребенка можно понимать составную часть целостного образа мира взрослого, включающего совокупность развивающихся представлений взрослого о ребенке как о субъекте окружающего мира, сопряженных с их оценкой, определяющих выбор способов взаимодействий, характерных для детско-родительских отношений.

Структуру образа ребенка составляют следующие компоненты: когнитивный (представления о ребенке), эмоционально-оценочный (оценка ребенка) и мотивационно-поведенческий (отношение к ребенку и взаимодействие с ним на основе ролевых принципов) [2].

Родитель, адекватно представляющий образ своего ребенка, как правило, стремится к всестороннему изучению его личностных особенностей; он конкретно анализируют личностные свойства и поведение ребенка, в зависимости от внутренних и внешних факторов, влияющих на него; в ситуации неопределенности он прибегает к гипотетическим суждениям и, давая характеристику ребенку, используют существенные признаки оценки.

В результате исследований А.В. Разумовой были получены новые эмпирические данные, до сих пор отсутствовавшие в работах, посвященных становлению образа ребенка и детско-родительским

отношениям и раскрывающие некоторые важные стороны познания родителями своих детей.

1. Установлены статистически значимые различия между родителями, адекватно и неадекватно оценивающими детей. Первые используют такие способы познания, как ориентация на полный охват личностных особенностей ребенка; использование существенных критериев их оценки; учет внутренних и внешних условий жизни ребенка; применение гипотетических суждений в ситуации неопределенности.

2. В процессе воспитания детей большинство родителей используют гиперпротекцию и минимальность санкций. Помимо этого, родители, неадекватно оценивающие своих детей, характеризуются следующими стилевыми особенностями воспитания: игнорированием потребностей ребенка, отсутствием запретов, строгостью наказаний и санкций, фобией утраты, проекцией нежелательных качеств на ребенка, вынесением конфликтов из сферы супружеских отношений в сферу детско-родительских, воспитанием по половому стереотипу и неразвитостью родительских чувств.

3. Дети, обладающие такими качествами, как недоверчивость, упрямство, повышенная возбудимость, зависимость от взрослых, осторожность, непостоянство, несобранность, легкость вступления в контакты со взрослыми, пониженное настроение, тревожность, часто оцениваются ниже своих возможностей. И, наоборот, дети, характеризующиеся общительностью, эмоциональной уравновешенностью, склонностью к самоутверждению и лидерству, активностью, высоким чувством ответственности, целеустремленностью, оптимистичностью, постоянно хорошим настроением, спокойствием, переоцениваются взрослыми [3].

В ходе исследования образов ребенка в сознании взрослых был осуществлен теоретический анализ проблемы отражения особенностей ребенка в сознании человека. Выявлено наличие двух типов образов, различающихся по уровню обобщения и степени отражения: 1 тип – это «образы-обобщения», «образы-идеи», «образы-эталоны»; 2 тип – это «образы-отражения», «образы-роли», «образы-ориентиры». Образы ребенка в сознании родителей индивидуальны и вариативны, но, в тоже время, они достаточно однородны по структуре. Образы детей зависят от условий актуализации образа и установки на отражаемого ребенка больше, чем от возраста и пола отражаемого и отражающего. Эти образы в сознании взрослых больше зависят от оценочной категории того, какого ребенка отражают: симпатичного или нет, друга или недруга, хорошего или плохого, одаренного или бездарного, чем от того, кого отражают: мальчика или девочку; малыша, подростка или взрослого.

По отдельным компонентам структуры образов ребенка есть существенные различия между образами, отражаемыми родителями

разного пола, при этом образы ребенка в сознании отцов больше соответствуют Я-образам детей, тогда, как образы ребенка в сознании матерей больше соответствуют Я-образам матерей.

Образ ребенка в сознании взрослых выполняет разнообразные функции, важнейшими из которых являются смыслообразующая, мотивирующая, прогностическая, регулирующая и корректирующая функции, которые неоднозначно представлены в сознании человека [4].

Таким образом, в настоящее время идет наращивание арсенала средств гармонизации детско-родительских отношений (Варга А.Я., Карабанова О.А., Спиваковская А.С.). Изучение проблемы адекватного построения образа ребенка его родителями является одним из шагов в решении этого вопроса. Его изучение, в частности, имеет большую практическую значимость, так как позволяет приблизиться к созданию эффективных коррекционных программ детско-родительских отношений, которые могут найти широкое применение в практике психологической службы.

Литература

1. Архиреева Т.В. Влияние родительского воспитания на самоотношение младшего школьника. – Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 67 – 77.
2. Забровская, О.В. Формирование образа «Я-будущий школьник» у детей 5–7 лет как педагогическая проблема/ О.В. Забровская// Начальная школа плюс до и после. – 2004. – № 10. – С. 29–32.
3. Разумова А.В. Влияние стилей семейного воспитания на восприятие родителями своих детей// Вестник МГУ. Сер. 14. – 2001. – № 3.
4. Ситников В.Л. Гендерные особенности образов ребенка в сознании педагога. III Царскосельские чтения; материалы научно-теоретической межвузовской конференции с международным участием. 26–27 апреля 1999 г. Т. IV. – СПб, 1999. – С. 216–218.
5. Словарь практического психолога [Текст]/ Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.

Современные подходы в психологии материнства

Материнство как культурный и исторический феномен имеет давнюю историю, но изучение его с научных позиций начато относительно недавно. Исследование этой темы ведется в теоретическом и прикладном аспектах. Проблема материнства изучается представителями разных областей науки – социологами, педагогами, медиками, психологами и другими. В психологии выделяется два основных направления исследований материнства:

- 1) материнство как обеспечение условий развития для ребенка;
- 2) материнство как уникальная ситуация развития самосознания и часть личностной сферы женщины.

В рамках первого направления основное внимание уделяется изучению качеств и поведения матери с точки зрения их влияния на развитие ребенка. В рамках второго – материнство рассматривается как особая потребностно-мотивационная составляющая психологии женщины с точки зрения истории ее формирования на протяжении жизни. Психологи полагают: от того, каким образом феномен материнства найдет отражение в самосознании женщины, зависит принятие или отчуждение ею роли матери.

Под самосознанием матери понимается сложный психический процесс постижения и отражения матерью образа Я, эмоционально-ценностного отношения к нему и регуляции на этой основе поведения. Описывается структура самосознания матери, включающая самопостижение, самоотношение и самореализацию. Содержание самопостижения включает представление женщины о себе как о матери, о качестве выполнения материнских функций, о способах взаимодействия с ребенком, о доминирующем эмоциональном фоне взаимодействия, которые интегрируются в обобщенный образ Я. Самоотношение отражает переживания матери по поводу того, что она узнает, понимает и открывает о себе. Самореализация представлена стилями, способами, эмоциональным сопровождением процесса взаимодействия с ребенком, типом детско-родительских отношений (5). Знание структурной организации самосознания матери может использоваться при создании модели психологического сопровождения материнства, в групповой работе по гармонизации материнской сферы, в семейном консультировании и т.д.

Данные изучения ролевого идеала матери показывают изменения в его содержании у бездетных женщин и матерей: с приобретением опыта материнства существенно изменяется идеал матери. У матерей по сравнению с бездетными женщинами происходят количественные (возрастает число качеств) и качественные (преобладает упоминание морально-волевых черт личности: доброта, терпение, любовь, уважение к

ребенку, честность, справедливость и др.) изменения. Значительно уменьшается упоминание таких качеств, как любовь, нежность, понимание (процессуально-ориентированных). Однако подчеркивается, что уровень удовлетворенности ребенком выше у тех матерей, кто сохраняет в своем материнском идеале именно эти свойства, они способствуют гармонизации отношений с ребенком (7).

Психологи исследуют особенности формирования и проявления различных типов материнского отношения. Под ним понимается отношение матери к ребенку, выражающееся через осознание ценности ребенка и проявляющееся посредством стиля родительского воспитания. Выделяются следующие типы материнского отношения:

1) отвергающий: характерно отстраненное восприятие ребенка, высокий уровень его отвержения и низкий уровень симбиоза. Ценности матери не связаны с интересами ребенка, присутствуют неприятие большинства особенностей и недостатков ребенка, установление значительной эмоциональной дистанции;

2) противоречивый: отстраненная или амбивалентная ценность ребенка в сочетании с разнонаправленными тенденциями в родительском отношении (например, стратегия отвержения сочетается с симбиозом).;

3) либеральный: обладание адекватной ценностью ребенка, высокий уровень кооперации, симбиоза и низкий уровень контроля. Мать умеет сотрудничать с ребенком, проявляет глубокую привязанность к нему, интерес к его проблемам и успехам, однако предоставляет излишнюю свободу ребенку, некритично относится к его действиям;

4) гармоничный: адекватна ценность ребенка, высокий уровень кооперации, симбиоза, иногда выраженное адекватное отношение к неудачам ребенка. Женщины имеют оптимальный баланс ценности ребенка с ценностями из других потребностно-мотивационных сфер, умеют сотрудничать с ребенком, проявляют глубокую привязанность к нему, интерес к его проблемам и успехам, уверены в нем (4).

В психологии анализируются модели материнства у женщин с нормальным и нарушенным родительским поведением. На основе экспериментальных данных показано, что реализация матерью той или иной модели материнства отражается на особенностях психического развития ребенка и на эмоциональном состоянии обоих членов диады.

В группе «социально благополучных» матерей выделено пять моделей материнства, включающих представления о «нормальной матери», «нормальном ребенке раннего возраста», «нормальной иерархии в диаде».

1. Педагогическая модель. Характерные черты: строгость, бескомпромиссность, справедливость, образованность, терпеливость, выдержанность, решительность, активность, доброта, заботливость. Ребенок должен быть подвижный, веселый, здоровый, хорошо ухоженный,

развитый, послушный, разумный, со своим характером, который мама переделает в такой, какой надо. Лидер в диаде – мать, ребенок должен принимать ее инициативу и следовать за ней.

2. Партнерская модель. Мама – внимательная, веселая, заботливая в равной степени о себе и о ребенке, понимающая, делающая то, что приносит удовольствие ребенку и ей. Ребенок, по представлению мамы, должен быть здоровым и счастливым. Для ребенка существует минимум запретов. Постоянного лидера в диаде нет, ее иерархическая структура изменяется в зависимости от ситуации.

3. Психологическая модель. Мама должна быть любящей, заботливой и ответственной, действовать в интересах ребенка, понимать его, творческой, мягкой, эмоциональной. Образ ребенка: все дети разные, интересы ребенка можно ограничивать ради интересов семьи. Лидер в диаде – мать, но иногда допускается смена позиций.

4. Феминная модель. Мама должна быть любящей, доброй, балующей, опекающей, позволяющей ребенку развиваться так, как он хочет. Ребенок должен быть здоровым, активным, веселым, таким, какой он есть. Иерархическая структура в диаде может меняться в зависимости от ситуации.

5. Жертвенная модель. Мама должна быть любящей, уступчивой, терпеливой, спокойной, идущей на поводу у ребенка. Требований к поведению ребенка быть не должно, он должен жить так, как хочет. Роль лидера отдается ребенку.

В ходе исследования выяснилось, что психологическое благополучие с наибольшей вероятностью возникает в диадах с партнерской и психологической моделями.

В отличие от нормальных, отклоняющиеся варианты материнства характеризуются либо жесткими, ригидными установками, либо бедными и фрагментарными представлениями о норме. Нормативные представления женщин с нарушенным материнским поведением часто оказываются фантастическими и нереализуемыми (9).

Исследование проблемы одинокого материнства связано с выявлением отношения россиян к одинокой матери, основных факторов, способствующих росту внебрачной рождаемости, наиболее актуальных проблем одиноких матерей, возможностей воспитания полноценной личности ребенка. Материалы одного из опросов свидетельствуют о том, что 32% респондентов выражают нейтральное отношение к этому явлению, 50% - скорее положительно настроены в отношении одинокого материнства, 18% осуждают его. Стереотипный набор качеств приписывается образу одинокой матери: возраст до 20 лет, неполное среднее образование, воспитана в неблагополучной семье. Среди причин, обуславливающих внебрачную рождаемость, называют: невозможность женщины создать семью с достойным человеком (алкоголизация и

иждивенчество мужчин); падение нравственности в обществе; снижение роли мужчины в семье; возросшая самостоятельность, самообеспеченность женщин; терпимое отношение к факту внебрачного рождения. Большинство мужчин (67%) полагает, что женщина воспитать полноценно ребенка без участия отца не сможет, 52% респонденток уверены в обратном. Отсутствие мужской поддержки и мужского влияния на детей рассматривается как наиболее значимый фактор, мешающий воспитывать полноценную личность. Препятствиями в этом процессе являются: отсутствие времени для воспитания детей по причине большой занятости на работе, постоянное психологическое напряжение, раздражительность женщины, недостаток знаний у матери (3).

Изучение практик раннего материнства показывает, что наблюдается снижение порога материнства. Исследование данного феномена позволило выявить различия в восприятии факта рождения ребенка в несовершеннолетнем возрасте в сознании юных мам и в общественном мнении. Так, в частности, респонденты, выражающие мнение общества, считают семью девушки неблагополучной, сами же несовершеннолетние мамы называют ее благополучной, отношения в которой основаны на взаимопонимании. Общественное мнение приписывает юным мамам желание отдать детей на попечение государства, но большинство из них этого не делает. Среди причин, по которым рожают девушки до 18 лет, называются следующие: недостаток эмоциональной близости, большая любовь, отсутствие знаний о контрацепции, в то время как в общественном сознании бытует представление об их «неправильном воспитании». Юные мамы не чувствуют осуждения окружающих (единственно, кто плохо к ним относился – врачи женской консультации, агрессивно агитировавшие на аборт), хотя подобный стереотип в общественном сознании присутствует (6).

В современной психологии материнства рассматриваются прикладные аспекты, в частности, возможности работы психолога с проблемами грудного вскармливания. Оно является важным актом взаимодействия матери и младенца, в котором обе стороны активны и привносят в него свою индивидуальность. Наблюдение за процессом кормления дает психологу много информации, анализируя которую, можно влиять на поведение матери, ее отношение к материнству и к ребенку. Так, была обнаружена связь между типом привязанности и особенностями поведения матери во время кормления грудью. Надежная привязанность формируется на высоком уровне активности ребенка: во время бодрствования и кормления, которые должны сопровождаться общением. Неадекватная привязанность сопровождается менее насыщенным общением в режимные моменты; двойственная привязанность – большим количеством инициатив ребенка, которые остаются без внимания; избегающая – невозможностью матери

поддержать инициативу ребенка, навязыванием своей инициативы (1). Отсутствие или раннее прекращение грудного вскармливания рассматривается как важный индикатор нарушений в эмоциональной сфере матери и, как следствие, искаженного отношения к ребенку (непринятие, дистанция, равнодушие к потребностям). Психолог в такой ситуации помогает матери осознать свою проблему и возможные причины. Он просит ее поставить себя на место ребенка, представить, как ему страшно и некомфортно, когда он не слышит биения маминого сердца, не ощущает ее запаха. Следует помочь матери обрести уверенность в себе, оказать поддержку, хвалить за кормление грудью. Обращается внимание матери на значимость ее общения с ребенком в процессе кормления: оно дает возможность рассказать ребенку о своей любви, успокаивает его, стимулирует к лучшему сосанию; во время кормления мать строит планы на будущее, представляя ребенка взрослым, сильным, красивым, делится с ним своими переживаниями. Ребенок чувствует любовь матери только тогда, когда матери нравится кормить его грудью. Такая форма общения терапевтична и для обоих участников процесса.

Исследования психологов были направлены на изучение оптимальных сроков длительности кормления. Полученные данные говорят о том, что одинаково неблагоприятно сказывается на эмоциональном развитии ребенка как непродолжительное (меньше 6 мес.), так и длительное грудное вскармливание (более 13 мес.). Наиболее эмоционально благополучны дети, получавшие грудное молоко 7-13 мес. Дошкольникам, кормление грудью которых осуществлялось меньше 6 мес., свойственны более высокий уровень страхов, тревожности, чувство незащищенности, конфликтность, проблемы со сном и другие. Матери этой группы проявляют повышенные требования, строгость, дистанцированность, недостаточную последовательность. Дети из группы получавших грудное вскармливание более 13 мес., в частности, характеризуются неуверенностью в себе, пассивностью при выполнении деятельности, нуждаются в одобрении каждого действия. Матери этой группы менее требовательны и последовательны, сильнее тревожатся за ребенка, меньше удовлетворены отношениями с ним (2).

Разработанная психологами методика «Встреча с внутренним ребенком» помогает реконструировать внутренний диалог матери с «внутренним ребенком» за счет право-и леворукого письма, визуализации, изобразительных техник. Это позволяет развести звучавшие до этого слитно голоса «Я», «внутреннего ребенка» и «матери», по-новому осмыслить их содержание, назначение, откорректировать характер отношений между ними (8).

Таким образом, актуальность исследования феномена материнства в психологии обусловлена тем влиянием, которое оно оказывает на ход

развития ребенка, формирование личности, на его здоровье и поведение, а также на личностное развитие самого родителя.

Литература:

1. Авдеева Н.Н. Привязанность ребенка к матери в раннем возрасте // Вопросы психологии. – 1997. - № 4. – с. 3-13.
2. Валитова И.Е., Барановская Ю.В. Возможности работы психолога с проблемами грудного вскармливания // Вопросы психологии. – 2011. - № 2. С. 56-65.
3. Данилова И.С. Одинокое материнство в общественном мнении // Социс. – 2009. - № 5. С. 138-141.
4. В.Е. Купченко. Формирование и проявление типов материнского отношения // Семья в России. – 2008. - № 4. – с. 84-91.
5. Рыбакова Е.Н. Структурная организация самосознания матери // Журнал практического психолога. – 2008. - № 2.
6. Скутнева С.В. Раннее материнство // Социс. – 2009. - № 7. – с. 114-118.
7. Смольникова С.О. Идеал матери, ролевые притязания матерей и удовлетворенность ребенком // Семейная психология и семейная психотерапия. – 2007. - № 2. – с. 73-79.
8. Тетерлева Е.А. Методика «Встреча с внутренним ребенком» в практике психологического консультирования по проблемам материнства // Журнал практического психолога. – 2008. - № 2. С. 158-166.
9. Трушкина С.В. Модели материнства у женщин с нормальным и нарушенным родительским поведением // Вопросы психологии. – 2010. - № 5. – с. 95-104.

К проблеме изучения взаимодействия матери и ребенка раннего возраста

В последние годы все больше внимания направлено к ранним этапам развития человека. Большинство исследований в этой области касалось взаимодействия ребенка с наиболее близким человеком- матерью. Потому как, только мать способна, в полной мере, и в естественных для маленького ребенка условиях, может обеспечить его психофизическое развитие и социализацию.

В 1950-х года в зарубежной психологии было введено понятие «mothering» – материнская забота. Границы этого понятия были довольно размыты и включали в себя неоднородные моменты взаимодействия матери и ребенка, такие как кормление, физический уход, осуществление биологической связи, индивидуальный стиль взаимодействия с ребенком, реализация эмоциональных связей. З. Фрейд, основатель классического психоанализа, считал, что ведущее значение для ребенка имеет удовлетворение его биологических потребностей, но, вместе с тем отдавал должное материнской заботе и считал, что младенец и забота о нем со стороны матери составляют единое целое [3]. Однако, совершенно очевидно, что материнская забота не сводится только к удовлетворению жизненных потребностей ребенка, важными факторами становятся психическое развитие ребенка, формирование его первого социального опыта, забота о его здоровье, в том числе, и душевном. Об этом свидетельствуют дальнейшие исследования проблемы раннего взаимодействия матери и ребенка.

В исследованиях последних десятилетий, основанных на работах Д. Винникотта, М. Малера, Д. Штерна, Э. Эриксона и др., мать и маленький ребенок рассматриваются как составляющие единой диадической системы, только в рамках этой системы приобретающие статус «матери» и «ребенка» и взаимно развивающиеся как элементы этой системы. Мать рассматривается как «среда» для ребенка, а ребенок в свою очередь «объект» для матери – как ее проявления в качестве этой «среды» (и наоборот). В качестве объекта исследования выступает взаимодействие матери с ребенком. Увлечение диадическим подходом в исследовании материнско-детского взаимодействия, по мнению многих ученых, привело к исчезновению в научном анализе матери и ребенка как самостоятельных субъектов. Диадический подход в рамках двух направлений исследований:

1. Теория социального научения (Дж. Роттер, Д. Штерн и др.), в русле которого взаимодействие матери и ребенка рассматривается как взаимновызванное стимул-реактивное поведение, изменяющееся в процессе взаимного научения. Исследования – очень подробное и точное феноменологическое описание особенностей взаимодействия матери и

ребенка и его последовательного изменения, причем чаще всего в идеально «нормальном» варианте. Однако, даже в рамках этого подхода, оказалось невозможным обойтись без определения в качестве потребностей обоих партнеров взаимодействия – потребности в поддержании оптимального уровня возбуждения и потребности в достижении и переживании положительных эмоций.

2. Представление о «диадическом симбиозе» ребенка с матерью, появление на ранней стадии развития их взаимодействия единого, совокупного субъекта, не разделение ребенком себя и матери как субъектов действия, потребностей, мотивов и даже субъективных переживаний. Мать – первый объект привязанности ребенка, как источник его комфорта и безопасности, рассматривается в теории привязанности (М. Аинсворт, Дж. Боулби, Д. Винникотт), имеет ценность с точки зрения самосохранения ребенка [цит. по 2, 1]. Такой, диадический подход основан на интерпретации идей А. Валлона, Д. Винникотта, М. Кляйн, М. Малера, Д. Штерна, Э. Эриксона и др., в отечественной психологии ассимилирован в некоторых исследованиях по изучению раннего взаимодействия матери и ребенка в работах М.В. Колосковой, А.Я. Варги, К.В. Солоед. В этих случаях акцент ставится на ребенке, и остается неясным, как в таком «совокупном субъекте» можно рассматривать мать, обладающую вполне сформированными представлениями и самосознанием. Исследования последних лет (Н.Н. Авдеева, С.Ю. Мещерякова, Е.О. Смирнова и др.) обращаются к теории привязанности, используя ее понятийный аппарат и экспериментальные подходы, анализируют качества матери, необходимые для создания оптимальных условий развития ребенка (отношение к ребенку как субъекту, поддержка его инициативы в общении и исследовательской активности и др.), показали необходимость обращения к исследованию матери и ребенка как самостоятельных субъектов [4].

В отечественной психологии существует другой подход к изучению материнско-детского взаимодействия. Роль взрослого в развитии ребенка как представителя человеческого рода, принятая в качестве основополагающей в культурно-историческом подходе (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин), в отечественной психологии легла в основу выделения взаимодействия ребенка со взрослым в качестве самостоятельного объекта исследования. Поведение матери рассматривается как источник развития ребенка – как субъекта познавательной активности, общения, самосознания.

Результатом современных отечественных научных исследований и экспериментальных данных (Р.Ж. Мухамедрахимов и его сотрудники) стало выявление условий оптимального взаимодействия матери и ребенка с учетом индивидуальных особенностей (характеристик) обоих членов диады. По мнению Р.Ж. Мухамедрахимова, характерная черта

взаимодействия: мать создает конструкцию для вариативного поведения ребенка. Поведение самой матери рассматривается как составляющая родительского поведения [2].

Несмотря на уже имеющиеся экспериментальные данные, возникает необходимость изучения особенности взаимодействия матери и маленького ребенка в новых социальных и экономических условиях, когда у современной женщины происходит смена приоритетов: материнство оттесняется карьерой, поиском материального благополучия. Некоторые традиционно материнские функции в институте семьи принимают на себя общественные институты и профессионалы (врачи, воспитатели, специализированные учебные заведения и пр.). Все это существенно изменяет характер материнского поведения и приводит к необходимости изучения взаимодействия матери и ребенка в новом аспекте.

Литература

1. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 80 с.
2. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. – СПб.: Изд-во С. Петерб. ун-та, 2003. – 288 с.
3. Фрейд З. По ту сторону взаимодействия. – СПб.: Изд-во С. Петерб. ун-та, 2003.- 288с. удовольстви.-М.: Прогресс, 1992.-с.
4. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: Учебное пособие для вузов. 2-е из. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга. 2006.- 786с.

**И.Б. Балюкова,
Т.Н. Гучкова**

Детско-родительские отношения и эмоциональное благополучие дошкольников

В статье определены понятия: эмоциональное благополучие, детско-родительские отношения; представлены результаты эмпирического исследования, которые свидетельствуют о связи детско-родительского отношения и эмоционального благополучия дошкольников.

Семья для любого человека важнейшая система, в которую он попадает сразу после рождения и долгое время взаимосвязан с ней. Он растет и развивается, впитывая в себя нравственные понятия, основы поведения, традиции и обычаи и еще множество важных вопросов, с которыми человек будет сталкиваться в повседневной жизни. И эту основу он приобретает именно в семье.

В психологических исследованиях отмечается, что детско-родительские отношения имеют важное значение для развития эмоциональной сферы ребенка и формирования его эмоционального благополучия (Кряжева Н.Л., 2004).

Эмоциональное благополучие рассматривается как базовый компонент психического здоровья ребенка, как эмоциональная основа его мироощущения (Кошелева А.С., 1997).

Ключевыми моментами эмоционального развития ребенка дошкольного возраста являются: освоение социальных форм выражения эмоций; формирование чувства долга, получают дальнейшее развитие эстетические, интеллектуальные и моральные чувства; благодаря речевому развитию эмоции становятся осознанными и являются показателем общего психического и физического благополучия (Рояк А.А., 2007).

Понятие «эмоциональное благополучие» скорее носит описательный характер и достаточно часто встречается в исследованиях многих авторов (А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, И.Ю. Ильина, Г.А. Свердлова, Е.П. Арнаутова и др.) (Рояк А.А., 2007).

Устойчиво положительное, комфортное эмоциональное состояние ребенка рассматривается как базовое, являющееся основой всего отношения ребенка к миру и влияющее на особенности переживания, познавательную сферу, эмоционально-волевую, стиль переживания стрессовых ситуаций, отношение со сверстниками. Обобщенно такое базовое эмоциональное состояние характеризуется как чувство эмоционального благополучия.

Таким образом, именно эмоциональное благополучие является наиболее ёмким понятием для определения успешности развития ребенка старшего дошкольного возраста (Кошелева А.С., 1997).

Стиль отношения взрослых к ребенку влияет не только на становление тенденции к определенному стилю детского поведения, но и на психическое здоровье детей; так, неуверенность ребенка в положительном отношении к себе взрослого или, наоборот, уверенность именно в неактивной оценке его как личности провоцирует подавленную агрессивность, если ребенок воспринимает отношение взрослого к себе как негативное, то попытки взрослого побудить ребенка к общению вызывают у него состояния смущения и тревоги. Длительный дефицит эмоционального созвучного общения даже между одним из взрослых и ребенком порождает неуверенность последнего в положительном отношении к нему взрослых вообще, вызывает чувство тревоги и ощущения эмоционального неблагополучия (Лисина М.И., 1974).

Одной из причин возникновения эмоционального неблагополучия у дошкольников является негармоничное родительское отношение к детям в семье. На основе исследований выявлено, что эмоциональное неблагополучие у детей, вызванное дисгармоничными отношениями родителей в детско-родительских отношениях, может проявляться в виде внутренней напряженности, агрессивности, демонстративности, тревоги, страха, ранимости, низкой самооценки, неуверенности в себе, ощущении одиночества и отверженности (Раттер М., 1999).

При неблагоприятных условиях развития в семье – у ребенка возникают устойчивые негативные эмоциональные состояния и развиваются негативные отношения к определенным сторонам жизни или к людям. Отрицательные эмоциональные состояния мешают полноценному и свободному развитию личности. Это приводит к развитию нежелательных черт характера (мнительность, тревожность, агрессивность и т.д.) (Лютова Е.К., 2000).

Целенаправленное формирование внутреннего мира ребенка требует от родителей понимания его индивидуальных особенностей, общего психофизического развития, условий жизни и воспитания в семье, а также знания его интересов и увлечений. Зачастую родители тихих, послушных, пассивных, не мешающих им детей считают благополучными, но при этом они и не пытаются разобраться в эмоциональном мире ребенка. Родителям необходимо выделять из пестрого разнообразия эмоциональных проявлений ведущие эмоциональные переживания ребенка, которые характеризуют его как жизнерадостного или раздражительного, спокойного или впадающего в отчаяние (Шипицына Л.М., 2002).

Таким образом, причины возникновения эмоционального неблагополучия старших дошкольников обусловлены внутренним, психологическим дискомфортом ребенка, отсутствием стабильности, ощущением собственной неполноценности, отсутствием эмоциональной близости с родителями, непомерными требованиями и чрезмерным родительским контролем.

Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств и поступков взрослых людей по отношению к детям (Фромм Э., 1994).

В исследовании мы предполагали, что эмоциональное благополучие ребенка дошкольника будет определяться типом родительского отношения в семье. Исследования особенностей родительского отношения выявили, что у 40,0% исследованных семей выявлены социально желательные типы родительских отношений (воспитание по типу «принятие», «кооперация»). В этих семьях царит эмоционально положительное отношение к детям, там уважают индивидуальность ребенка, симпатизируют ему, стараются проводить достаточное время с ребенком, одобряют его интересы, его самостоятельность и инициативу, стараются быть с ним на равных.

У 60,0% исследованных семей выявлены негармоничные типы родительского отношения («симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник»). В таких семьях родители воспринимают ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым, испытывают к нему злость, досаду, раздражение, обиду, они не доверяют ребенку и не уважают его, интересы и увлечения, мысли ребенка кажутся взрослым несерьезными, ребенок кажется неприспособленным, неуспешным, неумелым и родители стараются оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия, навязывают свою волю, за проявление своеволия ребенка сурово наказывают, что негативно сказывается на личностном развитии детей. Это достаточно высокий результат, который, несомненно, требует коррекции.

В общей выборке детей (40 чел. – 100%) преобладает эмоциональное благополучие, оно составляет 55,0%. Эти дети имеют положительное эмоциональное самочувствие в семье, они хорошо адаптируются к новым условиям, имеют адекватную самооценку, самоотношение и т.д.

У 45,0% детей выявлено ярко выраженное эмоциональное неблагополучие. У этих детей отрицательное эмоциональное самочувствие в семье, низкая или завышенная самооценка, они совершают неодобряемые обществом поступки и демонстрируют нарушения в личностном и эмоциональном развитии (драки, жестокость, непослушание, неподчинение требованиям взрослым, ведут себя вызывающе, неорганизованны, недисциплинированы, импульсивны или наоборот нерешительны, медлительны, тревожны, подозрительны, часто неадекватно реагируют на происходящее вокруг них, плачут, наблюдается мышечная зажатость и др.).

При помощи сравнительного (качественного) анализа полученных в ходе психодиагностического исследования результатов была доказана связь между типом родительского отношения и эмоциональным благополучием у старших дошкольников. Это говорит о необходимости психологической помощи детям и коррекции их эмоциональной сферы.

Следовательно, для получения более эффективного результата, коррекционную работу с детьми и их родителями нужно проводить как можно раньше и желательно в трех направлениях: с детьми – по коррекции, через формирование эмоциональной удовлетворенности, повышение уверенности в себе, адекватной самооценки, произвольного управления эмоциями и поведением; с родителями – по улучшению родительского отношения, формированию здоровой семейной обстановки, принятию конструктивных стилей семейного воспитания и совместная коррекционная работа в детско-родительской группе, для получения участниками коррекционной группы реального опыта совместного детско-родительского взаимодействия.

Семья оказывает решающее влияние на формирование личности ребенка и тип детско-родительских отношений в семье является одним из основных факторов, формирующих характер ребенка, особенности его поведения, эмоциональный мир.

Литература

1. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей/ Н.Л. Кряжева. – М., 2004.
2. Лисина М.И. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. – М., 1974.
3. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми/ Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – М.: Генезис, 2000. – 320 с.
4. Раттер М. Помощь трудным детям/ Перевод с англ. Е. Алексеевой, С. Нуровой. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 450 с.
5. Рояк А.А. Эмоциональное благополучие ребенка, в группе детского сада// Дошкольное воспитание. – 2007 – № 2 . – С. 36–41.
6. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности/ Э. Фромм. – М., 1994. – 216 с.
7. Шипицына Л.М., Заширинская О.В., Воронова О.П., Нилова Т.А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками/ Л.М. Шипицына, О.В. Заширинская, О.П. Воронова, Т.А. Нилова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. – 316 с.
8. Эмоциональное развитие дошкольника/ Под ред. А.С. Кошелевой. – М.: Инфра-М, 1997. – 216 с.

Связь родительского наказания и агрессии у детей

Проблема агрессивного поведения детей весьма актуальна в наши дни. Учителя гимназии № 9 г. Мурманска отмечают, что агрессивных детей становится с каждым годом всё больше, с ними трудно работать и, бывает, что учителя просто не знают, как справиться с их поведением.

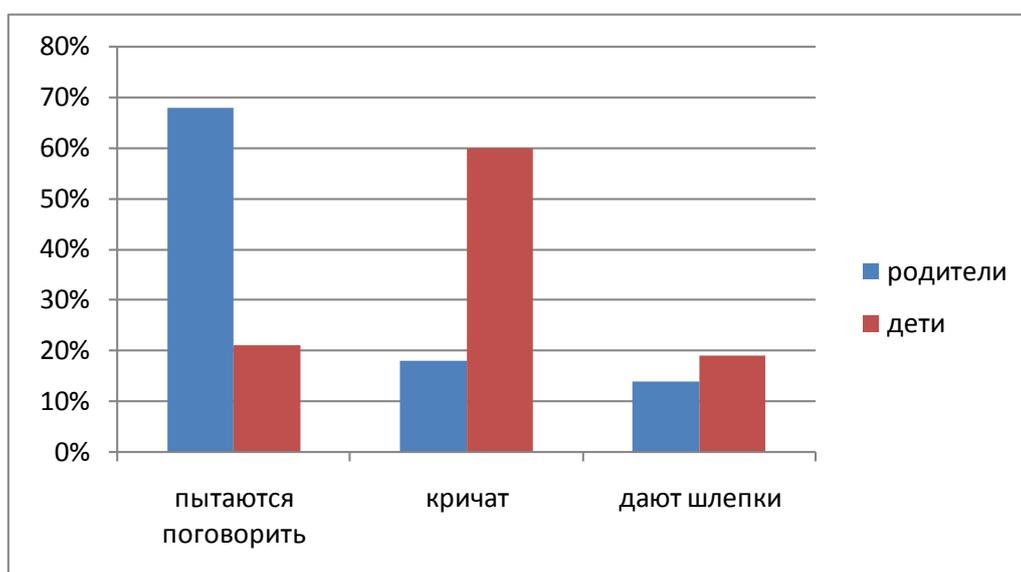
Такие дети часто теряют контроль над собой, спорят, конфликтуют с детьми и взрослыми, отказываются выполнять просьбы взрослых, намеренно их раздражают. Они винят в своих проблемах других, часто ссорятся и дерутся [1].

Причин, вызывающих детскую агрессию, много. Нередко агрессивность ребёнка является формой протеста против действий и отношения к нему взрослых. Вероятность агрессивного поведения детей зависит от того, сталкиваются ли они с проявлением агрессии у себя дома. Когда родители строго наказывают ребёнка за любое непослушание, то такое воздействие скорее усиливает особенности агрессивных детей, а не способствует их перевоспитанию или стойкому изменению поведения к лучшему.

Учителя гимназии № 9 провели анкетирование детей и их родителей и выявили наиболее типичные способы воспитательного воздействия на ребёнка, когда он «не слушается».

По данным опроса родителей, 68% родителей пытаются поговорить с ребёнком, убедить его, 18% – кричат, 14% – дают подзатыльники, шлепки.

По данным детей, 21% родителей пытается с ними разговаривать, 60% – кричат, 19% – дают подзатыльники, шлепки.



Интересно отметить расхождения в ответах детей и их родителей о наиболее типичных способах воспитательного воздействия. Они наглядно показывают, что родители отдают себе отчёт, какие методы были бы более действенными и разумными, но на практике применяют способы более простые и привычные – физические наказания и ругань [2].

Чем больше будет агрессии со стороны родителей по отношению к детям, тем больше враждебности зародится в душе ребёнка. Не имея возможности ответить своим непосредственным обидчикам – родителям, ребёнок отыгрывается на более слабых (детях, которые младше по возрасту или животных).

Но совсем отказываться от наказаний не стоит. Нельзя бить детей, кричать на них, унижать. Можно, например, запретить просмотр мультфильмов или игры на компьютере, отменить покупку мороженого или игрушки. При этом наказание должно следовать сразу за проступком, что говорится, «по горячим следам».

Применяя наказания, справедливо и уместно применять и поощрения, не жалея добрых слов, если ребёнку удалось справиться с каким-либо трудным для него делом.

Советы для родителей ребёнка с агрессивным поведением

1. Принимайте и любите вашего ребёнка таким, какой он есть.
2. Откровенно разговаривайте с ребенком.
3. Не забывайте объяснять ему причины своих запретов.
4. Рассказывайте о мотивах своего собственного поведения.
5. Не наказывайте ребёнка, находясь в плохом настроении.
6. Всегда находите возможность хвалить своего ребенка.
7. Позволяйте ребёнку выплескивать лишнюю энергию через активные подвижные игры.
8. Всегда контролируйте себя и свой собственный гнев, всегда подавайте ребенку правильный пример.
9. Не бойтесь обращаться к детскому психологу.

Разрядка гнева и агрессии

1. Сильно сожмите руки в кулаки, чтобы пальцы впились в ладони, а затем разожмите пальцы, расслабьте их. Выполняйте упражнение до тех пор, пока не почувствуете, что напряжение уходит.
2. Вытяните руки вверх и тянитесь изо всех сил, до предела, как будто хотите что-то достать с потолка. Потом опустите руки вниз, расслабьте их. Почувствуйте, как напряжение уходит из рук.
3. Закройте глаза и напряженно нахмурьтесь. Сохраняйте такое выражение лица, сколько можете, а потом расслабьтесь. Почувствуйте, как напряжение исчезает.
4. Откройте рот как можно шире и сложите губы в большую букву «О». Закройте рот. Так вы расслабили мышцы лица.

5. Трите ладони друг о друга, пока они не нагреются, а затем положите их на лицо. Закройте глаза и почувствуйте расслабление.

Упражнение «Бумажный волейбол»

Цель упражнения: научить детей выплескивать гнев в приемлемой форме.

В этом упражнении используются изготовленные заранее бумажные шары. Площадка для игры делится пополам. Дети разбиваются на 2 команды, у каждого участника свой бумажный шар. Следует перебросить все свои шары на поле противника. По сигналу игра прекращается, и подсчитываются шары. На чьем поле их меньше, та команда и выиграла.

Упражнение «Руки»

Дети разбиваются на пары. Один учащийся берет другого за руки и проговаривает: «Эй, рука, трясись, трясись - только больше не дерись! Расслабляйся, рука, и больше не кусайся!». Потом меняются ролями. Упражнение повторяется 2–3 раза.

«Спаси птенца»

Задание для учащихся. Представьте, что у вас в руках маленький беспомощный птенец. Вытяните руки ладонями вверх. А теперь согрейте его: медленно, по одному пальчику сложите ладони, спрячьте в них птенца, подышите на него, согревая ровным, спокойным дыханием, приложите ладони к груди, отдайте птенцу тепло своего сердца. Раскройте ладони, и вы увидите, что птенец радостно взлетел. Улыбнитесь ему и не грустите, он еще вернется к вам!

«Солнечный зайчик»

Задание для учащихся. Солнечный зайчик заглянул вам в глаза. Закройте их. Он побежал по лицу, нежно погладьте его ладонями: на лбу, на носу, на ротике, на щечках, на подбородке, поглаживайте аккуратно, чтобы не спугнуть. Зайчик побежал по голове, шее, животу, рукам, ногам, забрался за шиворот – погладьте его и там. Он не озорник – он любит вас, а вы погладьте его и подружитесь с ним [3].

Литература

1. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб., 2001. – 164 с.
2. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. – М., 2005. – 32 с.
3. Филиппова Ю.В. Общение. Дети 7–10 лет. – Ярославль, 2002. – 124 с.

Влияние стиля семейного воспитания на эффект межличностных отношений в группе сверстников

Межличностные взаимоотношения это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей, в ходе общения и совместной деятельности. Считается, что эти диспозиции опосредуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и они же, выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе.

Межличностные отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте, поскольку с самого рождения ребёнок живёт среди людей и неизбежно вступает с ними в определённые отношения. Опыт первых отношений как со взрослыми, так и со сверстниками является фундаментом для дальнейшего развития личности ребёнка. Этот первый опыт во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей.

Автор считает, несмотря на то, что в дошкольном детстве именно взаимодействие и общение с взрослыми являются решающими факторами развития личности и психики ребенка, нельзя недооценивать и роль межличностных отношений ребенка со сверстниками. Именно в дошкольный период она уже выражена очень ярко и, если она не находит своего удовлетворения, то это приводит к неизбежной задержке социального развития. А создает, наиболее благоприятные условия правильного воспитания и развития, именно коллектив сверстников. Так дети, которых родители удерживают от игр со сверстниками, в жизни часто испытывают трудности во взаимоотношениях [1].

Практическими психологами доказано, что в каждой группе детей дошкольного возраста разворачивается сложная и порой драматическая картина межличностных отношений детей. Дошкольники дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, ревнуют. Все эти отношения остро переживаются участниками и несут массу разнообразных эмоций. Считается, что эмоциональная напряженность и конфликтность в сфере детских отношений значительно выше, чем в сфере общения с взрослым. Мы считаем, что характер межличностных отношений в детской группе имеет немаловажное значение в формировании личности ребенка. Воспитателям, работающим с детьми, необходимо знание психологических особенностей межличностных отношений, знание приемов и способов их изучения и формирования [3].

Основной круг общения единственного ребенка – взрослые. А это означает, что у малыша изначально формируется определенный стереотип,

под который не попадают его сверстники. И когда ребенок оказывается в обществе других детей – он просто теряется. Опыт межличностных отношений ребенок приобретает в семье, и сохраняет его в течение всей последующей жизни. Учеными доказана важность семьи, как института воспитания. Она обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность.

Главное в воспитании маленького человека является достижение душевного единения, нравственной связи родителей с ребенком. Влияние родителей на ребенка во многом связано с воспитательными воздействиями, а представления о ребенке являются внутренней основой воспитания. Стиль семейного воспитания, определяемый родительскими ценностными ориентациями, установками, эмоциональным отношением к ребенку, особенностью восприятия ребенка родителем и способов поведения с ним – является значительным фактором развития личности ребенка.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких не относится к ребенку лучше, не любит его больше и не заботится только о нем. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья. В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная система воспитания. Здесь имеется в виду и понимание целей воспитания, и приемов воспитания, и учет того, что можно и чего нельзя допустить в отношении ребенка. От того какой стиль семейного воспитания преобладает в семье, будет зависеть развитие личности ребенка в целом. Под стилем семейного воспитания понимают способ отношения родителей к ребенку. Любая дисгармония в семье приводит к неблагоприятным последствиям в развитии личности ребенка, к проблемам в его поведении [1].

Для выбора наиболее приемлемого стиля семейного воспитания рассмотрим все имеющиеся виды стилей воспитания и последствия их применения. Диктат в семье проявляется в систематическом подавлении родителями инициативы и чувства собственного достоинства у детей. Психологи считают, что родители могут и должны предъявлять требования своему ребенку, исходя из целей воспитания, норм морали, конкретных ситуаций, в которых необходимо принимать педагогически и нравственно оправданные решения. Однако те из них, которые предпочитают всем видам воздействия приказ и насилие, сталкиваются с сопротивлением ребенка, который отвечает на нажим, принуждение, угрозы лицемерием,

обманом, вспышками грубости, а иногда и откровенной ненавистью. Но даже если сопротивление оказывается сломленным, вместе с ним происходит ломка многих качеств личности: самостоятельность, чувство собственного достоинства, инициативность, вера в себя и свои возможности, все это – гарантия неудачного формирования личности [3].

Опека в семье – система отношений, при которой родители, обеспечивая своим трудом, удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя. Вопрос об активном формировании личности отходит на второй план. Родители, по сути, блокируют процесс серьезной подготовки их детей к реальности за порогом родного дома. Такая чрезмерная забота о ребенке, контроль, основанный на тесном эмоциональном контакте, называется гиперопекой. Она приводит к пассивности, несамостоятельности, трудностям в общении. Существует также противоположное понятие – гипоопека, подразумевающее под собой сочетание безразличного отношения родительского отношения с полным отсутствием контроля. Дети могут делать все, что им вздумается. В результате, повзрослев, они становятся эгоистичными, циничными людьми, которые не в состоянии никого уважать, сами не заслуживают уважения, но при этом по-прежнему требуют выполнения всех своих прихотей.

Психологами доказано, что система межличностных отношений в семье, строящаяся на признании возможности и даже целесообразности независимого существования взрослых от детей, может порождаться тактикой «невмешательства». При этом предполагается, что могут сосуществовать два мира: взрослые и дети, и ни тем, ни другим не следует переходить намеченную таким образом линию. Чаще всего в основе этого типа взаимоотношений лежит пассивность родителей как воспитателей [2].

Сотрудничество, как тип взаимоотношений в семье, предполагает опосредованность межличностных отношений в семье общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацией и высокими нравственными ценностями. Именно в этой ситуации преодолевается эгоистический индивидуализм ребенка. Семья, где ведущим типом взаимоотношений является сотрудничество, обретает особое качество, становится группой высокого уровня развития – коллективом.

Таким образом, принято считать, что стиль семейного воспитания тесно связан и влияет на эффективность межличностных взаимоотношений ребенка, так как процесс воспитания человека является главной целью формирования гармонично развитого человека, способного к самостоятельной жизни и деятельности в современных условиях.

Литература

1. Андреева А.Д. Психическое здоровье детей и подростков/ А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина, А.П. Воронова и др.; Под ред. М.В. Дубровиной. – М.: Академия, 2000.
2. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. – СПб.: Питер, 2001.
3. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999.

*М.В. Барило,
В.Ю. Разуваева*

Психолого-педагогическая поддержка семьи в период адаптации первоклассников к школе

Начало обучения в школе – сложный и ответственный момент в жизни детей. В последние годы в психолого-педагогической литературе активно обсуждаются две проблемы: подготовка ребенка к школе и адаптация первоклассника к школьному обучению. Традиционно о подготовке к школе говорят с точки зрения ребенка. Современные родители серьезно подходят к данному вопросу, однако, не всегда хорошо подготовленный ребенок легко адаптируется к школьной жизни. По мнению М.Э. Вайнер «одна из причин заключается в том, что подготовить ребенка к школе недостаточно. Важно, чтобы вместе с ребенком к школе оказались готовы и его семья, его родители» [4, с. 15]. Под готовностью семьи к обучению ребенка в школе подразумевается адекватная родительская позиция, наличие в семье четких внутренних правил и разумная включенность семьи в социум. С одной стороны, возможной причиной возникающих в семье трудностей, связанных с адаптацией первоклассников, является недостаточная информированность родителей по данной теме. С другой стороны, в большинстве психолого-педагогических книг определяются особенности сопровождения родителей только группы риска. Оказать помощь родителям может учитель, педагог – психолог.

Цель: повышение компетентности родителей в области взаимодействия с детьми на протяжении всего адаптационного периода.

Объект исследования: социально – психологические закономерности школьной адаптации.

Предмет исследования: изучение влияния семьи на адаптацию первоклассников.

Задачи:

1. Подготовить родителей к принятию новой социальной позиции ребенка – позиции школьника.
2. Способствовать снижению уровня тревожности родителей перед поступлением детей в школу.
3. Познакомить родителей с элементами педагогической диагностики отдельных сторон готовности ребенка к школьному обучению.
4. Развивать осознанность педагогического воздействия родителей на детей в процессе повседневного общения.
5. Разработать рекомендации для родителей.

Гипотеза: мы предполагаем, что психолого-педагогическая поддержка *всех* родителей первоклассников поможет обеспечить

адаптацию детей к школе, повысит их заинтересованность в учебной деятельности.

Методы: теоретический (изучение и анализ психолого-педагогической литературы по теме), наблюдение, анкетирование.

База исследования: 1 «А», 1 «Б» классы гимназии № 9.

Организация психолого-педагогической поддержки родителей началась на курсах по подготовке к школе. На данном этапе происходило знакомство и установление контакта между родителями и учителем, между родителями, выяснялся круг родительских проблем, связанных с будущим обучением детей в школе. После окончания курсов были вручены «Письма родителям будущих первоклассников», в которых даны рекомендации, чем заняться с ребенком летом, а также тест, по которому родители самостоятельно могут определить уровень готовности ребенка к школе.

В результате опроса определен портрет современной семьи, в которой есть первоклассник. Возраст: 25 – 30 лет – 28%, 31 – 35 лет – 40%, 36 – 45 лет – 32%. Высшее образование имеют 55% опрошенных родителей, 45% – среднее специальное. 78% определяет свое материальное положение как норму. Одного ребенка имеют – 49% семей, 2 детей – 46%, 3 детей – 5%. 21% составляют неполные семьи. Отличительная особенность: в большинстве семей (81%) в первый класс пошли дети, которые являются старшими в семье; таким образом, у родителей нет опыта воспитания первоклассника. Только 9% исследуемых семей проживает совместно со старшим поколением. 65% опрошенных родителей указали, что бабушки и дедушки оказывают поддержку ребенку на этапе привыкания к школьной жизни, а в 16% они принимают активное участие в формировании учебной деятельности ребенка.

По результатам проведенной диагностики и анкетирования разработана программа педагогического образования родителей, включающая цикл собраний, каждое из которых предполагает обсуждение теоретического материала, решение педагогических задач и проблемных ситуаций, организацию игр и упражнений, выполнение тестов и заданий, которые помогут родителям лучше узнать своих детей [1,3].

Родители испытывают волнение и тревогу: справится ли с учебой (62%), хорошо ли сложатся отношения с одноклассниками (55%), ребенку будет трудно правильно вести себя в классе (40%). Как помочь первокласснику приобрести полезные навыки учения и общения, как сохранить физическое и психическое здоровье детей? Для ответа на эти вопросы следует ознакомить родителей, что такое адаптация.

Школьная адаптация понимается в современной психолого-педагогической литературе как сложный процесс приспособления ребенка к школе и школы к ребенку. Его составляющими являются физиологическая и социально-психологическая адаптация. «Адаптация к школе – перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально –

волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению» [5, с. 46]. Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько, опираясь на исследования Г.М. Чуткиной, указывают следующие уровни адаптации детей к школе.

Высокий уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе, учебный материал усваивает легко; решает усложненные задачи; прилежен, внимательно слушает объяснения учителя; проявляет интерес к самостоятельной учебной работе; занимает в классе высокий статус.

Средний уровень адаптации. Первоклассник положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний; понимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно; внимателен при выполнении заданий, но при контроле со стороны взрослого; дружит со многими одноклассниками.

Низкий уровень адаптации. Первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе; жалуется на нездоровье; материал усваивает фрагментарно; самостоятельная работа с учебником затруднена; бывает подавленное настроение и нарушение дисциплины, необходим постоянный контроль со стороны взрослых; близких друзей не имеет [6].

Показателями успешной социально-психологической адаптации являются формирование адекватного поведения, установление контактов с одноклассниками и учителем, овладения навыками учебной деятельности.

Процесс адаптации ребенка к школе редко протекает без каких-либо трудностей. Среди множества возможных реакций родителей на школьные трудности ребенка выделяют следующие группы.

Первая группа. Родители понимают и принимают трудности ребенка, стремятся их конструктивно преодолеть, достигают хороших результатов. Они читают психолого-педагогическую литературу. Но одни родители принимают переживания своего ребенка как данность (безусловное принятие), отношение других обусловлено их ожиданиями его успехов (условное принятие).

Вторая группа. Родители понимают и принимают трудности своего ребенка, но либо фиксируются на собственных переживаниях, либо обвиняют ребенка, при этом не предпринимают конструктивных действий, направленных на оказание ребенку необходимой помощи.

Третья группа. Родители, которые игнорируют школьные трудности детей. Они предпочитают не думать о проблемах вообще, отстраниться и/или переложить их решение на других, в том числе и на самого ребенка.

Для успешной адаптации ребенка к школе необходимо оказывать родителям психолого-педагогическую поддержку. Проанализировав психолого-педагогическую литературу [1, 2, 5, 7], используя свой опыт работы, нами был определен перечень советов, которые могут быть полезными родителям первоклассников.

Совет 1. Родители должны помнить, что при поступлении ребёнка в школу его цели и мотивы отличаются от целей и мотивов взрослого: ребёнок ещё не в состоянии ставить познавательные цели.

Совет 2. Необходимо наблюдать за психологическим состоянием ребёнка по его возвращении из школы, отмечать изменения в его поведении и реакциях. Надо спрашивать учителя об особенностях школьного поведения первоклассника, его взаимоотношениях со сверстниками, трудностях в обучении.

Совет 3. Обязательно необходимо расспрашивать ребёнка о том, как он провёл день, задавая точные и конкретные вопросы. Тогда он почувствует, что его школьная жизнь близка и понятна родителям, и захочет, чтобы они приняли в ней участие.

Совет 4. Режим дня должен соблюдаться неукоснительно, чтобы ребёнок высыпался, много гулял.

Совет 5. Родителям необходимо помнить, что школьная адаптация у мальчиков проходит хуже, чем у девочек. Нельзя сравнивать мальчиков и девочек, ставить одних в пример другим: они разные даже по биологическому возрасту – девочки обычно старше ровесников-мальчиков.

Совет 6. Все достижения ребёнка надо считать важными. Это придаст ему уверенности, повысит в его глазах значимость выполненной работы.

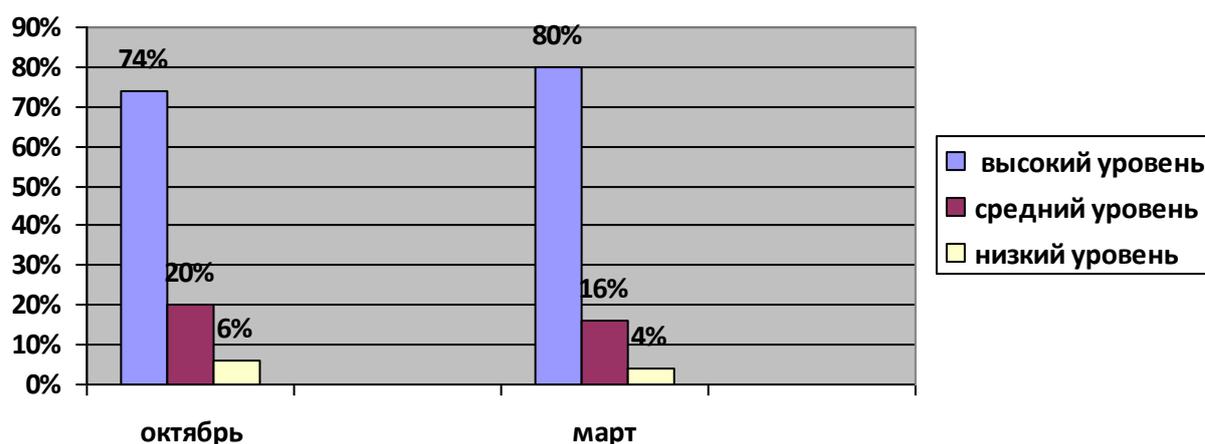
Совет 7. Рекомендуется не допускать невыгодных для первоклассника сравнений с другими детьми. Родители не должны стесняться говорить о его успехах в присутствии других людей. Общественное мнение и самооценка ребёнка должны быть позитивными.

Совет 8. При возникновении у ребёнка сложностей в обучении или признаков психологического неблагополучия необходимо пытаться отыскать объективные причины трудностей, принимая во внимание только факты, а не личные оценки. При необходимости можно обратиться за советом к психологу. Совет специалиста поможет обеспечить ребёнку посильные для него условия обучения, а это крайне важно.

Совет 9. Не рекомендуется отправлять ребёнка одновременно в первый класс и какую-либо секцию или кружок. Если ребёнок не будет иметь возможности отдыхать, гулять, у него могут возникнуть проблемы со здоровьем. Занятия в учреждениях дополнительного образования лучше начинать за год до начала учёбы в школе или со второго класса.

Совет 10. Надо признать за ребёнком право на индивидуальность, право быть другим.

Сравнительная характеристика уровней адаптации



На промежуточном этапе наблюдается положительная динамика адаптации учащихся по всем компонентам.

Вывод: психолого-педагогическая поддержка *всех* родителей первоклассников способствовала успешной адаптации ребенка к школе.

Литература

1. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах / Авт. – сост. С.А. Коробкина. – Волгоград: Учитель, 2010. – 238 с.
2. Безруких М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 248 с.
3. Бельтикова М.В. Как почувствовать себя уверенно в роли родителя-первоклассника // Дошкольная педагогика. – 2010. - № 8. – С. 60 – 62.
4. Вайнер М.Э. Ребенок и родители на пороге школьной жизни // Начальная школа. – 2007. – № 4. – С. 15–19.
5. Истратова О.Н. Справочник психолога начальной школы. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 442 с.
6. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
7. Костяк Т.В. Как помочь ребенку адаптироваться в школе: книга для родителей. – М.: Академия, 2008. – 105 с.
8. Костяк Т.В. Психологическая адаптация первоклассников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2010. – 174 с.

Роль семьи в развитии связной речи детей при подготовке к обучению в школе

Непременным условием для всестороннего развития ребенка, для его успешного обучения в школе является умение общаться с взрослыми и сверстниками. Взрослые – хранители опыта, накопленного человечеством, знаний, умений, культуры. Передать этот опыт можно не иначе как с помощью речи. Пользуясь данными педагогических исследований и собственным опытом, могу утверждать, что большинство детей, поступающих в школу, испытывают значительные трудности и не владеют навыками связной речи в достаточном для этого возраста объеме. Поэтому обучение рассказыванию как метод формирования связной речи у детей, относится к числу актуальных проблем.

Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений – это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях; развернутое изложение определённого содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно. Каждый ребенок должен научиться содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли. В то же время речь детей должна быть живой, непосредственной, выразительной. Связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи – это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмысливать воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логической речи. По тому, как ребенок умеет строить свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития.

Успешность обучения ребёнка в школе во многом зависит от уровня овладения им связной речью. Восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной речи. Умение рассказывать помогает ребенку быть общительным, преодолевать молчаливость и застенчивость, развивает уверенность в своих силах.

Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологической формам речи. Каждая из них имеет свои особенности. Форма протекания диалогической речи побуждает к неполным, односложным ответам. Неполное предложение, восклицание, междометие, яркая интонационная выразительность, жест, мимика и т.п. – основные черты диалогической речи. Для диалогической речи особенно важно умение сформулировать и задать вопрос, в соответствии с заданным вопросом строить ответ, подать нужную реплику, дополнить и исправить

собеседника, рассуждать, спорить, более или менее мотивированно отстаивать свое мнение.

Монологическая речь, как речь одного лица, требует развернутости, полноты, четкости и взаимосвязи отдельных звеньев повествования. Монолог, рассказ, объяснение требуют умения сосредоточить свою мысль на главном, не увлекаться деталями и в тоже время говорить эмоционально, живо, образно. Являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней употребляются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, преднамеренно спланированном изложении. По сравнению с диалогом, монологическая речь более контекстная и излагается в более полной форме с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных, в том числе сложных, синтаксических конструкций.

Наряду с существующими различиями отмечается определенная общность и взаимосвязь диалогической и монологической форм речи. Прежде всего, их объединяет общая система языка. Монологическая речь, возникающая у ребенка на основе диалогической, впоследствии органически включается в разговор, беседу. Такие высказывания могут состоять из нескольких предложений и содержать разную информацию (короткое сообщение, дополнение, элементарное рассуждение). Устная монологическая речь в известных пределах может допускать неполноту высказывания (эллипсы) и тогда ее грамматическое настроение может приближаться к структуре диалога.

Вне зависимости от формы речи (диалог, монолог) основное условие ее коммуникативности – связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков сопоставления связных высказываний. К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей. Нарушение последовательности всегда отражается на связности текста. Соблюдение связности и последовательности сообщения во многом определяется его логико-смысловой организацией.

Логико-смысловая организация высказывания на уровне текста представляет сложное единство; она включает предметно-смысловую и логическую организацию. Отражение предметов реальной действительности, их связей и отношений выявляется в предметно-смысловой организации высказывания; отражение же хода самой мысли проявляется в его логической организации. Овладение умениями логико-смысловой организации высказывания способствует четкому,

преднамеренному изложению мысли, т.е. произвольному и осознанному осуществлению речевой деятельности.

У детей старшего дошкольного возраста развитие связной речи должно достигать довольно высокого уровня. Старшие дошкольники более активно участвуют в беседе или разговоре: спорят, рассуждают, довольно мотивированно отстаивают свое мнение. Они уже не ограничиваются названием предмета или явления и неполной передачей их качеств, а в большинстве случаев выполняют характерные признаки и свойства, дают более развернутый и достаточно полный анализ предмета и явления.

Появляющееся умение устанавливать некоторые связи, зависимости и закономерные отношения между предметами и явлениями находят прямое отражение в монологической речи детей. Значительно уменьшается число неполных и простых нераспространенных предложений за счет распространенных осложненных и сложных. Появляется умение довольно последовательно и четко составлять описательные и сюжетные рассказы на предложенную тему. Однако дети, особенно этого возраста еще нуждаются в образце взрослого. Умение передавать в рассказе свое эмоциональное отношение к описываемым предметам или явлениям еще недостаточно развито.

В психолого-педагогических исследованиях различают «общую» и «специальную» речевую готовность. Общая готовность предполагает решение следующих задач:

- понимание ребенком обращенной к нему речи и реагирование на нее соответствующим образом;
- умение связно, свободно и понятно излагать свои мысли, сохраняя грамматическую правильность речи;
- овладение определенным словарным запасом;
- сформированность звуковой стороны речи.

Специальная речевая готовность предполагает готовность к обучению грамоте (чтению и письму).

Основными направлениями работы при речевой подготовке дошкольников должны быть:

1. Общая речевая подготовка:

- содержательность и связность диалогической и монологической речи;
- развитие речевого творчества, накопление и обогащение словаря;
- совершенствование грамматической правильности речи;
- развитие способностей к речевой деятельности.

2. Специальная речевая подготовка:

- развитие элементарного осознания языковой действительности;
- развитие умения ориентироваться в звуковой культуре слова;
- подготовка к обучению чтению и письму.

Речевая готовность к обучению в школе предполагает сформированную общую и специальную речевую готовность, однако не равно их соотношение, так как необходимо учитывать новый вид деятельности, новую ситуацию общения и новое содержание общения. Речевая готовность к обучению в школе проявляется в сформированности у детей речевых умений слушания и говорения: умения воспринимать информацию, предлагаемую с помощью языковых средств, умения вербализовать свои действия, в том числе связанные с языковым материалом, и определить их последовательность; умения разграничивать единицы языковой системы и другие виды знаков; овладение информационной, когнитивной, регулятивной функциями языка.

Уровень развития речи - важный диагностический критерий при оценке общего уровня развития ребенка. В этой связи при диагностике готовности к школе детей большее внимание необходимо уделить методикам, направленным на обследование речевого компонента. В старшем дошкольном возрасте дети овладевают основными типами монологической речи – пересказом и рассказом. Рассказ сравнительно с пересказом более сложный вид связной речи, поскольку создание нового текста сложнее воспроизведения готового литературного произведения. Развитие связной речи детей осуществляется прежде всего при обучении рассказыванию, которое начинается с простого пересказа коротких литературных произведений с несложной фабулой и доводится до высших форм самостоятельного творческого рассказывания.

Для достижения хороших результатов в развитии связной речи детей при подготовке их к обучению в школе необходимо показать ребенку словарное богатство родного языка, воспитать лексическое чутье, научить почувствовать «вкус» языка, научить сообщать, утешать, убеждать, доказывать. К сожалению, большинство детей, поступающих в школу, по результатам диагностики показывают невысокий уровень развития связной речи. Их словарный запас небогат. В речи детей нет образных выражений, мало прилагательных, слова однозначны, язык невыразителен.

При составлении рассказа по сюжетной картине дети перечисляют изображенные предметы или называют действия, не определяя взаимоотношения между персонажами, места действия, времени. В работе по серии картин они не могут выявить причинно-следственные отношения. При пересказе дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. Рассказ-описание мало доступен для детей, которые обычно ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей. Часть детей оказывается способной лишь отвечать на вопросы.

Таким образом, экспрессивная речь детей, со всеми указанными особенностями, может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде

дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений. Это результат того, что современные дети живут в мощном потоке информации. Ушли в прошлое фильмоскопы. На замену пришли телевизоры, вместо живой бабушкиной сказки – компьютерные игры, кассеты с видеофильмами. Огромный речевой поток омывает пытливые головы детей: одни с этим справляются, у других непомерный груз информации тормозит не только речевое, но и общее развитие. Эта негативная тенденция, к сожалению, постоянно растет. Увеличивается количество детей с нарушениями речи, с задержкой речевого развития.

Многие родители считают, что не следует вмешиваться в процесс формирования речи, что ребенок подрастет и у него «все само собой исправится», он сам научится говорить правильно. Для воспитания же полноценной речи ребёнка родители должны устранить все, что мешает свободному общению ребенка с коллективом. Ведь в семье малыша понимают с полуслова и он не испытывает особых затруднений, если его речь несовершенна.

Однако постепенно круг связей ребенка с окружающим миром расширяется; и очень важно, чтобы его речь хорошо понимали и сверстники и взрослые. Еще острее встает вопрос о значении правильной речи при поступлении в школу. При подготовке к школе родители должны учить ребёнка сравнивать, сопоставлять, делать выводы и обобщения. Дошкольник должен научиться внимательно слушать книгу, рассказ взрослого, правильно и последовательно излагать свои мысли, грамотно строить предложения.

Родители должны помнить, что потребность ребёнка в том, чтобы ему читали, даже если он уже научился самостоятельно читать, надо удовлетворять. После чтения важно выяснить, что и как понял ребёнок. Это приучает ребёнка анализировать суть прочитанного, воспитывать ребёнка нравственно, а, кроме того, учит связной, последовательной речью, закрепляет в словаре новые слова. Ведь чем совершеннее речь ребёнка, тем успешнее будет его обучение в школе. Также в формировании культуры речи детей пример родителей имеет большое значение. Таким образом, в результате усилий родителей, с их помощью ребёнок учится правильно говорить, а значит, он готов к овладению чтением, письмом в школе.

Возможность говорить, общаться – это удивительный дар природы. И с этим даром нужно обращаться не только бережно, но и умело. На формирование способности заговорить природа отвела не так уж много времени – это период с 1 года до 8–9 лет. После 9 лет природа отбирает эту возможность, закрывая речевую зону коры головного мозга. И если ребенок в этот период, самый сензитивный для речевой функции, не заговорит, то в дальнейшем это умение ему уже не будет дано. Какую огромную и ответственную задачу возложила на родителей, педагогов-дошкольников и педагогов начальной школы сама природа! И мы должны

сделать все, чтобы успеть помочь формированию фундамента развития ребенка.

Литература

1. Как проектировать УУД в начальной школе: От действия к мысли: пособие для учителя/ [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и другие]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение 2008. – 151 с. (Стандарты второго поколения).
2. Кислова Т.Р. По дороге к Азбуке. Методические рекомендации для воспитателей, логопедов, учителей и родителей к частям 1 и 2/Под научной редакцией Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой. Изд. 3-е, испр. – М.: Баласс, Издательский Дом РАО, 2007. – 160 с. (Образовательная система «Школа 2100». Комплексная программа «Детский сад 2100»).
3. Кислова Т.Р. По дороге к Азбуке. Методические рекомендации для воспитателей, логопедов, учителей и родителей к частям 3 и 4/ Под научной редакцией Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой. Изд. 3-е, испр. – М.: Баласс, Издательский Дом РАО, 2007. – 128 с. (Образовательная система «Школа 2100». Комплексная программа «Детский сад 2100»).
4. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути её развития. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1975. – 176 с.
5. Львов М.Р. Школа творческого мышления. Учебное пособие. – М.: Дидакт, 1993. – 183 с.
6. Нечаева Н.В. Обучение грамоте. Организация литературного творчества. Методические рекомендации. – М., 1994.
7. Новоторцева Н.В. Первые шаги в освоении чтения: обучение грамоте в детском саду: Популярное пособие для родителей и педагогов. – СПб.: КАРО, 2005. – 240 с.: ил. – (Серия «Подготовка ребёнка к школе»).
8. Фокина Э.Д. Планирование занятий по развитию познавательных способностей и речи детей в образовательном учреждении. – Спб, 1995.

Психолого-педагогическая помощь семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья по зрению

Семья – ближайшее и первое социальное окружение, с которым сталкивается ребенок. Но появление ребенка с ограниченными возможностями действует на родителей удручающе. Если рождение нормального ребенка приносит в жизнь семьи новое, не испытываемое до этого наслаждение человеческого бытия: переживания чувств радости, гордости, нежности, то рождение ребенка с дефектом, расценивается как жизненная катастрофа.

Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья по зрению – это семья с особым статусом, особенности и проблемы которой определяются не только личностными особенностями всех ее членов и характером взаимоотношений между ними, но и занятостью решением проблем ребенка, закрытостью семьи от внешнего мира, дефицитом общения, частым отсутствием работы у матери, но главное – специфическим положением в семье ребенка-инвалида, которое обусловлено его болезнью [2; 39].

Семья и дошкольное учреждение – два важных института социализации детей. Их социальные функции различны, но для всестороннего развития необходимо их взаимодействие. Социально-педагогическая поддержка семье в воспитании ребенка с ограниченными возможностями представляет собой комплекс мер по ее социальному обеспечению и социальному обслуживанию. Помощь ориентирована не только на решение многочисленных проблем семьи, но и на восстановление, укрепление и развитие ее внутреннего потенциала для выполнения общественно значимых функций.

Работа с семьей связана с решением социально-психологических и личностных проблем семьи ребенка с нарушением зрения. Содержание социально-педагогической помощи заключается в обеспечении эмоциональной, психологической и смысловой поддержки семьи.

Психолого-педагогическая помощь семье ребенка включает:

- развитие духовных и творческих способностей ребенка и родителей;
- поддержку, повышение и постоянное восстановление моральных сил, а также душевного равновесия;
- включение в процесс адаптации не только детей, но и членов их ближайшего окружения – родителей;
- гармонизацию детско-родительских отношений;
- способствование интеграции ребенка в здоровое общество.

Как считает исследователь теории социальной работы В. Кулшед, для осуществления системы совместной деятельности важны:

- партнерство – способность объединять свои усилия с усилиями коллег, распределять функции и давать обратную связь;
- переговоры – стремления внести проблемные вопросы; способность к компромиссу и конфронтации;
- коммуникативная связь – умение общаться с семьей и коллегами; умение слушать и слышать;
- рефрейминг – умение предлагать идеи и обсуждать альтернативные пути их решения;
- креативность - умение творчески подходить к проблемам семьи, профессиональным вопросам, создавать банк идей;
- эмпатийность - умение сопереживать и становиться на позицию другого [3;36].

Психолого-педагогическая работа с семьей строится из нескольких шагов.

Первый шаг – определение необходимости и возможности работы с семьей.

Второй шаг предполагает изучение семьи: сбор сведений о семье и формирование представления о ее жизнедеятельности, взаимоотношениях в семье, микроклимате.

Третий шаг имеет информационно-аналитический характер. Основной задачей является обработка данных о семье, полученных с помощью различных методов (диагностическое интервью, акт обследования семьи, выяснение ее социальных контактов, диагностические методики).

Четвертый шаг – коррекционный. Задачами работы специалистов в этот период являются: восстановление или создание социальных контактов семьи с социумом; решение конкретных проблем семьи, позволяющее ее членам обрести социальную уверенность.

Пятый шаг – контролирующий. В этот период осуществляется программа контракта с семьей, отмечаются ее успехи и неудачи в решении проблем.

Многое зависит и от специалистов, поскольку они должны целенаправленно работать с семьей по поддержанию и развитию у нее мотивации, демонстрируя ей позитивную перспективу их будущей жизнедеятельности. В основе создания высокого уровня мотивации у семьи лежат следующие положения:

- хороший контакт, доверие семьи к специалистам;
- четкое представление семьи о возможностях Центра, его специалистах, методах его работы;
- осознание семьей своей проблемы и необходимости ее решения;

- систематическое поощрение семьи за любые (пусть даже небольшие) успехи в восстановлении ее социального статуса.

Для поддержания мотивации в семье необходимо, чтобы специалисты:

- грамотно использовали метод Сети социального взаимодействия;
- организовывали сотрудничество семьи и специалистов на паритетной основе;
- демонстрировали семье ее успехи и достижения с целью укрепления веры семьи в успех;
- своевременно отслеживали неэффективные контакты в Сети социального взаимодействия и мобильно использовали другие, более успешные;
- проявляли креативность, гибкость в поддержании позитивных стремлений семьи к изменению своей ситуации.

В рамках социально-педагогического сопровождения оказывается помощь семьям методом консультирования, индивидуальной работы с семьей, методом групповых коррекционных занятий с элементами социально-психологического тренинга; организуются родительские семинары-практикумы и др.

Таким образом, установление партнерских отношений с родителями, определение подходов и разработка направлений совместных действий помогает детям адаптироваться в обществе, достичь оптимального уровня личного развития, раскрыть свой потенциал.

Литература

1. Агавелян М.Г., Данилова Е.Ю., Чечулина О.Г. Взаимодействие педагогов ДОУ с родителями. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 128 с.
2. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
3. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра: Кн. для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1988.
4. Витковская А.М. Основные направления работы с родителями детей раннего возраста с тяжелыми нарушениями зрения// Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 39–43.
5. Дейниченко Л.Б. Динамика представлений супругов о детско-родительских отношениях в зависимости от этапа семейного развития// Семейная психология и семейная терапия. – 2010. – № 6. – С. 71–88.

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*И.А. Архип,
Ю.В. Пельтихина*

Психолого-педагогические аспекты проблем детей-инвалидов

Мир, в котором живет современный ребенок, образ жизни среднестатистической семьи, существенно изменился. Кризис и социально-экономические проблемы жизни общества, оказывающие негативное влияние на большинство семей, ухудшение экологической ситуации в России, порождают условия, при которых значительно снижается уровень физического и нервно-психического здоровья детей. За последние 15 лет число здоровых детей уменьшилось в 16,9 раза. Неуклонно растет удельный вес психических расстройств – 21,2%, врожденных аномалий 18,8 % от всего количества детского населения. 36% детей Российской Федерации составляют дети с отклонениями в развитии.

В психологическом плане инвалидность ставит перед человеком множество проблем. Инвалидность – это специфическая ситуация развития и состояния личности, как правило сопровождающаяся ограничениями жизнедеятельности в самых разнообразных ее сферах. Процесс роста числа инвалидов является характерным для всего населения нашей планеты. Эксперты ООН и Всемирная Организация Здравоохранения, поддерживаются мнения, что 10% населения земного шара имеют инвалидность либо физического, либо психического характера – каждый десятый из них, более 120 млн. – это дети и подростки.

В современной России в связи с происходящими изменениями в социально-экономической, политической и других сферах жизни общества, проблема детской инвалидности стала одной из актуальных. В нашей стране, как показывают исследования, практически все медико-биологические параметры состояния здоровья детей, подростков и молодежи ухудшились. В последние годы в России отмечается значительное увеличение числа детей-инвалидов. Ежегодно в России рождается более 30000 детей с аномалиями, 70–75% из них являются инвалидами. По данным Госкомстата России, за период с 1985 по 1996 год число детей-инвалидов возросло почти в пять раз и составило 426,3 тысячи человек. Сегодня у нас в стране, по статистике, около 1% детей-инвалидов с детства. Однако, по данным ВОЗ, в развитых странах их около 2–3%; следовательно, как минимум половина детей-инвалидов у нас в стране не учтена, и это еще более усугубляет и без того острую проблему, так как,

вследствие неучтенности, очень много детей - инвалидов находятся в особо тяжелом положении [Благотворительный фонд «Bèrnu Rits» <http://www.bernurits.lv/articles/social-psy-problems.html>].

В основах законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан, в статье о правах инвалидов, сказано: «Инвалиды, в том числе, дети-инвалиды и инвалиды с детства, имеют право на медико-социальную помощь, реабилитацию, обеспечение лекарствами, протезами, протезно-ортопедическими изделиями, средствами передвижения на льготных условиях, а также на профессиональную подготовку и переподготовку».

В Конвенции о правах ребенка подчеркнуто, что государства признают права неполноценных детей на особую заботу. В статье 23 Конвенции говорится, что «государства - участники признают, что неполноценный в умственном и физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества». То есть, всем детям с недостатками физического и умственного развития должна быть обеспечена возможность определить себя, как личность и реализовать свои возможности в безопасности и благоприятных условиях, в среде семьи или попечителей.

Общие права детей-инвалидов сформулированы во Всеобщей Декларации прав человека (10 декабря 1948 года), Декларации прав ребенка (от 20 ноября 1959 года), Декларации ООН о правах инвалидов (декабря 1971 года), Декларации о правах умственно-отсталых лиц (20 декабря 1971 года), Конвенции о правах ребенка (20 ноября 1989 года), Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей (30 сентября 1990 года), Конвенции и Рекомендациях о профессиональной реабилитации занятости инвалидов (1983) и др.

Инвалиды с детства – наиболее слабо защищенная категория инвалидов, имеющая свою специфику, обусловленную, в зависимости от времени наступления нарушений и ограничений жизнедеятельности, отсутствием того социального опыта, который имеют инвалиды, получившие инвалидность после восемнадцати лет. Формирование личности у детей-инвалидов происходит в условиях ограниченного жизненного пространства и коммуникативности, иногда в полной зависимости от посторонней помощи в самообслуживании. Не смотря на то, что инвалиды с детства, как правило, обладают высокой внутренней восприимчивостью мироощущений и развитым самоанализом, дающими предпосылки для развития творческих способностей, им намного труднее реализовать свои возможности, чем другим инвалидам.

Отсутствие условий, при которых возникают и развиваются способности, целеустремленность, активность и жизнестойкость, влияет на

формирование навыков самостоятельности, адекватных взаимоотношений с окружающими, без которых невозможно гармоничное взаимодействие внешней среды обитания с внутренним миром индивидуума.

Это вызывает неуверенность в себе, комплекс неполноценности, ориентирует на потребительское сознание и иждивенчество, то есть ведет к синдрому социального инфантилизма. В результате – потенциал личности теряется, а затраты на социальную помощь «дивидендов» для общества практически не приносят.

В 60–80% детская инвалидность обусловлена перинатальной патологией. Факторами риска возникновения детской инвалидности в данном случае являются:

- производственная деятельность родителей, особенно неблагоприятные условия труда матери;
- течение беременности и заболевания матери во время беременности;
- наличие генетической патологии и хронических соматических заболеваний;
- загрязнение окружающей среды;
- алкоголизм и наркомания родителей;
- уровень материального достатка, например, плохое питание будущих матерей во время беременности.

Российские уполномоченные по правам человека сообщили, что за последние 11 лет число детей-инвалидов с психическими расстройствами выросло на 60%. При этом в стране остро не хватает психиатров, которые бы специализировались на проблемах детей и подростков [<http://www.1tv.ru/news/other/205277>].

При рассмотрении проблемы инвалидности может быть выделено несколько аспектов:

- медицинский аспект как отражение анатомического дефекта в костно-мышечной системе, сенсорной либо нервно-психической сферах с выраженными функциональными нарушениями, приводящими к ограничению жизнедеятельности;
- социальный аспект проявляется в вынужденной изоляции, социальной депривации, дефиците информации, ограничении занятости, в возникновении информационного и градостроительного барьеров;
- психологический аспект отражает изменения личностного плана в виде пониженной самооценки, разбалансировки саморегуляции, дезадаптации к окружающему, угнетающему чувству зависимости от окружающих. Возможны более выраженные психологические изменения: выявление неуверенности, чувства безнадежности, обреченности, тревоги.

Проблема «ребенок-инвалид» имеет как бы два плана: с одной стороны – семья ребенка-инвалида, как комплекс взаимосвязанных проблем выживания, социальной защиты, образования; а с другой - сам ребенок-инвалид: его проблема как личности заключается не только (а возможно и не столько) в отсутствии слуха, зрения, способности передвигаться, а в том, что он лишен обычного мира детства, отделен от своего здорового сверстника, от круга его дел, интересов, забот.

Рождение ребенка с отклонениями воспринимается его родителями как трагедия. Факт появления ребенка «не такого как у всех» является причиной сильного стресса, испытываемого родителями, в первую очередь мамы. Стресс, имеющий длительный или постоянный характер, оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей и является исходным условием резкого, травмирующего изменения сформировавшихся в семье жизненных устоев. Надежды, связанные с рождением ребенка, рушатся, родители начинают неадекватно воспринимать ребенка, что приводит его к ранним постоянным депрессиям. Обретение же новых жизненных ценностей для родителей растягивается порой на длительный период. Это обусловлено такими причинами, как: психологические особенности личности самих родителей (способность принять или не принять больного ребенка); комплекс расстройств, характеризующих ту или иную аномалию развития; воздействие социума при контакте с семьей, воспитывающей ребенка-инвалида.

Семьи этой категории становятся малообщительными, избирательными в контактах. Сужается круг знакомых и ограничивается общение с родственниками в силу особенностей состояния ребенка, а так же из-за личностных установок самих родителей. Вследствие тех же причин мамы больных детей более чем в 30% случаев оставляют работу по избранной до рождения ребенка специальности, чтобы ухаживать за своим ребенком, или переходят на низкооплачиваемую, неквалифицированную работу. Рождение больного ребенка оказывает травмирующее воздействие и на взаимоотношения между родителями. Однако известны случаи, когда подобные случаи сплачивали семью. По данным В.В. Ткачевой, 32% случаев семьи, где появляется ребенок-инвалид, распадаются, что оказывает безусловно отрицательное воздействие на процесс формирования личности ребенка. Ребенок, чаще всего, растет и воспитывается без отца.

Переживания, выпавшие на долю родителей больного ребенка, часто превышают уровень переносимых нагрузок, что приводит к различным соматическим заболеваниям и расстройствам. Психотравмирующая ситуация, обусловленная рождением в семье физически неполноценного ребенка, рассматривается Р.Ф. Майраном как затрагивающая «Значимые для матери ценности». У 60% мам, воспитывающих детей-инвалидов,

наблюдаются депрессивные неврозы, затяжные невротические депрессии, хроническое утомление.

Социальная изоляция, в которой находится значительная часть семей, воспитывающих детей-инвалидов, усугубляет психическую травму, вызванную инвалидностью ребенка. Это нередко влечет за собой создание нездоровой эмоционально-психологической обстановки, способствует развитию неврозоподобных состояний, а в отдельных тяжелых случаях – психических заболеваний, как у детей, так и у родителей.

Рождение ребенка-инвалида деформирует семью. Трудности, которые испытывают родители больного ребенка, значительно отличаются от повседневных забот, волнующих обычную семью. Это происходит вследствие колоссальной психологической нагрузки, которую несут члены семьи, воспитывающей ребенка-инвалида. Многие родители в сложившейся ситуации оказываются беспомощными. Их положение можно охарактеризовать, как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупики.

В последнее время в медицине и педагогике для характеристики детей с врожденными дефектами развития получил распространение термин “особые” дети. Проблема лечения и воспитания таких детей рассматривается с точки зрения медицинской, психологической и педагогической коррекции, ориентированной на компенсацию дефекта и приспособление к жизни в обществе.

Медицинские особенности детей-инвалидов

Жизнь и здоровье детей, родившихся в период экономического кризиса, оказались незащищенными, что способствует росту заболеваемости детского возраста и порождает проблемы социального характера. Особенностью патологии детского возраста является учащение перехода острых форм заболевания в рецидивирующие и хронические, а также нарастание первично-хронической патологии внутренних органов, что снижает компенсаторные возможности функциональных систем.

Среди инвалидов с детства больше всего – с врожденным поражением центральной нервной системы, которое сопровождается вторичным поражением опорно-двигательного аппарата. Данное заболевание известно как «детский церебральный паралич» или ДЦП. Во многих странах более половины детей с физическими недостатками страдают полиомиелитом или ДЦП. Вследствие ухудшения материального положения семей, имеющих больных детей, резко увеличилось количество детей, имеющих инвалидность с умственной отсталостью, эндокринными заболеваниями.

В структуре детской инвалидности присутствуют врожденные и приобретенные дефекты; аномалии физической и психической природы; основные или «первичные» недостатки и «вторичные» и «третичные»

недостатки. Под вторичными недостатками понимаются недостатки или осложнения, которые возникают вследствие первоначального дефекта.

Иногда возникновение новых физических недостатков может быть связано с негативными последствиями медикаментозного лечения, а также применения ортопедических средств, которые вначале помогают ребенку, а в последствии могут тормозить улучшение его физического состояния.

Чтобы избежать подобных ошибок, необходимо тщательно изучить потребности ребенка и периодически повторять свои оценки.

Первая заповедь врачей, социальных работников и родителей – НЕ НАВРЕДИ!

В значительной части случаев тяжелые инвалидизирующие заболевания у детей своевременно не диагностируются (диагноз заболевания, явившегося причиной инвалидности, только у 9,3% был установлен сразу после рождения в возрасте 7 дней), лечение запаздывает, и реабилитация оказывается неэффективной. В большинстве случаев диагноз устанавливают в течение первых трех лет жизни (35,3%) и в старшем возрасте (53,3%).

Для семей, имеющих детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, важным аспектом является постановка точного диагноза инвалидности. Некоторые виды инвалидности диагностируются при рождении, другие стали результатом болезни внутренних органов, несчастного случая или войны.

Часто получить точный диагноз бывает очень сложно. Кроме того, существуют определенные физические недостатки, которые трудно диагностировать. При возникновении сомнений необходимо проконсультироваться у специалистов, имеющих лучшую подготовку и большой опыт работы. На практике в редких случаях врачи честно говорят родителям, что их ребенок-инвалид, и при этом оставляют им надежду, что он может учиться и развиваться.

Чтобы установить в какой помощи нуждается ребенок с физическими недостатками сначала нужно выяснить, насколько гармонично функционируют тело и интеллект ребенка как единое целое: что ребенок может делать, чего он делать не может и почему. Необходимо внимательно отнестись к ребенку в целом, а не только к его недостатку. Способности ребенка гораздо важнее его физических недостатков. В этом необходимо тесное сотрудничество родителей, работников здравоохранения, работников службы реабилитации, социальных работников.

При обследовании ребенка с физическими недостатками необходимо проверить различные системы организма:

1. Органы чувств: как ребенок видит, слышит, чувствует?
2. Двигательную активность: как ребенок ходит или контролирует свои движения?

3. Форму и строение тела: как сформированы, деформированы или изменены различные части тела: суставы, позвоночник, кожа?
4. Умственные способности, мозг и нервную систему: какими понятиями, и в каком объеме владеет ребенок? Как он координирует работу различных частей своего тела?
Например, равновесие или координация глаз и рук.
5. Уровень развития: Как ребенок выполняет разные задания по сравнению с другими детьми того же возраста, проживающими в данной местности?
6. Функции внутренних систем организма.

Педагогические особенности детей-инвалидов

Воспитание и обучение входят в состав педагогической деятельности. Направленное обучение ребенка с целью дать ему трудовые навыки и общие представления о жизни, которые должны помочь найти в ней свое место, и называется воспитанием. Главная задача воспитания - формирование и развитие ребенка как личности, обладающей теми полезными качествами, которые ей необходимы для жизни в обществе. Обучение – процесс, основная цель которого состоит в развитии способностей ребенка. Отделить эти два процесса практически невозможно: воспитывая ребенка, мы всегда его чему-то обучаем, а занимаясь обучением, одновременно и воспитываем.

Родители детей-инвалидов вначале не могут долго «отойти» от психологического шока, связанного с рождением ребенка с отклонениями. Затем, в некоторых случаях, они долго не могут внутренне согласиться с тем, что дефект может быть практически неизлечимым. Пройдя за первые годы жизни ребенка все доступные методы лечения, родители «остывают» к лечению, не приступив при этом к адаптации. К сожалению, большинство родителей в первые годы не уделяют должного внимания психическому развитию ребенка и формированию у него знаний, умений и навыков, необходимых для самостоятельной жизни во взрослом периоде (с учетом специфики имеющегося дефекта). Упускаются наиболее драгоценные для развития психики первые годы жизни, когда формируются взаимоотношения ребенка с окружающей средой. Между тем, именно навыки самостоятельного существования определяют судьбу ребенка с особенностями развития в зрелом возрасте, тем более что родители «не вечны».

Раннее развитие детей с отклонениями происходит с отставанием. Причем дети с замедленным умственным развитием физически тоже развиваются медленнее. Физические недостатки детей также затрудняют и замедляют развитие интеллекта. То есть физический недостаток может привести к умственному и наоборот, умственный - к физическому, если не принять специальные меры, чтобы помочь наиболее полному развитию ребенка как в физическом, так и в умственном отношении.

Большинство родителей строят воспитание ребенка с отклонениями развития на принципах воспитания здорового ребенка, а именно, смягчения требований к нему в периоды острых или обострения хронических заболеваний. Следуя данному принципу, многие родители, имеющие детей с отклонениями развития, чрезмерно занижают предъявляемые к ним требования в течение всего детского, а также подросткового периодов воспитания.

Одним из факторов, стимулирующих снижение требовательности к таким детям, является комплекс родительской вины. В итоге воспитания по типу сверхопеки – «ребенок-кумир» с чрезмерным обереганием ребенка и даже иногда с сокрытием его дефекта до определенного момента у большинства детей - инвалидов вырабатывается инфантильное отношение к окружающим и сверхэгоизм. Когда ребенок с особенностями в развитии вырастает, проблема самостоятельности выступает на первый план, однако его личность уже бывает сформирована на принципах повышенной опеки, потакания слабости, низкой требовательности.

Основной потребностью всех детей, и детей-инвалидов в том числе, являются любовь, пища, кров и возможность познавать себя и окружающий мир. Ребенку-инвалиду труднее постигать окружающий мир. Каждый ребенок развивается в трех областях: физической (тело), умственной (интеллект) и социальной (общение).

Решающую роль в развитии и раннем обучении любого ребенка играют родители и другие члены семьи. Детям, отстающим в развитии необходимо стимулирование – разговоры, музыка, игры, яркие впечатления, но они нуждаются в большей помощи и систематических занятиях для физического и умственного развития во всех областях, чем здоровые дети.

Области развития, в которых ребенку можно помочь путем раннего стимулирования и обучающих занятий:

1. Движения, владение телом, физическая сила, координация движений помогут ребенку передвигаться, выполнять различные действия, играть и работать.
2. Пользование руками (хорошее владение руками, координация движений рук и глаз) поможет ребенку овладеть многими навыками.
3. Органы чувств, особенно зрение, слух и осязание. Они помогут ребенку познавать окружающий мир и реагировать на него.
4. Общение, а именно, слушание, понимание сказанного, овладение речью или другими способами общения.
5. Общение с другими людьми: способность улыбаться, играть, вести себя должным образом и ладить с окружающими.
6. Основные повседневные занятия: еда, питье, одевание, отправление естественных нужд (туалет), умывание. Эти навыки помогут ребенку стать более независимым и самостоятельным.

7. Наблюдение, размышление и действие: овладение умением принимать обдуманные, разумные решения.

Необходимо понять основные принципы лечения и приспособить рекомендуемое лечение к конкретному ребенку, его семье и требованиям повседневной жизни.

Этапы построения программы специального обучения и раннего стимулирования особых детей:

1. Внимательно понаблюдайте за ребенком, чтобы оценить, что он может и чего не может в каждой области развития.
2. Отметьте, какие вещи он только начинает делать или пока делает с трудом.
3. Решите, какому новому навыку его нужно научить или какое действие нужно поощрять, чтобы использовать те навыки, которые у него уже имеются.
4. Разделите каждый новый навык на маленькие ступени - на такие действия, которые ребенок может освоить за один - два дня, после чего переходите к следующей ступени.

Родителям необходимо помнить следующее: не ожидайте слишком многого сразу. Будьте реалистами. Начните с того, что ребенок умеет делать хорошо, а затем побуждайте его сделать немножко больше. Правильная помощь и в нужное время принесет успех и радость и ребенку, и тем, кто ему помогает. Огромную роль в развитии ребенка играет отношение к нему человека, обучающего его новым навыкам, будь то член семьи, социальный или медицинский работник.

Есть несколько простых способов особенно полезных при занятиях по овладению первичными навыками с детьми, отстающими в развитии.

Общие рекомендации по оказанию ребенку помощи в развитии:

1. Чаще хвалите ребенка. Ласково обнимайте или давайте ему какую-нибудь маленькую награду, когда у него что-нибудь получается или когда он очень старается. Если ребенок старается сделать, но у него не получается, лучше обойдите это молчанием или просто скажите: «Жаль, не вышло, в другой раз получится».
2. Больше разговаривайте с ребенком. Объясняйте все, что вы делаете. Ребенок слушает и начинает усваивать язык задолго до того, как заговорит. Если вы считаете, что ребенок не слышит, говорите с ним и используйте «язык жестов». Убедитесь, что он смотрит на вас, когда вы говорите.
3. Помогая ребенку осваивать новый навык, мягко и осторожно направляйте его движения своими руками.
4. Используйте зеркало, чтобы помочь ребенку узнать свое тело, научиться владеть руками.

5. Используйте подражание. Чтобы научить ребенка новому действию или навыку, сначала выполните действие сами и пригласите ребенка повторить его, подражая вам. Превратите это в игру.
6. Побуждайте ребенка двигаться или тянуться, стараясь достать то, что он хочет.
7. Сделайте учение забавой. Всегда ищите способы превратить обучающие занятия в игру.
8. Пусть старшие братья и сестры показывают ребенку новые приспособления, игрушки и т.д.
9. Ребенок часто лучше усваивает, когда рядом нет учителя. Дети часто прилагают большие усилия, когда им чего-нибудь очень хочется, а рядом нет никого, кто поможет. Учить ребенка – важно, но не менее важно давать ему возможность исследовать, пробовать свои силы и самому делать для себя то, что он может.
10. Пусть ребенок по мере сил обслуживает себя сам. Помогайте ему только в той мере, в какой это необходимо. Это – «золотое правило реабилитации». Когда ребенку трудно что-нибудь сделать, или он делает это медленно и неумело, родителям очень часто хочется «помочь» ребенку, сделав это за него.

Однако, для развития полезнее, если вы дадите ему возможность сделать это самому, - поддерживая и поощряя, и помогая лишь теми способами, которые позволяют ребенку по мере сил самому себя обслуживать. В работе по развитию с особыми детьми очень важен индивидуальный подход не только в подборе упражнений, важно не столько следовать указаниям, сколько думать, наблюдать за реакцией ребенка, замечать, как занятие помогает или мешает общему развитию ребенка. Необходимо приспособлять занятие к потребностям каждого ребенка.

Сравнительный анализ психоэмоционального самочувствия родителей детей-инвалидов и родителей здоровых детей показал, что самочувствие и настроение выше у родителей здоровых детей. А вот показатели активности оказались выше у родителей детей - инвалидов. Это означает, что у таких родителей существует стойкая установка на эффективную помощь своему ребенку, что, в свою очередь, свидетельствует о наличии хороших возможностей для формирования благоприятного реабилитационного пространства в таких семьях.

Правильное воспитание ребенка с отклонениями в развитии в семье возможно только в том случае, если родителям, особенно матери, удастся сохранить душевное равновесие в условиях повышенной стрессогенности. Только такая семья становится активным помощником своему ребенку, формируя перспективное реабилитационное пространство.

По мере взросления детей появляется необходимость в дополнительных знаниях и навыках. Важное значение для социальной

адаптации детей-инвалидов имеет образование. В развитых странах сейчас существует понимание, что последствие ущерба могут быть сведены до минимума при наличии специальных обучающих программ и соответствующих технических средств на самой ранней стадии инвалидности. В США и Италии все дети, включая детей с самыми серьезными недостатками, посещают обычные школы, что приводит их к большей адаптированности к жизни в обществе. Во многих странах родители или группы родителей стремятся обучать детей-инвалидов по специальной технологии, чтобы способствовать их развитию и общению с другими людьми.

В России фактически по сегодняшний день существует три различных варианта образования детей-инвалидов:

1. Специальные интернаты, дома-интернаты, специальные школы, отрывающие детей от семьи и от общения со здоровыми сверстниками.
2. Общеобразовательные школы, в которых дети с ограниченными возможностями испытывают физические и психологические трудности, приводящие к отставанию в учебе и к психотравмам.
3. Обучение на дому, слабо развитое и некачественное из-за некомпетентности педагогов и нерегулярного посещения ими детей-инвалидов.

Поэтому для детей-инвалидов можно использовать компьютерные имитационные программы. Преимущество заключается в том, что их можно использовать во всех перечисленных вариантах образования детей-инвалидов. Они не предполагают отрыва ребенка от семьи и от общества сверстников. Данные программы позволят обучать детей-инвалидов совместно со здоровыми детьми, что приведет к адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями в среду сверстников и через них в общество.

Психологические особенности личности детей-инвалидов

Суть личностной проблемы ребенка-инвалида заключается в его изолированности от общества, в котором ему предстоит жить и расти. С раннего детства дети с отклонениями в развитии сталкиваются с оценкой их внешности другими людьми. Часто здоровые дети с детской непосредственностью и жестокостью оценивают внешние дефекты детей-инвалидов в их присутствии. В результате у детей-инвалидов формируются замкнутость, избегание широкого круга общения, замыкание «в четырех стенах», маскированная (скрытая) депрессия. Скрытая депрессия (сниженный фон настроения, негативная оценка себя, собственных перспектив и других людей, часто замедленный темп мышления, скованность и пассивность) в сочетании с заниженной самооценкой и отсутствием благоприятного прогноза на будущее

достаточно часто приводит к появлению мыслей суицидального характера. Часто формируется комплекс неполноценности.

По мере взросления дети с ограниченными возможностями начинают осознавать, что уровень их жизненных возможностей по сравнению с «обычными» детьми снижен. При этом у них формируется сниженная самооценка, что в свою очередь приводит к чрезмерному снижению уровня притязаний. Следствием этих процессов становится социальная пассивность и сужение активного жизненного пространства. Рано или поздно особые дети начинают осознавать глобальность своей зависимости от здоровых членов общества. Пенсия, льготы и многое другое – все это они получают за счет здоровых людей. Осознание глобальности зависимости и привыкание к зависимости способствует формированию иждивенчества. Типичными тенденциями становятся отказ от самостоятельности и перенос ответственности за свою судьбу на ближайшее окружение. Фактически, к дефекту развития «особых» детей присоединяется дефект воспитания. Наиболее тяжело переживают инвалидность лица, внезапно потерявшие слух, зрение и воспринимающие ее как крах всей оставшейся жизни. Дальнейшее характерологическое развитие личности может происходить с поэтапной сменой неврозов, пограничных состояний, психозов. Это особенно выражено у детей-инвалидов с неправильным воспитанием и выявляется при описании ими модели своего будущего.

Исследования модели будущего детей-инвалидов показали, что она изменена по сравнению с моделью будущего здоровых детей. В 14–15 лет 36% особых детей мечтают об улучшении здоровья и все 100% – о получении конкретной профессии. Но, в 15–16 лет представление о будущем сужено – жизнь планируется на 5 лет и только в отношении работы. Эмоциональная окраска будущего отрицательная. Дети не уверены в своих шансах. Мечтают быть артистом, врачом, балериной, юристом, но понимают, что в лучшем случае будут переводчиком, машинисткой, швеей. Модель будущего бедна, ограничена в содержании и временной характеристике, в эмоциональном плане она отрицательна. В структуре модели будущего появляются противоречивые моменты. С одной стороны, желаемое будущее компенсирует ограничение реальных возможностей, имеет положительную окраску и отражает защитный механизм от возможных неудач. С другой стороны, низкий уровень удовлетворенности собой порождает внутриличностный конфликт с последующим формированием различных неврозов, серьезно осложняющих межличностные взаимоотношения.

В каждой семье, имеющей ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности, существуют свои особенности, свой психологический климат, который так или иначе воздействует на ребенка, либо способствует его реабилитации, либо, наоборот, тормозит ее. Такой

фактор, как включенность отца в воспитание ребенка-инвалида, значительно влияет на его психологическое самочувствие. Вследствие отсутствия включенности отца в воспитание, а также в силу других причин, дети-инвалиды часто испытывают дискомфорт в семейных отношениях. Естественно, это всегда негативно. Ребенок-инвалид в таких семьях испытывает двойную нагрузку: неприятие обществом и подверженность феномену отчуждения в собственной семье.

Таким образом, суть психологической реабилитации детей-инвалидов может состоять в снятии нервно-психического напряжения; коррекции самооценки; развитии психических функций – памяти, мышления, воображения, внимания; преодолении пассивности; формировании самостоятельности и ответственности и активной жизненной позиции; преодолении отчужденности и формировании коммуникативных навыков. Методами психологической реабилитации могут быть беседы, индивидуальные психологические консультации, психологическая помощь, ролевые игры, психологические тренинги, группы психологической взаимопомощи и взаимной поддержки, как для детей-инвалидов, так и для членов их семей.

Группы взаимопомощи и взаимной поддержки инвалидов

Группа взаимопомощи – это коллектив людей, объединенных общей жизненной проблемой или ситуацией. В группы взаимопомощи могут объединяться либо непосредственно люди, затронутые серьезной проблемой, либо их близкие – родные и друзья.

Инвалидность сама по себе не является психологической проблемой. Проблемой является процесс социальной и психологической адаптации человека. Под социальной адаптацией мы понимаем способность мирно сосуществовать с людьми, умение ставить цели, достигать их, решать текущие бытовые задачи. Под психологической – способность восстанавливать внутреннее равновесие и состояние любви к себе и людям после нервных потрясений и разного рода фрустраций.

Задачи групп взаимной поддержки инвалидов:

- принятие объективно существующих ограничений, приобретение умения полноценно жить с учетом этих ограничений;
- определение своих личностных границ;
- обучение принятию себя и, как следствие, развитию уверенности в себе.

На каждом занятии группы психологической поддержки ведется работа с принципами психологического исцеления, лежащими в основе одноименной методики, разработанной Джампольски. Использование этих принципов дает возможность членам группы переориентировать свою мыслительную деятельность на душевное здоровье.

Принципы психологического исцеления:

1. Суть нашего бытия – любовь.

2. Здоровье - это внутренний покой. Исцеление – это избавление от страха.
3. Давать – значит получать.
4. Мы можем оставить прошлое в прошлом и не жить будущим.
5. Существует только это мгновение, и оно предназначено для того, чтобы отдавать.
6. Мы можем научиться любить себя и окружающих скорее путем прощения, чем осуждения.
7. Вместо того чтобы искать повсюду недостатки, мы можем искать во всем любовь.
8. Мы можем выбрать внутренний покой для себя, несмотря на все происходящее вокруг нас.
9. Мы ученики и учителя одновременно.
10. Мы можем воспринимать жизнь как целое, а не как отдельные эпизоды.
11. Так как любовь вечна, то на смерть не обязательно взирать со страхом.
12. Мы всегда можем воспринимать себя и окружающих, как предлагающих любовь и взывающих о помощи.

Психическое и физическое здоровье человека сильнейшим образом зависит от его настроения и душевного состояния. Чувство собственной ценности, ответственности за свою жизнь и ощущение своей способности достигать целей помогают человеку легче преодолевать неизбежные жизненные трудности. Группы взаимопомощи - динамичная среда для воспитания высокой самооценки, чувства самодостаточности и умения достигать своих целей. В этих группах люди, объединенные общей заботой, могут обмениваться опытом, информацией, эмоциональной поддержкой и ресурсами. В группе возникает огромный потенциал взаимопонимания и доверия, помогающий людям раскрываться, чувствовать, что они не одиноки, и осознавать свою силу. Ведущими групп взаимной поддержки являются в основном специально подготовленные люди, либо психологи. Ребенок-инвалид вступает в жизнь с изначально пониженным уровнем адаптационных и интеграционных возможностей. Тип заболевания и отклонения в развитии, особенности течения заболевания, специфика поражения различных органов и систем, характер и выраженность дефекта определяют характер и уровень снижения адаптационных и интеграционных возможностей.

Таким образом:

1. Для того чтобы ребенок мог приспособиться к жизни и найти в обществе свою нишу, ему необходимы определенные знания, умения, навыки. Уровень претензий человека в жизни, степень сложности жизнеопределяющих целей и задач, которые человек ставит перед собой, зависят от границ его социально-

психологического пространства. В пределах данного пространства человек может прожить всю жизнь, не догадываясь о том, что уровень его возможностей гораздо шире, чем он предполагает.

2. Общество должно подходить к решению проблемы «инвалидность» не с позиции жалости к некому явлению вне общества, а с позиции содружества, соучастия, содействия, сотворчества. У детей-инвалидов должны быть равные возможности в получении образования, полноценного развития, возможности (не только на законодательном уровне, но и на практическом) попробовать себя во всех областях деятельности, включая творчество, иметь возможность выбора реализации собственных потенциалов.
3. Необходимы коренные изменения в отношении детей-инвалидов. Не отрывая их от семьи, следует создавать условия для полноценного развития ребенка. Необходима прочная инфраструктура социальной службы в городах и районах, сеть социальных, психокоррекционных учреждений, максимально приближенных к нуждам человека. Их цель - создать максимально благоприятные условия для развития детей с различными отклонениями без отрыва от семьи.

Литература

1. Благотворительный фонд «Bèrnu Rits» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bernurits.lv/articles/social-psy-problems.html>, свободный.
2. Ипполитова М.В. Воспитание детей с церебральным параличом в семье: Кн. Для родителей. – 2-е изд., перераб и доп. М.: Просвещение, 1993. – С. 86.
3. Камсюк Л.Г. Проблемы медико-социальной реабилитации детей-инвалидов. //Педиатрия. 1990. № 2. – С. 11–14.
4. Лисовский В.А., Евсеев С. П., Голофеевский В. Ю. Комплексная профилактика заболеваний и реабилитация больных и инвалидов: Учебн. пособие / Под ред. проф. С. П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2001. – 320 с.
5. Первый канал. Раздел новости. 24.04.2012 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.1tv.ru/news/other/205277>, свободный.]
6. Социальная работа: Словарь-справочник / Под ред. В. И. Филоненко.— М.: «Контур», 1998. – 480 с.
7. Энциклопедия социальной работы. В 3 т. / Пер. с англ. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994. – 318 с.

О.М. Чистякова

Проблема сохранения психологического здоровья дошкольников

*«Дети святы и чисты.
Нельзя делать их игрушкой своего настроения».
А.П.Чехов*

Мы живем в эпоху экономических кризисов и социальных перемен. Тем не менее, в одних и тех же обстоятельствах мы ведем и чувствуем себя по-разному. На некоторых людей жизненные сложности действуют угнетающе, приводят к ухудшению здоровья. У других те же проблемы способствуют пробуждению скрытых ранее ресурсов, духовному совершенствованию – как бы вопреки экстренным ситуациям.

Ребенок же беспомощен в этих ситуациях, но мудрость взрослых дает ему защиту, так как именно окружающие ребенка взрослые способны создать приемлемые условия для его полноценного развития. Основой такого развития является **психологическое здоровье**, от которого во многом зависит здоровье в целом.

Проблема сохранения психологического здоровья является актуальной. И особенно хорошо, что о его поддержании и формировании рассуждают педагоги и психологи дошкольного образования – люди, окружающие ребенка с первых его шагов. Через нас, взрослых и семью, ребенок постигает мир, от нас зависит, насколько легко войдет ребенок в сложный взрослый мир.

Главный путь, позволяющий сделать пребывание ребенка в детском саду интересным и желанным – это создание теплой, радушной атмосферы в группе, налаживание положительных взаимоотношений между детьми и взрослыми, интересной игровой среды и вовлечение ребенка в доступные и привлекательные для него разнообразные виды деятельности.

Эффективность педагогического процесса в значительной степени зависит и от правильной организации предметно-пространственной среды.

Действительно, если мы понаблюдаем за детьми, то поймём, что они страдают и теряют здоровье не от самих занятий, а от способа их организации. Ребёнок с рождения, как губка, впитывает всё, что его окружает.

Традиционно уделяя внимание физическому здоровью детей (зарядке, закаливанию, профилактике заболеваемости), педагоги многих дошкольных учреждений до конца еще не осознают значение психического здоровья и эмоционального благополучия детей. А ведь проводя в детском саду большую часть времени и находясь в тесном контакте со сверстниками и взрослыми, дети испытывают серьезные психические нагрузки.

Многим детям свойственно нарушение равновесия и подвижности между процессами возбуждения и торможения, повышенная эмоциональность, тревожность, неуверенность в себе.

Следовательно, вся работа по изменению сложившегося положения легла на меня, как на педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения. Моя деятельность связана с преодолением повышенной невротичности, эмоциональной нестабильности, развитием навыков эффективного общения и саморегуляции поведения, формированием подходов к взаимодействию с педагогами и родителями по вопросам охраны психического здоровья детей.

Поэтому учитывая основную цель МБДОУ: **обеспечение благоприятных условий для полноценного развития ребенка как личности**, передо мной, как психологом, встала задача психологической поддержки детей, направленная на сохранение психического здоровья в ДОУ. Такая поддержка включает в себя следующие виды работы:

- выявить факторы, которые вызывают стрессовые ситуации и невротические состояния у детей;
- комплектование «группы риска» для коррекционных занятий; проведение занятий;
- создание благоприятного психологического климата в ДОУ и семье;
- применение педагогами здоровьесберегающих технологий в режиме дня и на занятиях.

Выявление факторов, которые вызывают стрессовые ситуации и невротические состояния у детей.

Специалистами не разработаны прямые методики, которые позволили бы изучить психическое здоровье. Такие психологи как О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев, И.М. Первушина, в качестве показателя психического здоровья предлагают использовать степень адаптированности ребенка к социуму и уровень тревожности.

Оценка показателей психического здоровья проводится нами посредством предварительного тестирования детей, позволяющее выявить личностные нарушения, определить механизмы негативных воздействий на развитие дошкольников. Уровень развития эмоционально-волевой сферы детей оценивается по Диагностике социальной активности детей дошкольного возраста В.Г. Маралова, Диагностике дифференциации Я-концепции ребенка В.Г. Маралова, Тесту цветового выбора М. Люшера, Опроснику на выявление страхов А.И. Захарова, Кинетическому рисунку семьи, Методике исследования эмоционального состояния Э.Т. Дорофеевой.

Комплектование «группы риска» для коррекционных занятий, и проведение занятий.

Проводимое исследование, целью которого является изучение особенностей психического здоровья развития детей дошкольного возраста, воспитывающихся в нашем ДОО показывает, что у большинства детей имеются не адекватные проявления эмоционального развития, кроме того, у некоторых дошкольников проявляется негативное отношение к детскому саду и проблемы общения со сверстниками. Иногда эти дети склонны к агрессии, замкнутости, повышенной тревожности, робости. В данном случае, такие реакции являются, своего рода, психологической защитой в новой социальной среде.

С целью коррекции эмоциональных состояний в учебно-воспитательный процесс введены занятия с психологом. Используются коррекционно-развивающие программы А.Ю. Капской, Т.Л. Мирончик «Подарки Феи». Развивающая сказкотерапия для детей, К. Прудис Сказкотерапия трудного детства. «Сказки с дельфиньего хвоста», Н.М. Погосовой «Погружение в сказку».

Главными задачами, которые решает цикл «сказочных» занятий являются обучение искусству расслабления и развитие произвольного внимания. Дети учатся осознавать свои чувства, эмоции, побуждения, устремления и желания, а во-вторых, постепенно овладевают «телесным осознанием».

В процессе групповой работы используются приемы, содержание которых отвечает коррекционным и развивающим задачам программы:

- Ритуалы приветствия и прощания;
- Дыхательные гимнастики;
- Упражнения на развитие психофизической регуляции;
- Упражнения на развитие двигательной координации;
- Динамо - статические упражнения на развитие выразительности мимики и жестикуляции;
- Упражнения и этюды на развитие умений соотносить и отображать эмоциональные состояния;
- Методики и техники по повышению самооценки и уровня социальной компетентности детей в их взаимоотношениях с окружающим миром;
- Методики и техники по развитию умений находить позитивный выход из проблемных ситуаций;
- Релаксация.

Участие в занятиях помогает детям эмоционально разрядиться, сбросить зажимы, отыграть глубоко спрятанные в подсознание страх, беспокойство, они становятся мягче, добрее, увереннее в себе, восприимчивее к миру и людям.

Создание благоприятного психологического климата в ДОУ и семье.

Семья является важнейшим институтом становления человека как личности. Именно в ней ребенок получает первый опыт общения, социального взаимодействия. На протяжении какого-то времени семья вообще является единственным местом получения такого опыта. Затем в жизнь ребенка включаются такие социальные институты как детский сад, школа, улица. Однако и в это время семья продолжает оставаться одним из важнейших факторов социализации личности.

Решающим фактором в возникновении невротических состояний у детей является неправильное воспитание.

Выбирая наиболее эффективные методы работы, способствующие сохранению психического и эмоционального здоровья детей, предпочтение отдава следующим формам работы с родителями:

- Психолого-педагогическое просвещение: тематические выступления на родительских собраниях («Психологическое здоровье ребенка в условиях семьи», «Адаптация детей к условиям детского сада», «Психофизические возрастные особенности развития дошкольников» (по возрастам), «Кризис 3-х лет», «Правила общения с детьми», «Причины детской агрессивности и методы ее устранения» и т.п.), обеспечение специализированной психолого-педагогической литературой, статьи и памятки в родительских уголках по формированию психолого-педагогической культуры родителей;
- Обучающие занятия с целью формирования представлений о методах и приемах взаимодействия родителей с детьми;
- Индивидуальное консультирование по вопросам развития, воспитания и обучения.

Совместно со старшим воспитателем ДОУ, проведена работа по созданию в каждой группе д/сада психологических уголков. Материалы для уголков подбирались с учетом их основного назначения:

- Для психологической разгрузки воспитанников;
- Обучения агрессивных детей способам выражения гнева в приемлемой форме;
- Обучения дошкольников умению владеть собой в различных ситуациях, приемам саморегуляции;
- Обучения детей бесконфликтному общению с помощью эмоционально-развивающих игр;
- Повышения самооценки для тревожных, неуверенных в себе детей;
- Обучения воспитанников навыкам сотрудничества и согласованным действиям в команде.

На психосоматическое состояние ребенка оказывает влияние эмоциональное состояние педагога, стиль его общения с детьми.

Формы работы, которые я применяю для работы с педагогическим коллективом, предоставили им возможность освоить и внедрить с воспитанниками методические приемы и психокоррекционные методы, способствующие сохранению психического здоровья и предупреждению психоэмоциональных перегрузок у детей:

Обеспечение условий для преобладания положительных эмоций в ежедневном распорядке дня: использование в практике детского сада таких режимных ритуалов как «Утреннее приветствие», «Минутки вхождения в день», которые объединяют детей, настраивают на доброжелательные взаимоотношения со взрослыми и детьми; игровое общение (подвижные игры немецкого психолога К. Фопеля); минутки душевного общения, когда воспитатель расположившись на ковре вместе с детьми, хвалит детей, обсуждает их достижения, читает, играет с ними.

Применение психолого-педагогических приемов, направленных на блокирование и предупреждение нежелательных аффективных вспышек: релаксационные паузы; психологические настройки для привлечения внимания детей, выравнивания психологического климата в группе, выработки дисциплины; снятие напряженности в организации режимных процессов (профилактика переутомления); использование специальных игр для профилактики конфликтов, которые развивают у детей коммуникативность, навыки сотрудничества, эмоциональность, умение рефлексировать, повышают самооценку. В ДОУ собрана картотека психологических игр по различным психологическим проблемам (агрессивность, гиперактивность, тревожность, застенчивость).

Таким образом, создание социально-педагогических условий, обеспечивающих гуманное отношение к детям и индивидуальный подход с учетом их личностных особенностей, психологический комфорт, интересную и содержательную жизнь в саду, которая способствовала бы формированию навыков эффективного общения со сверстниками и в дальнейшем – успешному обучению в школе, становится одной из главных задач в деятельности воспитателей, помощников воспитателей, психологов. Другими словами, в ДОУ должны быть созданы условия, обеспечивающие психологическое здоровье дошкольника.

Анализ работы по сохранению и укреплению психического здоровья детей нашего ДОУ показали снижение заболеваемости в адаптационный период, снижение уровня тревожности.

Литература

1. Гарбузов В.И. Нервные дети. – М.: Ассоциация советских книгоиздателей, 1990.
2. Капская А.Ю., Мирончик Т.Л. «Подарки фей». Развивающая сказкотерапия для дошкольников. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008.

3. Клаус Фопель. Подвижные игры для детей 3-6 лет. – М.: Генезис, 2005.
4. Никифоров Г.С. Психология здоровья: Учебник для ВУЗов. – СПб.: Питер, 2003.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: Учебник для студ.вузов. – 7-е изд. Стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
6. Погосова Н.М. Погружение в сказку. Коррекционно-развивающая программа для детей. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008.
7. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. – 3-е изд. – М.: Генезис, 2010.

Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога с детьми раннего и младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Ранний возраст является тем периодом, когда пластичность нервной системы позволяет достичь максимальных результатов в компенсации повреждений или недоразвитий в различных системах организма. Однако на практике родители уверены, что ребёнок с ранним отставанием в развитии «догонит сверстников» самостоятельно, без медикаментозной помощи и специально созданных условий. К сожалению, это не так. В основе раннего отставания ребёнка в развитии двигательной, речевой и когнитивной сфер лежит незрелость или повреждённость центральной нервной системы, не позволяющая ребёнку активно усваивать информацию из внешней среды и следовать внутренним позывам. Отставание психических функций у таких детей носит обратимый характер, т.е. при своевременной коррекционно - развивающей помощи дети способны усваивать учебный материал в полном объёме.

Задержка психического развития – это несоответствие актуального психического развития возрастным нормам и в первую очередь характеризуется снижением темпов развития ребёнка в психической сфере по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, поэтому в психологические занятия включаю:

1. Развитие всех видов восприятия.
2. Развитие мышления.
3. Развитие внимания.
4. Развитие памяти.
5. Развитие зрительно – моторной координации.

А так же занятия связываю с тематическим планированием по речевому развитию. Потому что, у детей с задержкой психического развития, как правило, трудности всех сторон речевой деятельности: звукопроизносительной, лексико-грамматической, связной речи.

В раннем возрасте у детей происходит становление всех видов восприятия – зрительного, слухового, тактильно – двигательного. Оно носит произвольный характер, и развитие его происходит при сравнении и соотношении ребёнком различных предметов. А целенаправленное сенсорное развитие детей происходит при использовании специальных игр и упражнений, посредством которых ребёнок накапливает представления о цвете, форме, величине предметов, знакомится с различными звуками окружающего мира и т.п. Например, игры: «Собери и разбери матрешку, пирамидку, мисочки», «Найди тень предмета», «Покорми большую и маленькую собачку», «Собери картинку из частей».

На каждом возрастном этапе мышление имеет свои особенности. Мышление ребёнка раннего возраста выступает в форме действий, направленных на решение конкретных задач: достать какой-нибудь предмет, надеть кольца на стержень игрушечной пирамиды, закрыть или открыть коробочку, найти спрятанную вещь, влезть на стул, принести игрушку и т.п. Выполняя эти действия, ребёнок думает. Он мыслит – действуя, его мышление носит наглядно-действенный характер.

Основным условием развития мышления детей является целенаправленное воспитание и обучение. Для этого необходимо использовать определенные упражнения, например такие как «Найди лишний предмет», «Что не правильно?», игры с чередованием цвета, формы, величины «Украшь мостик».

В связи с овладением речью малыш удерживает внимание не только на предметах, но и на словах, фразах. Он начинает реагировать на инструкцию взрослого, если она сформулирована кратко и указывает на знакомые ребёнку действия или предметы: «Принеси красный мяч», «Возьми маленькую ложку» и т.д. Но внимание малыша слабо концентрировано, неустойчиво, наблюдаются трудности переключения и распределения, невелик его объём. Взрослый может целенаправленно развивать все виды внимания, используя различные задания, например игры «Лабиринты», «Найди пару» (такую же картинку), «Что изменилось?»

От внимания и уровня зрительного и слухового восприятия зависит объём запоминаемой информации. Малыши дошкольники очень любознательны и задают много вопросов. Им приходится перерабатывать большое количество полученной информации. Именно так развивается память.

У детей раннего дошкольного возраста доминирует произвольная, зрительно-эмоциональная память. А произвольное запоминание необходимо развивать в различных видах памяти при помощи специальных игр: «Угадай, кто пропал?», «Что изменилось?», «Узнай по звуку», «Найди картинку по слову», «Угадай, что в мешочке?».

Уровень развития движений ребенка определяет уровень его физического и психического развития. Чем выше его двигательная активность, тем он лучше развивается. Поэтому, начиная с самого раннего возраста, развитию общей и мелкой моторики ребенка необходимо уделять особое внимание.

Специальные игры и упражнения, позволяют укрепить руки малыша, развить согласованные движения рук, дифференцированные движения пальцев рук.

Кроме того, занятия мелкой моторикой оказывают благотворное влияние на общее развитие ребенка, помогают ему стать более самостоятельным и уверенным в себе.

Таким образом, вы видите, что психологические занятия представляют собой комплекс специальных психологических занятий и упражнений, направленных на повышение познавательного интереса, формирование произвольных форм поведения, развитие психических функций (память, мышление, зрительно-моторная координация, устойчивость и объем внимания) и оказывает существенное влияние на успешность всего последующего обучения.

Психолого-коррекционное сопровождение естественного развития детей в группе с общим недоразвитием речи

Большую группу в современной детской популяции составляют дети с ограниченными возможностями здоровья. Как подчёркивает Л.И. Акатов, входящее в данное понятие слово «здоровье» определяет специфику внутренней и внешней активности ребёнка в конкретных социальных условиях. У детей, имеющих те или иные отклонения в развитии, в зависимости от состояния здоровья названные виды активности существенно ограничены.

Ребёнок испытывает затруднения в осуществлении жизненно важных функций, не только обеспечивающих удовлетворение его базовых потребностей, но и определяющих его способность к общению и познанию. У таких детей наблюдаются значительные отклонения в поведении, развиваются такие отрицательные черты личности, как упрямство, агрессивность, негативизм, и, как следствие, к подростковому возрасту – социальная дезадаптация. Её последствия могут быть самыми нежелательными: от невозможности получить хорошую профессию, достойную работу, создать благополучную семью до развития склонности к антиобщественному поведению.

Психическое развитие детей с нарушениями речи имеют свои особенности: слабо развиты произвольное внимание, основные виды памяти, снижена познавательная деятельность, восприятие носит фрагментарный характер. Речевой дефект приводит к таким изменениям в психической сфере, как негативизм, замкнутость, повышенная раздражительность, замкнутость.

Среди воспитанников логопедических групп нередко встречаются дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ). Как указывает Л.О. Бадалян, 4–10% детей дошкольного возраста страдают данным расстройством. Чаще его выявляют у мальчиков. Уже на первых занятиях дети с СДВГ с трудом подчиняются инструкции, не могут сосредоточиться на задании и до конца выполнить его, постоянно совершают нецеленаправленные движения, импульсивны, зачастую эмоционально неустойчивы. Данные дети составляют группу риска по дислексии и дисграфии, а в школьном возрасте у них могут проявиться специфические стойкие затруднения при обучении их чтению и письму.

По каким главным признакам можно выявить гиперактивность?

Невнимательность. Для таких детей характерна повышенная отвлекаемость, неумение сосредоточиться, концентрировать внимание.

Повышенная активность. Ребёнок очень подвижен, неусидчив, постоянно находится в движении, к нему как будто подключили мотор.

Импульсивность. Ребёнок не может ждать начинает отвечать, недослушав вопроса, не может дождаться своей очереди в игре, на занятии, эмоционален, вспыльчив.

Современный опыт показывает, что в условиях раннего вмешательства развития детей с ограниченными возможностями здоровья приобретает стойкую положительную динамику. Оказание помощи детям с ограниченными возможностями здоровья наиболее успешно осуществляется в парадигме сопровождения. Сопровождение – это помощь ребёнку в ситуации развития (Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова).

Сопровождение подразумевает такой подход к ребёнку, когда ничто не может быть изменено во внутреннем мире воспитанника помимо его интересов, его собственного желания. Цель сопровождения состоит не только в том, чтобы «заглянуть» во внутренний мир ребёнка, а в том, чтобы организовать сотрудничество с детьми для развития у них самопознания, умения управлять собой и делать личностный выбор.

Современный опыт показывает, что в условиях раннего вмешательства развития детей с ограниченными возможностями здоровья приобретает стойкую положительную динамику. Оказание помощи детям с ограниченными возможностями здоровья наиболее успешно осуществляется в парадигме сопровождения. Сопровождение – это помощь ребёнку в ситуации развития (Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова).

Сопровождение подразумевает такой подход к ребёнку, когда ничто не может быть изменено во внутреннем мире воспитанника помимо его интересов, его собственного желания. Цель сопровождения состоит не только в том, чтобы «заглянуть» во внутренний мир ребёнка, а в том, чтобы организовать сотрудничество с детьми для развития у них самопознания, умения управлять собой и делать личностный выбор.

Ребёнок с СДВГ постоянно испытывает непреодолимую потребность в движении, что крайне осложняет работу логопеда. Дисциплинарные требования по отношению к ребёнку неэффективны, бессмысленны. Очень важно организовать занятие так, чтобы ребёнок меньше находился в статической позе, которая способствует нарастанию невнимательности и гиперактивности. Чаще предлагать ребёнку двигательную «разрядку», что позволяет снять двигательное напряжение и улучшить концентрацию и устойчивость внимания, повысить интерес к занятиям.

Одним из наиболее перспективных направлений повышения эффективности педагогического процесса в логопедической группе является инновационный метод программированного обучения.

Существуют методы обучения, которые наряду с положительными качествами содержат недостатки, снижающие эффективность учебного процесса. К их числу относится слабая активность и самостоятельность детей на занятии. Для логопедических групп эта проблема актуальна, так как недостатки познавательной деятельности у детей с ОНР,

выражающиеся в первую очередь в несовершенстве процессов обобщения, абстрагирования, анализа, синтеза, ограничены возможности усвоения знаний по объёму, так и по качеству. Поскольку данные этих функций нарушены, то для осуществления учебного процесса требуется применение специальных методов, максимально активизирующих их мыслительную деятельность.

Сущность программированного обучения состоит в том, что массовым и групповым процессом обучения особыми способами и средствами придаются индивидуальные черты, выносятся элементы непрерывного контроля логопеда за усвоением учебного материала. Этот вид обучения осуществляется по специально составленным программам, в которых содержится учебный материал, а также фиксируется программа деятельности воспитанников по его усвоению. Предметный учебный материал располагается в строгой последовательности и делится на «порции» (шаги).

Содержание каждой «порции»- это минимальная доза информации, доступной, удобной для восприятия и самостоятельного изучения, что очень важно для детей с СДВГ. Программированное обучение индивидуализирует процесс приобретения знаний. Существующий момент при этом состоит в «обратной связи» детей, или самоконтроле, что способствует сознательному усвоению материала, вселяет в детей уверенность в своих силах.

Как показывает практика метод программированного обучения лучше использовать для закрепления материала.

Достоинства данного метода неоспоримы – дети приобретают навыки самостоятельной работы. Дети становятся более спокойными, уравновешенными, а их действия - естественными, целенаправленными. У воспитанников появляется уверенность в себе, активнее развиваются волевые качества, вырабатывается познавательный интерес, формируются предпосылки учебной деятельности.

Работа по внедрению элементов программированного обучения ведётся М.А. Арнольдовым, Ж.С. Саловой, Л.Г. Андроновой, Г.П. Архиповичем и др. Опыт применения программного метода обучения заслуживает внимания в работе с детьми с ОНР. Использование элементов программированного обучения служит благоприятной основой успешной реализации принципов дидактики детского сада, прекрасным средством коррекции недостатков познавательной деятельности детей с ОНР. Проведённые исследования показывают, что дети с ОНР старшего дошкольного возраста, могут овладеть действиями оценки и самоконтроля, что является необходимым условием использования программированных заданий. Оценочно-контрольные действия формируются успешно тогда, когда они входят в комбинированные виды деятельности – это игровую и учебную. Предлагаемая система игр основывается на усвоенных темах по

развитию речи, на овладении действиями звукового анализа и синтеза. Игры стимулируют детей к выполнению оценочно-контрольных действий.

Программированное обучение состоит из 2-х этапов.

На 1-м этапе обучения дети получают ориентировочную основу действия контроля, образец (действия) ответа, и правильный способ выполнения этого действия. Наличие образца помогает сформировать у дошкольников самоконтроль в процессе познавательной деятельности.

На 2-м этапе - обучаю детей внешнему действию контроля и оценки. В работе с детьми использую схемы и фишки. Разработала систему дидактических игр с элементами программированного обучения. Главное в играх – включение действий оценки и контроля как компонента учебной деятельности в ведущую деятельность – игровую.

1. Игра «Световое табло» (на дифференциацию овощей и фруктов; домашних и диких животных; видов транспорта). Цель: развитие самоконтроля и самооценки.
2. Игра «Звуковые часы» (прочитай слово по буквам; звуко-буквенный анализ и синтез слов). Цель: развитие самоконтроля и самооценки, обучение чтению; развитие слоговой структуры слова.
3. Игра «Распутай узелок». Цель: развитие самоконтроля и зрительного восприятия; обучение чтению.
4. Игра «Планшеты-компьютеры» (назови «съедобное» и «несъедобное»; «живое» - «неживое»). Цель: развитие самоконтроля и произвольного внимания; развитие слоговой структуры слова.

Таким образом, программированные задания формируют навыки самостоятельной работы, приучают детей сосредоточенно работать в течение определённого времени, контролируя и оценивая свои действия, развития у детей произвольное внимание, наблюдательность, воображение, пространственное представление, память, эмоции, волю; помогают сделать обучение интересным и радостным; успешно подготовить детей к школе.

В условиях детского сада коррекционная работа будет эффективной тогда, если она осуществляется в комплексе, включающем педагогическую и психологическую коррекцию, а также медицинское сопровождение воспитанников.

Литература

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. – М., 2003.
2. Афонькина Ю.А. Психолого-коррекционная поддержка ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. – Мурманск. 2006.
3. Бадалян Л.О. Невропатология: Учебник. – М., 2006.
4. Халецкая О.В., Трошин В.М. Минимальные мозговые дисфункции в детском возрасте. – Н. Новгород, 1995.
5. Бражник А.Е. Использование элементов программированного обучения в целях развития познавательного интереса у детей с

общим недоразвитием речи // Дошкольное образование. – 2006. – № 2.

6. Божович Л.И. Личность ребёнка и её формирование в детском возрасте// Психологическое исследование. – М.: Просвещение,1983. – 260 с.
7. Чутко Л.С., Пальчик А.Б., Кропотов Ю.Д. Синдром нарушения внимания с гиперактивностью у детей и подростков. – СПб., 2004.

Психолого-педагогическая работа с детьми логопедической группы в русле подготовки к школе

Целью МБДОУ является формирование всесторонне развитой личности ребёнка, обеспечение равных стандартных условий для полноценного физического, психологического развития детей, как основы их успешного обучения в школе.

Готовность к школе психологическая – комплекс психических качеств, необходимых ребёнку для успешного начала обучения в школе. Включают следующие составляющие:

- мотивационную готовность – положительное отношение к школе и желание учиться;
- умственную или познавательную готовность – достаточный уровень развития мышления, памяти и др. познавательных процессов, наличие определённого запаса знаний и умений;
- волевую готовность – достаточно высокий уровень развития произвольного поведения;
- коммуникативную готовность – способность устанавливать отношения со сверстниками, готовность к совместной деятельности отношение к взрослому как к учителю.

На сегодняшний день практически общепризнанно, что готовность к школьному обучению – многокомплексное образование, которое требует комплексных психологических исследований. В структуре психологической готовности принято выделять следующие компоненты (по данным Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, В.В. Холмовской, Я.Я. Коломинского, Е.А. Пашко и др.).

1. Личностная готовность. Включает формирование у ребёнка готовности к принятию новой социальной позиции – положение школьника, имеющего круг прав и обязанностей. Эта личностная готовность выражается в отношении ребёнка к школе, к учебной деятельности, учителям, самому себе. В личностную готовность входит и определённый уровень развития мотивационной сферы. Готовым к школьному обучению является ребёнок, которого школа привлекает не внешней стороной (атрибуты школьной жизни – портфель, тетради, учебники), а возможность получать новые знания, то предполагает развитие познавательных интересов. Будущему школьнику необходимо произвольно управлять своим поведением, познавательной деятельностью, что становится возможным при сформированной иерархической системе мотивов. Таким образом, ребёнок должен обладать развитой учебной мотивацией. Личностная готовность также предполагает определённый уровень развития эмоциональной сферы ребёнка. К началу школьного

обучения у ребёнка должна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость, на фоне которой возможно развитие и протекание учебной деятельности.

2. **Интеллектуальная готовность ребёнка к школе.** Данный компонент готовности предполагает наличие у ребёнка кругозора, запаса конкретных знаний. Ребёнок должен владеть планомерным и расчленённым восприятием, элементами теоретического мышления отношения к изучаемому материалу, обобщёнными формами мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием. Однако, в основном, мышление ребёнка остаётся образным, опирающимся на реальные действия с предметами, их заместителями.

Интеллектуальная готовность также предполагает формирование у ребёнка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умение выделить учебную задачу и превратить её в самостоятельную цель деятельности. Обобщая, можно говорить, что развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает:

- дифференцированное восприятие;
- аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец);
- рациональный подход к действительности (ослабление фантазии);
- логическое запоминание;
- интерес к знаниям, процессу их получения за счёт дополнительных усилий;
- овладение на слух разговорной речью и способностью к пониманию и применению символов;
- развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координаций.

3. **Социально-психологическая готовность к школьному обучению.** Этот компонент готовности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителями. Ребёнок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими людьми, необходим умения войти в детское общество, действовать совместно с другими, умение уступать и защищаться. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умение подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

Старший дошкольный возраст является этапом интенсивного психического развития. Именно в этом возрасте происходят прогрессивные изменения во всех сферах, начиная от совершенствования

психофизиологических функций и кончая возникновением сложных личностных новообразований.

У детей логопедических групп, как правило, интеллект нормальный. Они критичны к своей речи, большинство из них имеют настойчивое стремление к исправлению речевого недостатка. Но у части детей, по сравнению с возрастной нормой, наблюдается снижение познавательной деятельности и входящих в её структуру процессов: меньший объём запоминания и воспроизведения материала, неустойчивость внимания, быстрая отвлекаемость, истощаемость психических процессов, снижение уровня обобщения и осмысления действительности; у них затруднена развёрнутая связная речь. Со стороны эмоционально-волевой сферы также наблюдается ряд особенностей: повышенная возбудимость, раздражительность или общая заторможенность, замкнутость, обидчивость, плаксивость, многократная смена настроения и др.

Психолого-педагогическая коррекция речи у детей логопедических групп должна включать комплекс мероприятий, направленных на устранение неблагоприятного воздействия указанных выше социальных факторов, на улучшение общего психического состояния ребёнка, на формирование у него интереса к речевому общению и необходимых навыков поведения, на организацию правильного речевого воспитания. Эффективность психолого-педагогической коррекции будет во много определяться специальными занятиями с ребёнком.

Программа психокоррекционного занятия включает в себя несколько групп упражнений и осуществляется на основе данных обследований.

Предполагаемые упражнения для детей с дефектами речи:

1. Упражнения на развитие внимания: «Незнайкины небылицы», «Цветик-семицветик», «Невнимательный садовник», «Паровозик с клоунами», «Летает не летает».
2. Упражнения на развитие мышления: «Разрезные картинки», «Придумаем загадку», «Что лишнее?».
3. Упражнения на развитие памяти: «Телефон», «Рассказы по картинкам», «Рассказы по памяти», «Слова».
4. Упражнения на развитие эмоционально-волевой сферы: «О рыбаке и рыбке», «Воробьиная семья», «Три поросенка», «Брыкающаяся лошадка».
5. Упражнения на снятие психофизического напряжения: игра «Подснежник» (релаксационный комплекс), игра «Гусли-самогуды» (релаксационно-танцевальный комплекс).

Правильно подобранные игры и упражнения для развития психологических аспектов эффективно подготавливают к школе.

Пути и средства развития лексико-семантической системы у детей дошкольного возраста

(исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ №11-16-51003 а/С)

Формирование и развитие семантики слова у детей определяются, прежде всего тем, что запас значений, их характер, способ употребления находятся в тесной связи с уровнем интеллектуального развития ребенка и являются в известной степени его показателем (Н.В. Уфимцева, Т.М. Рогожникова).

Одной из важнейших задач развития речи в детском саду является упорядочение словарной работы, выявление основных ее направлений, управление процессами обогащения словаря дошкольников (Г.Н.Бавыкина, В.В.Гербова, А.И.Лаврентьева, Е.М.Струнина, О.С.Ушакова, В.И.Яшина и др.).

Методика развития речи на лексическом уровне предусматривает следующие *основные линии*:

Обогащение словаря, т.е. усвоение новых, ранее неизвестных слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в словарном запасе. Это достигается средством прибавления к словарю ребенка ежедневно 4-6 новых словарных единиц.

Уточнение словаря – это словарно-стилистическая работа, развитие гибкости словаря, его точности и выразительности, которая включает в себя:

- наполнение содержанием тех слов, которые усвоены не вполне точно, что обеспечивается включением их в контекст, сопоставлением и сравнением с другими словами;
- введение в образный строй речи;
- усвоение многозначности слов.

Активизация словаря, т.е. перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный. Слова включаются в предложения и словосочетания, вводятся в пересказ, в беседу, в рассказ.

В методике развития речи известно много методов и приемов работы над значениями новых слов (А.М.Бородич, В.И.Логинова, Ю.С.Ляховская, В.И.Яшина и др.). Традиционно выделяют **две группы методов**: методы накопления содержания детской речи (методы ознакомления с окружающим миром и обогащения словаря) и методы, направленные на закрепление и активизацию словаря, развитие его смысловой стороны.

Первая группа включает методы: а) непосредственного ознакомления с окружающим и обогащения словаря: рассматривание и обследование предметов, наблюдение, осмотры помещения детского сада,

целевые прогулки и экскурсии; б) опосредованного ознакомления с окружающим и обогащения словаря: рассматривание картин с малознакомым содержанием, чтение художественных произведений, показ диа-, кино- и видеофильмов, просмотр телепередач [1].

С детьми младшего возраста проводятся целевые прогулки как подготовка к будущим экскурсиям. Объектами наблюдения являются городской транспорт, улица, доступный пониманию малышей труд взрослых, бульвар или парк, огород на участке детского сада, лес, поле, луг. Эти наблюдения проводятся неоднократно в разное время года, в разную погоду (яркое солнечное утро, серый пасмурный день). Дети учатся называть предметы, явления неживой и живой природы, доступные непосредственному восприятию признаки предметов (цвет, форма, величина, вкус), правильно употреблять слова, обозначающие пространство и время (*близко, далеко, скоро, долго, утром, днем, вечером*).

При ознакомлении с трудом взрослых обращается внимание на предметы и орудия труда, трудовые действия, их назначение, собственные действия детей. Одновременно в словарь вводятся соответствующие слова. Дети учатся отвечать на вопросы «что это?», «кто это?», «какой?», «что делает?», «что с ним можно делать?».

Большое место занимают специальные занятия по ознакомлению с предметным миром. Основная их цель — ввести в речь детей названия предметов, их частей, некоторых признаков, свойств и качеств.

Методика этих занятий была предложена Е. И. Тихеевой, уточнена и дополнена В. И. Логиновой. В младших группах проводятся два вида занятий: 1) по первичному ознакомлению с предметами, 2) по углублению знаний о метах. Каждый вид занятий имеет свою специфику.

На занятиях по первичному ознакомлению с предметами необходимо правильно организовывать восприятие детей, формирование представлений и соответствующего словаря. Наиболее эффективными приемами являются: привлечение внимания к предмету, действию и привлечение внимания к слову.

Название предмета дается только тогда, когда на нем сосредоточено внимание ребенка. Слово выступает как знак предмета. Устанавливается связь слова с представлением о предмете. Далее создается поисковая ситуация, предлагается вопрос: «*Где машинка (кукла)?*». В ответ на поиски предмета воспитатель показывает его вновь и повторяет слово. Затем слово повторяется ребенком при появлении или исчезновении предмета.

Закрепление слова происходит на занятиях, во время которых дети по указанию воспитателя выбирают предметы среди других, называют их, действуют с ними.

Как считает О.В.Дыбина, на занятиях по углублению знаний о предметах формируется целостное представление ребенка о предмете: устанавливается связь между назначением предмета и его строением,

материалом, из которого он изготовлен, определяются видовые особенности предмета. К методике занятий предъявляются следующие требования: познавательная деятельность должна быть опосредована практическими задачами и опираться на игровые приемы: предметы должны быть хорошо знакомы детям – те, с которыми они уже действовали, и назначение которых им известно; следует подбирать дополнительные предметы, лишенные какой-нибудь части, детали, сделанные из другого материала и потому непригодные для деятельности; дети должны активно действовать с предметами, выбирать подходящие и мотивировать свой выбор; руководство познавательной и речевой деятельностью воспитатель осуществляет через указания, как надо действовать с предметами, и вопросы.

К методам непосредственного ознакомления с окружающим относятся также рассматривание предметов, наблюдения за животными, деятельностью взрослых. Цель таких занятий уточнить и углубить знания о предметах, с которыми ребенок часто соприкасается в своей жизни (посуда, одежда, мебель, орудия труда, школьные принадлежности). Дети учатся последовательно наблюдать, выделять различие и сходство между предметами, обобщать, классифицировать. На этой основе ребенок постепенно осваивает слова разной степени обобщения, выражающие видовые и родовые понятия, относящиеся к разным частям речи.

По мнению М.В. Крулехт, ознакомление с предметами идет поэтапно:

- ознакомление с внешним видом предмета, с его назначением;
- восприятие частей, деталей предмета;
- знакомство со свойствами и книг предметов, материалов, из которых они сделаны (стекло, бумага, дерево, металл; стекло прозрачное, хрупкое, бьется; бумага мнется, рвется, размокает). Определение соответствия материала, из которого сделан предмет, его назначению.

Основные методические требования к проведению занятий такого рода следующие:

- широкое использование игровых приемов – сюрпризность появления предметов, неожиданные исчезновения и поиски, игровые действия, игровые атрибуты и др.;
- сюжетный характер игр-занятий;
- рассматривание предмета, его деталей;
- многократное называние воспитателем предметов, действий в моменты сосредоточения внимания ребенка;
- использование вопросов, предполагающих ответ действием;
- формирование умения находим, нужный предмет по слову воспитателя;

- чередование игровых действий с речевыми;
- активные действия детей по обследованию предмета (ощупывание, поглаживание, восприятие на слух, различение по вкусу, запаху), включение двигательного, слухового и других анализаторов;
- сравнение предметов по их внешнему виду;
- постепенное формирование целостного представления о предмете, его назначении, строении, материале, из которого он изготовлен.

Среди методов опосредованного ознакомления с окружающим и обогащения словаря большое место занимает показ картин с малознакомым содержанием (Е. В. Савушкина, Е.А.Смирнова, Р.М. Чумичева). Картина в данном случае дает детям знания о тех объектах, которые они не могут наблюдать непосредственно (о диких животных, о жизни народов в нашей стране и за рубежом, об отдельных видах труда, о технике и средствах передвижения и др.).

С физиологической точки зрения картина обеспечивает связь второй сигнальной системы с первой, быстрое усвоение слов. На роль картинок в развитии словаря обращал внимание еще К. Д. Ушинский, который отмечал, что можно учить ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но если связать с картинками двадцать таких слов, то ребенок усвоит их на лету.

Картинка направляет, по мнению К.Д.Ушинского, процесс формирования дара слова, т.к. она поправляет ложный эпитет, приводит в порядок нестройную фразу, указывает на пропуск какой-нибудь части; словом, выполняет на деле легко то, что учителю на словах выполнить чрезвычайно трудно. Таким образом, картина несет ребенку вместе с представлением и слово, ее рассматривание сопровождается речевым образцом, пояснениями и рассказом воспитателя, чтением стихов, загадыванием и отгадыванием загадок, объяснением и толкованием новых слов, сопоставлением их с уже известными, постановкой вопросов, многократным проговариванием слов детьми в разном контексте.

При выборе картин в целях обогащения представлений, понятий и развития речи должна соблюдаться строгая постепенность, переход от доступных, простых сюжетов к более сложным. В этих случаях картина предоставляет простор для расширения кругозора и для увеличения запаса слов. В детском саду используются все виды специально созданных для детского сада дидактических картин (серии «Дикие животные», «Домашние животные», «Кем быть», «Времена года»), а также репродукции картин известных художников (А.К. Саврасова, И.И. Шишкина, И.И. Левитана и других). Важно точно определить объем знаний и соответствующего словаря, наметить основные методические

приемы (вопросы, пояснения, привлечение художественного слова, обобщение ответов детей).

Вторая группа методов словарной работы используется для закрепления и активизации словаря: рассматривание игрушек, рассматривание картин с хорошо знакомым содержанием, дидактические игры, чтение художественных произведений, дидактические (словарные упражнения).

Рассматривание игрушек как метод уточнения, закрепления и активизации словаря используется во всех возрастных группах А.А. Зрожевская отмечает, что игрушки представляют многократные возможности для закрепления представлений, которые дети опытным путем добыли в жизни, и для обусловленных этими представлениями словесных форм (Е.И. Тихеева). Содержание и подбор игрушек для каждой группы определяются возрастными особенностями детей и задачами речевой работы. Для развития словаря используются различные категории игрушек: люди (фигурки детей, взрослых), жилища людей и их окружение, средства передвижения, животные, птицы, овощи, фрукты, грибы, орудия труда.

Особое значение имеет предложенная Е.И. Тихеевой дидактически оборудованная кукла (платье, белье и обувь, постель, посуда, мебель, орудия труда), которая является средством закрепления и активизации бытового словаря в организованных играх и занятиях.

При рассматривании игрушек применяются игровые приемы, игровые действия, но нет строгих правил.

Рассматривание картин направлено на уточнение детских представлений и словаря и всегда сопровождается беседой, активизирующей накопленный ранее словарь. Используются настенные предметные или сюжетные картины. Предметные служат для уточнения названий предметов и их признаков. Сюжетные картины служат для активизации словаря.

Дидактические игры – широко распространенный метод словарной работы. А.А. Бондаренко, В.В. Гербова предлагают проводить словарные игры с игрушками, предметами, картинками и на вербальной основе (словесные). Игровые действия в словарных играх дают возможность активизировать имеющийся словарный запас. Новые слова не вводятся. Словарные дидактические игры помогают развитию как видовых, так и родовых понятий, освоению слов в их обобщенных значениях. В этих играх ребенок попадает в ситуации, когда он вынужден использовать приобретенные ранее знания и словарь в новых условиях.

Широко используются дидактические игры с игрушками, предложенные О.С. Ушаковой: «Найди игрушку», «Угадай игрушку на ощупь», «Узнай, что изменилось», «Угадай, что спрятали» и др.

Дети младшего дошкольного возраста способны осваивать обобщения второй степени, поэтому целесообразно учить их группировке предметов. В основе объединения предметов лежит функциональный признак.

В исследованиях Н.П. Ивановой доказана возможность и целесообразность проведения с малышами простых словарных упражнений, основным содержанием которых являются доступные задания на словообразование, подбор синонимов к некоторым существительным, глаголам, прилагательным и показ детям многозначности отдельных слов.

Особое внимание следует обращать на подбор слов для словообразова-тельных упражнений. В первую очередь отбирают слова, хорошо знакомые детям, употребляемые в уменьшительно-ласкательной форме, отличающиеся длинным словообразовательным рядом, вызывающие у ребенка эмоциональный отклик. Это названия игрушек, близких людей, имена детей: заяц, зайчик, зайчонок, зайнышка; мама, мамочка, мамулечка; брат, братик, братишка; Оля, Оленька, Олечка... Упражнения доступны малышам, поскольку при данном способе словообразования лексические значения хорошо известных детям слов практически не изменяются.

Сначала приемы словообразования используют в процессе повседневного общения и занятий. Например, А.А. Алексеева при рассматривании картин из серии «Наша Таня» советует остановить внимание детей на имени девочки: «Как зовут девочку? Как вы думаете, как ее зовет мама? Как еще можно ее звать?» (*Таня, Танечка, Танюша.*) С подгруппами в 3–5 человек рассматривать и сравнивать игрушки: «Кто это?» – «*Зайчик*». – «Как еще можно сказать, посмотрите, какой он маленький». – «*Зайчонок*». – «Еще можно сказать *зайчишка*». В дидактической игре «Чудесный мешочек» используются одни и те же, но контрастные по величине игрушки, что позволяет расширять словообразовательный ряд (*зайчиха, зайка, зайчище*).

Постепенно можно переходить к игровым упражнениям без наглядного материала. Например, в упражнении «Скажи по-другому» можно предложить детям слова *кукла, матрешка, петух, мяч*, их собственные имена и др. Такие упражнения имеют большое воспитательное значение, тем более что, подражая взрослым, дети не всегда называют друг друга ласково.

Синонимы в словаре младших дошкольников имеют приблизительный характер, например, *радоваться, улыбаться, веселиться, смеяться*. Однако для данного возраста это допустимо. Работу над синонимами рекомендуется проводить в связи с чтением и рассказыванием детям.

Раскрытие значений многозначных слов происходит сначала в конкретных ситуациях: дети слушают звуки дождя, тиканье часов; рассматривают картинки и вместе с воспитателем по его инициативе и образцу называют их, употребляя слово «идет» (*дождь идет, часы идут, троллейбус идет, девочка идет*). Воспитатель выделяет слово голосом. Аналогично проводится работа с другими словами: *спинка стула, ребенка; крылья бабочки, самолета* и др.

Упражнения носят игровой характер и требуют повторения одного и того же лексического материала. Не следует перегружать малышей излишним количеством упражнений. Проводить их можно только тогда, когда у детей накоплен достаточный словарный запас, и они начинают более свободно общаться с воспитателем.

В.В. Гербова, М.В. Калужская считают одним из средств обогащения словарного запаса ознакомление с **художественной литературой**. Для введения эмоциональной лексики особенно ценны сказки, стихи, потешки, прибаутки. Произведения художественной литературы используются и на прогулке, и в повседневном общении, и на других занятиях.

Специальная словарная работа в младшей группе способствует более интенсивному обогащению словаря. Ребенок начинает проявлять интерес к наименованию предметов, что выражается в возрастании количества вопросов.

А усвоение слов положительно влияет на поведение детей, на совершенствование предметной и игровой деятельности.

Усваивая язык, в частности лексическую систему языка, овладевая законами продуцирования и понимания речи, выстраивая свой индивидуальный лексикон как систему, соотнося эти знания со знаниями о мире, ребенок пытается определить, какие возможности ему представляет система языка, что может он выразить с помощью языка в речи. Это обуславливает особенности функционирования единиц лексикона ребенка.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников.- М.: Академия, 2000.-400с.
2. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников.- М.: Ин-т психотерапии, 2001.-240с.
3. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста.- М.: Владос, 2008.-287с.

Игровая поддержка развития детей раннего возраста

Раннее детство – это время интенсивного физического и психического развития. Быстрый темп развития на фоне недостаточной функциональной зрелости органов и систем, повышает присущую этому возрасту ранимость организма.

Вследствие недостаточной удовлетворенности нервных процессов, их подвижности, дети легко устают, что приводит к капризам, конфликтам, агрессивности, тревожности, появлению чувства страха.

Для детей раннего возраста характерна повышенная эмоциональность, впечатлительность, внушаемость. Если заплакал один ребенок, его настроение легко передается другим детям. Еще одной особенностью детей раннего возраста является преобладание процесса возбуждения над торможением.

В этом возрасте у малышей большая потребность в двигательной активности, которая оказывает положительное влияние на физическое и умственное развитие. В случае если движения ограничены, нет впечатлений от окружающего, ребенок начинает отставать в развитии. Недостаточное развитие сенсорных процессов (ощущений, восприятия) ведет к отставанию умственного развития детей. Зная все эти особенности и проблемы в развитии малышей, мудрый педагог ищет пути их разрешения. Каждый ребёнок при поступлении в детский сад проходит непростое испытание: расставание с мамой, привыкание к новой социальной среде, новый режим, новые ощущения. Все это отрицательно влияет на эмоциональное состояние малыша и его физическую активность. Трудности при адаптации возникают у детей со слабой нервной системой, а также с задержкой психического развития. Для детей в период адаптации характерны эффективность, взрывная реакция, резкая смена эмоций. Причиной этого является переход из ограниченного круга семьи в детский сад, при отсутствии навыков общения. Не последнюю роль играют и особенности темперамента малыша. Самое естественное средство, которое позволяет справиться со стрессовыми ситуациями, наладить малышу свое отношение к окружающему миру – это игра.

«Игра похожа на резервуар, наполненный водой. Чем глубже резервуар, тем больше воды может в нем поместиться и тем больше ее может быть использовано во время засухи», Г.Брюс. Лондонский университет.

Игра при этом является и могучим средством диагностики и коррекции агрессивного поведения. Таким малышам полезны игры на развитие эмоционального интеллекта. Цикл игр «Поиграем вместе» направлен на развитие умения выражать положительные эмоции. Преодолеть тревожность, которая возникает при недостаточном

вербальном выражении любви к ребёнку, его слабой эмоциональной поддержке и недостатке внимания помогают игры – развлечения, инсценировки, игры – фантазии, пантомима. К каждому ребенку в группе необходимо проявить внимание. Всем детям в группе нужен эмоциональный контакт, несколько прикосновений за день.

Помогать детям бороться с чувством страха и также свободно проявлять свои чувства и эмоции помогают игры – эксперименты с водой и песком.

По мнению ученых нетрадиционные техники рисования способствуют ослаблению возбуждения эмоционально расторможенных детей, потому что «все что неизвестно, очень интересно». Внимание детей раннего возраста рассеяно и неустойчиво. В процессе игры «Маленький художник» сужается зона активности и сосредотачивается в более ограниченной зоне. При этом корректируются психические процессы и личностное развитие ребенка.

Для удовлетворения потребности воспитанников в двигательной активности необходимо привлекать малышей к коллективным подвижным играм. Такие игры помогают сделать пребывание детей в детском саду более комфортным и благоприятным для эмоционального состояния.

Очень важно научить малышей понимать эмоциональное состояние окружающих. Это помогает детям наладить взаимоотношения друг с другом и с взрослыми. Решить эту задачу помогут игры – драматизации. Игры с картинками.

Постепенно адаптируясь к новой обстановке, дети активно включаются в предметную деятельность, которая является ведущей в раннем возрасте. Очень важным условием овладения предметно – практическими и орудийными действиями является создание богатой разнообразной предметной среды, стимулирующей малыша к различным действиям с предметами. Обследуя их и устанавливая связи между воспринимаемыми предметами, ребенок начинает мыслить. Повторение и воспроизведение соотносящих действий приводит к тому, что на их основе у ребенка складываются внутренние психические действия, постепенно формируется наглядно – образное мышление. Очень полезны в это время игры с пирамидками, матрешками, кубиками. С участием взрослого малыш осваивает этапы возможных действий с этими игрушками, учится правильным способам манипуляции с объектом.

Успешное психическое развитие ребенка невозможно без решения задач по развитию речи. К сожалению очень много малышей приходит в детский сад, не владея речевыми навыками. Таким детям очень трудно адаптироваться: они не могут выразить свои чувства, рассказать о своих желаниях. Это приводит к капризам, эмоциональным срывам. Дети в настоящее время не получают полноценного речевого общения. В домашней обстановке общение заменяется просмотром мультфильмов и

долгим сидением у телевизора. Один их эффективных методов развития речи детей является создание игровых ситуаций: «День улыбок», «День старого плюшевого Мишки», «День фантиков», «День мыльных пузырей», «К Ване в гости мы поедим» и т.д.

С первых дней пребывания ребенка в детском саду необходимо проводить различные речевые игры, игры с предметами, сюжетными картинками, игры – драматизации, игры – путешествия.

Для развития творческой игры, в процессе которой ребенок учится общению, хорошо использовать «Ящик замечательных вещей» (набор предметов – заместителей).

Зная особенности, характерные для раннего возраста и учитывая индивидуальность каждого ребенка, при помощи игры и, конечно, взрослого, можно успешно решать проблемы адаптации и общего психического развития детей.

Литература

1. Дёмина Е.С. Развитие и обучение детей раннего возраста в ДООУ. – М.: Сфера, 2005.
2. Иванова Н.В. Социальная адаптация малышей в ДООУ. – М.: Сфера, 2011.
3. Орлова И. Учим малышей общаться. Игры с детьми раннего возраста. – М., 2010.
4. Доронова Т.Н. Играют взрослые и дети. – М., 2006.
5. Севасьянова Е.О. Дружная семейка. Программа адаптации детей к ДООУ. – М., 2006.

Возможности проектно-ориентированного обучения в решении психологических проблем дошкольников

Психическое развитие детей дошкольного возраста обусловлено различными противоречиями, которые возникают в связи с развитием многих потребностей: в общении, игре, движениях, во внешних впечатлениях. От того, как будут развиваться потребности дошкольника, как взаимодействует ребенок со средой, с социальным окружением, как усваивает опыт взрослых в различных видах деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной, учебной, трудовой) зависит развитие и становление его личности.

Нормально развивающему ребенку свойственно положительное отношение к самому себе, уверенность в своих силах, и самоощущение «Я – хороший». И к шести годам ребенок уже понимает, что он умеет делать, а что не умеет, осознает не только свои действия, но и желания, предпочтения, настроения; он способен понимать и принимать речевые инструкции, требования взрослых, сознательно выполнять задание в том случае, если оно не противоречит его интересам. И важно взрослому поддерживать ребенка, чаще хвалить. На фоне эмоциональной зависимости от оценок взрослого у ребенка развивается притязание на признание, выраженное в стремлении получить одобрение и похвалу, осознать и подтвердить свою значимость.

В отечественной и зарубежной психологической литературе самосознание рассматривается как сложный психический процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самого себя в различных ситуациях деятельности и поведения. Итогом развития самосознания у дошкольника, является развитие наиболее сложного его компонента – самооценки. Формирование правильной самооценки – важнейшая задача воспитания. Самооценка – оценка личности самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, является важным регулятором поведения.

Самооценка детей старшего дошкольного возраста складывается постепенно, начиная с познания ребенком пределов своих возможностей, и основывается на отношении к нему ближайших окружающих. Налаживая контакты с людьми, сравнивая себя с ними, сопоставляя результаты своей деятельности с результатами других детей, ребенок получает новые знания не только о другом человеке, но и о самом себе. Уровень самооценки, складывается под постоянным воздействием критики и самокритичности, под влиянием успехов и неудач. Детское самосознание проходит несколько этапов: «Я хочу, но боюсь»; «Я попробую – вдруг получится»; «У меня получилось! Я хочу попробовать еще раз»; «Меня похвалил

воспитатель, значит, у меня действительно хорошо получилось»; « Я выполнил это задание сам, я многое могу! У меня все получится!».

В каждой возрастной группе есть дети с разным видом самооценки. Например, очень активные дети, быстро включаются в любое дело, стремятся взять на себя активную роль. Дети с высокой самооценкой, ставя перед собой цели, чаще добиваются успеха, они независимы, самостоятельны, коммуникабельны, убеждены в успехе любого порученного им дела. Отсутствие застенчивости позволяет им выражать свои мысли открыто и прямо, но в то же время, они часто не обращают внимания на результаты сверстников, и заняты демонстрацией только собственных достижений. Есть дети, которые с осторожностью переключаются на новую для них деятельность. Сначала они наблюдают, оценивают действия других, и только уверенность в том, что они также смогут, подвигнет их к дальнейшим действиям. Такого ребенка ни в коем случае нельзя активно заставлять выполнять какое-либо дело, пока он не будет готов к этому. Наблюдая, такой ребенок сначала пассивен, но постепенно заражается от взрослого и сверстников интересом к деятельности и через некоторое время начинает сам проявлять инициативу, конечно, при положительной оценке деятельности, выполненного задания. С этими детьми иногда полезно сыграть на самолюбии, выразив сомнение в их умениях, но в конце не забыть признать ошибочность своих сомнений, похвалив смелость, быстроту и точность выполнения задания. Дети этой группы в состоянии порадоваться успеху других.

Дети третьего типа вялые, пассивные, они не могут действовать наравне со сверстниками. Как правило, у таких детей занижена самооценка. Даже при многократном повторении упражнения они из страха перед своей неумелостью не справляются с заданием. Такие дети нуждаются в личном контакте с взрослым, в его внимании, поощрении. Для нормального психического развития этих детей, их необходимо сначала включать в выполнение того или иного задания с двумя – тремя медлительными детьми, а затем в это сообщество добавлять одного – двух активных ровесников. В дальнейшем для таких детей надо не усложнять задания, а постепенно наращивать темп их выполнения.

Заниженная оценка оказывает самое отрицательное воздействие, именно поэтому психолог Р. Бернс подчеркивал: «Для того чтобы ребенок чувствовал себя счастливым и был способен лучше адаптироваться и решать трудности, ему необходимо иметь положительные представления о себе». Довольно часто заниженную самооценку имеют тревожные дети, это выражается в болезненном восприятии критики, обвинении себя в неудачах, в боязни браться за новое задание.

Работая с детьми дошкольниками, воспитатель должен научиться видеть и по возможности блокировать стрессовые факторы или ослабить

степень их воздействия на ребенка при помощи специальных методов и приемов.

Использование проектного метода в работе с детьми помогает воспитателю справляться с поставленной задачей. В проектно - ориентированном обучении используется личностно-ориентированный подход к детям, учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка, его способности и уровень развития; предполагается создание условий для того, чтобы каждый ребенок мог реализовать себя, свои индивидуальные особенности, оценить свои успехи и успехи других. В конечном итоге успех каждого ребенка в группе складывается в общий конечный продукт проектной деятельности.

Проект для дошкольника – это специально организованная среда, в рамках которой ребенок выступает как субъект деятельности – он сам изучает, исследует, действует. В рамках проекта каждый ребенок находит для себя интересное дело, в котором он обязательно будет успешен. Стремление «быть лучше, чем все» является мотивом для достижения успеха, одним из условий развития воли и способности осознать свои достоинства и недостатки. Чтобы повысить уровень детских притязаний, иногда необходимо прибегнуть к целенаправленному созданию ситуации успеха. При планировании педагогического процесса по методу проектов это является обязательным. Широкий спектр заданий не ограничивает ребенка в выборе, это может быть поиск интересной информации, как самостоятельный, так и с привлечением взрослых; создание рисунков и поделок на выбранную тему; составление комментариев и рассказов; составление коллекций, организация выставок и многое-многое другое. Выполняя творческие домашние задания, дети вместе с родителями готовят сообщения, доклады, презентации, рукописные книги, получая дополнительную возможность самоутверждения и одобрения родителей.

Выступая перед сверстниками и малышами, дети становятся более уверенными в себе, не боятся публичных выступлений. В процессе реализации проекта активно участвуют в поисковой, исследовательской деятельности, что является предпосылкой учебной деятельности.

Реализация «Я – концепции: «Я нравлюсь», «Я способен», «Я нужен», «Я могу», «Я творю», «Я знаю», «Я владею» в проектно – ориентированном обучении вселяет в ребенка уверенность в своих силах, веру в свои возможности, выявляет наклонности и развивает способности, повышая самооценку ребенка, его авторитет в глазах сверстников.

Развитие мышления детей старшего дошкольного возраста в процессе дидактических игр

Научные понятия не усваиваются
и не заучиваются ребенком,
не берутся памятью, а возникают
и складываются с помощью напряжения
всей активности его собственной мысли

Л.С. Выготский

Дошкольный возраст является ответственным этапом детства. Навыки, умения, приобретенные в дошкольный период, будут служить фундаментом для получения знаний и развития способностей в старшем возрасте – в школе. И важнейшим среди этих навыков является навык логического мышления, способность «действовать в уме». Логическое мышление формируется на основе образного и является высшей стадией развития детского мышления. Достижение этой стадии – длительный и сложный процесс, так как полноценное развитие логического мышления требует не только высокой активности умственной деятельности, но и обобщенных знаний об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, которые закреплены в словах. Начинать развитие логического мышления следует в дошкольном детстве.

В этот возрастной период происходит переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному и затем к логическому. Решающим условием для перехода является приобретение ребенком опыта решения задач.

Многочисленными исследованиями установлено влияние игровой деятельности на психическое развитие дошкольника, а именно на интеллектуальное и нравственно-волевое (А.В. Запорожец, А.И. Леонтьев, Д.Б. Эльконин [3]). Позиция понимания целесообразности игры в обучении детей дошкольного возраста, вывела исследователей на проблему разработки дидактической игры (А.П. Усова [6], А.И. Сорокина [4], Е.И. Удальцова, А.К. Бондаренко). Психология игры и ее влияние на развитие личности рассматривались в работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Е. Леонтьева, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна и др.

По мнению А.В. Запорожца [2] в игровой деятельности закладывается, первый «цокольный этаж» общего здания человеческого мышления.

Психолог Ж. Пиаже [5] выделил важные характеристики мышления ребенка. Одна из характеристик касается перехода от дооперационального мышления ребенка дошкольника к общенациональному мышлению школьника.

Наиболее эффективным способом формирования операций логического мышления является дидактическая игра. О большом значении

дидактической игры в умственном развитии детей говорят многие видные исследователи [5].

В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их. Дидактическая игра является особым видом игровой деятельности. Она создана взрослыми специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе игровой и дидактической задачи. Значение дидактической игры состоит в том, что она развивает самостоятельность и активность мышления и речи.

Ребенок приобретает ряд новых знаний об окружающей действительности, научается анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать свои наблюдения, т.е. производить простейшие умственные операции. И только в игре создаются благоприятные условия для усвоения новых знаний и умений и для развития у дошкольников психических процессов.

Как отмечал А.Н. Леонтьев, дидактические игры относятся к «рубежным играм», представляя собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, операций логического мышления, представляющих собой основу обучения. Для дидактических игр характерно наличие задачи учебного характера – обучающей задачи. Ею руководствуются взрослые, создавая ту или иную дидактическую игру, но облачают ее в занимательную для детей форму. Дидактическая игра выполняет функцию практической деятельности использования полученных на занятиях знаний. В игре, как и во всякой практической деятельности, упрочиваются знания детей; именно в этом значении следует понимать закрепление знаний. Было бы неправильно, если бы дидактическую игру рассматривали как средство доработки, дополнения того, что не достигнуто на занятии. Дидактическая игра является практикой ребенка. Выполняя свою роль, она создает такие обстоятельства, в которых дети, применяя полученные знания, учатся владеть ими, использовать в разных условиях и тем самым еще больше закреплять их.

Так же дидактическая игра является средством умственного развития, так как в процессе игры активизируются разнообразные умственные функции.

Что бы понять замысел, усвоить игровые действия и правила, нужно активно выслушать и осмыслить предложение воспитателя, его объяснение. Задачи, поставленные играми, требуют сосредоточения, активной деятельности анализаторов, процессов различения, сравнения, обобщения.

Дидактические игры – незаменимое средство преодоления различных затруднений в умственной деятельности у отдельных детей. По своему характеру эти затруднения различны, как различны и причины, их

вызывающие. Выражаются они в том, что уровень знаний и навыков у отдельных детей отстает от уровня всех детей группы. Отставание в развитии речи, бедность словаря затрудняют участие детей в рассказах о пережитом, по картинкам. Пропуск, какого-либо звена обучения счету вызывает затруднение в выполнении заданий на занятиях математике. Замедленный темп в работе вызывает задержку и отставание от общего темпа. Такие затруднения могут быть успешно преодолены в индивидуальной дидактической игре, организуя которую воспитатель создает благоприятные условия индивидуального общения, глубже выясняются причины отставания, многократно упражняет детей незаметно для них самих и поднимает уровень их развития.

Психологи считают, что дидактическая игра делает процесс обучения более легким, занимательным: та или иная умственная задача, заключенная в игре, решается в ходе доступной и привлекательной для детей деятельности. И чем в большей мере она сохраняет признаки игры, тем в большей мере она доставляет детям радость.

Е.И. Тихеева писала: «Эти игры также нельзя оценивать только со стороны их явно дидактической цели – ориентировки детей в том или ином представлении или усвоении знаний. Эти игры способствуют развитию всех сторон человеческой личности: они организуют детей, повышают их самостоятельность. Если они проводятся живо, умелой воспитательницей, дети реагируют на них огромным интересом, взрывами радости, что увеличивает их значение».

Литература

1. Воспитание и обучение детей пятого года жизни: Книга для воспитателя детского сада. / Под ред. В.В. Холмовской. - М.: Просвещение, 1986. 144 с.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. – М.: Директ – Медиа, 2008.- 1287с.
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология.- М.: Высшее образование; МГППУ, 2006.
4. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду / А.И. Сорокина - М., 1982.
5. Тихомирова А.Ф. Развитие логического мышления детей: популярное пособие для родителей и педагогов /А.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. - Ярославль: Академия развития, 1998.
6. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей.- М.: Просвещение, 1976.- 188 с.59.
7. Эльконин Д.Б. Игра, ее место и роль в жизни развития детей //Дошкольное воспитание. - 1976. - № 5.

Влияние занятий физкультуры на формирование психофизического развития при подготовке дошкольников к обучению в школе

Для успешной учебной деятельности будущего первоклассника очень важно его физическое развитие и физическая готовность к обучению в школе.

Ученые считают, что при решении вопроса готовности ребенка к школе, следует учитывать все аспекты его индивидуального развития: состояние здоровья, физическое развитие, развитие самосознания и готовность к принятию социальной роли школьника, доминирующие мотивы поведения и деятельности, формирование психомоторных и умственных способностей и т. д. Другими словами, физиологическую, социальную и психологическую готовность [1].

Психологическая готовность к обучению в школе отражает общий уровень психического развития ребенка и включает в себя такие компоненты, как интеллектуальная, личностная, социально-психологическая, эмоционально-волевая готовность.

Определяя готовность детей к школьному обучению, психолог должен четко понимать, для чего это необходимо:

Во-первых, для осуществления индивидуального подхода к ребёнку в процессе воспитательно-образовательной работы.

Во-вторых, для своевременного выявления детей, не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной дезадаптации.

В-третьих, диагностические данные могут быть основанием для распределения будущих первоклассников по классам в соответствии с их «зоной ближайшего развития», что позволит каждому ребёнку формироваться в оптимальном для него режиме. В-четвертых, педагог-психолог ДООУ по результатам диагностики может рекомендовать родителям отсрочить начало обучения (возможно лишь по отношению к детям 6-летнего возраста).

Ученые считают – в условиях возрастающих умственных нагрузок важнейшую роль в сохранении и укреплении здоровья дошкольника играет режим – рациональное сочетание и распределение во времени основных состояний (сна, бодрствования, кормления), смена различных видов деятельности и отдыха, физических и умственных нагрузок, учет возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей детского организма.

Нервная система ребенка-дошкольника отличается особой ранимостью, повышенной возбудимостью (преобладанием возбуждения

над торможением), недостаточной подвижностью нервных процессов. Поэтому забота о полноценном отдыхе, восстанавливающем функциональное состояние детского организма, так необходима. Взрослым надо помнить о том, что только последовательный, ежедневно соблюдаемый в дошкольном учреждении и в семье режим дня обеспечивает оздоровительную направленность [2].

Автором показано, что многие проблемы, связанные с адаптацией ребенка к школе, могут быть устранены в процессе занятий физическими упражнениями. Необходимость связи задач физического воспитания с задачами умственного, нравственного, трудового и эстетического воспитания обосновывал П.Ф. Лесгафт [1].

Физическая готовность к школе предполагает: общее крепкое здоровье, низкую утомляемость, физическая и умственная работоспособность, выносливость, способность тормозить на определенное время высокую двигательную активность, столь свойственную детям, умение сохранять необходимую рабочую позу.

Физическое воспитание, традиционно рассматривается лишь, как средство оптимизации физического статуса человека в ущерб интеллектуальному и социально-психологическому развитию, чем заметно ограничиваются возможности целостного формирования личности. Как уже доказано, что система физического воспитания в дошкольных учреждениях представляет собой единство цели, задач, средств, форм и методов работы, направленных на укрепление здоровья и психофизическое развитие детей, строится с учетом возрастных и психологических особенностей детей.

Целью физического воспитания является формирование у детей здорового образа жизни.

В процессе физического воспитания решаются оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи. Выделение трех групп задач позволяет более целенаправленно выстраивать работу по физическому воспитанию дошкольников.

Благодаря пластичности нервной системы двигательные навыки и умения формируются у дошкольника сравнительно легко. Большинство движений (ползание, ходьба, бег, ходьба на лыжах, катание на велосипеде и др.) используются детьми в обычной жизни для передвижения, что облегчает связь с окружающей средой и способствует ее познанию. Склонность большинства детей к двигательной активности является психологической базой для развития самостоятельности в двигательной деятельности. Стремление к результативности при решении двигательных задач побуждает детей планировать свои практические и игровые действия, преднамеренно выбирать способы выполнения заданий.

Результаты научных исследований свидетельствуют о необходимости применения элементов психорегуляции в процессе занятий

физкультурой, особенно на начальном этапе занятий, так как это ускоряет процесс адаптации организма ребёнка к физическим нагрузкам [2].

В процессе занятий физическими упражнениями дети закрепляют также знания о повадках животных, птиц. Это позволит им более осознанно выполнить физические упражнения и самостоятельно повторить их не только в детском саду, но и дома.

Психологи отмечают, что необходимо уделять особое внимание выработке положительных эмоций у дошкольников. А этому способствует использование музыкальных композиций, включение звуков природы, они помогают создать ощущение гармонии с окружающим миром, помогают пережить, прочувствовать тесную связь, единство Человека и Природы, что имеет важное воспитательное значение в психоэмоциональном развитии ребенка. Положительные эмоции, создают бодрое, жизнерадостное настроение, а также способствуют развитию умения быстро преодолевать отрицательные психические состояния.

Автор дает нам понять, что эмоции влияют на работу всех органов и систем организма, обеспечивают быстроту и прочность формирования двигательных навыков и умений [1].

И если вам удалось выполнить все это, вы приучили ребёнка выполнять режим дня, смогли привить ему любовь к движениям, вырастили его ловким, сильным, закаленным, то во многом облегчили ребенку вступление в новый очень сложный для него период – школьный возраст.

Литература

1. Полтавцева, Н.В. Физическая культура в дошкольном детстве: пособие для инструкторов физкультуры и воспитателей, работающих с детьми 5-6 лет/ Н.В. Полтавцева, Н.А. Гордова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2007. – 256 с.
2. Физическое воспитание и развитие дошкольников: учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений/ [С.О. Филиппова, Т.В. Волосникова, О.А. Каминский и др.]; под ред. С.О. Филипповой. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

*Е.В. Маликова,
Н.В. Юрченко*

Влияние уровня развития моторики кисти руки на успешность дошкольника обучению письму

Важным параметром школьной зрелости является уровень развития моторики кисти ведущей руки, определяющий скорость и лёгкость формирования навыка письма. Письмо – сложный координационный навык, требующий слаженной работы мелких мышц кисти, всей руки, правильной координации движений всего тела. Овладение навыком письма длительный и трудоёмкий процесс, который не всем даётся легко. Процесс овладения навыком письма имеет многокомпонентную психофизиологическую структуру: зрительный и слуховой анализ, артикуляцию, формирование и сохранение зрительно-двигательного образа каждого графического элемента (буквы), а также сложнейшие механизмы координации и регуляции движений.

Согласно данным психологов и физиологов, чисто техническое выполнение навыков письма осложняется тем, что у детей 6–7 лет слабо развиты мелкие мышцы кисти, не закончено окостенение костей запястья и фаланг пальцев, несовершенна нервная регуляция движения, недостаточно развиты механизмы программирования сложно координированных двигательных действий, низка выносливость к статическим нагрузкам.

Учеными установлено – умение выполнять мелкие движения с предметами развивается в старшем дошкольном возрасте. Именно к 6–7 годам в основном заканчивается созревание соответствующих зон коры головного мозга, развитие мелких мышц руки. Важно, чтобы к этому возрасту, ребёнок был подготовлен к усвоению новых двигательных навыков, в том числе и навыков письма. «Графические действия письма носят сенсомоторный характер. В каждом из них есть двигательная часть – выполнение движения – и осуществление контроля за ним. Процесс формирования двигательного навыка письма подчиняется закономерностям формирования любого двигательного навыка. Следовательно, двигательный опыт ребёнка может влиять на успешность его обучения письму» [1].

Педагоги считают, что при подготовке детей к овладению графикой письма можно и нужно использовать физические упражнения, игры и эстафеты. Ещё раз хочется подчеркнуть, что процесс овладения графикой письма формируется как двигательный навык, поэтому в дошкольном возрасте необходимо особую роль уделять развитию двигательного компонента. Двигательный опыт дошкольники приобретают и накапливают при выполнении физических упражнений, подвижных и спортивных игр, в эстафетах. При этом необходимыми компонентами для

успешного овладения графикой письма являются: координация движений, пространственные представления, чувство ритма и «ручная умелость» [1].

«Координация движений – это согласование работы всех мышц тела, в результате чего движения оказываются размеренными, пластичными, экономичными и при этом не заметно, что отдельные мышцы действуют противоположно.

Цельное движение, пусть даже самое простое, представляет собой сложные сочетания ряда рефлексов, сливающихся в один сложный двигательный рефлекс. Наличие обратной связи, т.е. сигнализации, поступающей в кору головного мозга во время движения позволяет вести контроль за его выполнением и управлять им.

Автор считает, что для овладения новыми движениями большое значение приобретают уже имеющиеся условные связи. Поэтому чем богаче и разнообразнее был двигательный режим ребёнка, тем легче и правильнее ребёнок будет выполнять новые двигательные действия» [1].

Оптимальное развитие координации движений происходит в дошкольном возрасте, чему способствует использование различных физических упражнений. Для развития системы «глаз – рука» необходимо применять игры с предметами – мячом, обручем, палкой и др.

Пространственные представления формируются на основе восприятия. «Восприятие пространства является сложным полифункциональным процессом. Зрительно-пространственное различие предметов обеспечивается полем зрения, остротой зрения, глазомером.

Различение ребёнком пространства складывается постепенно, становясь из смутного и отрывочного всё более четким и целостным.

Особое значение для развития пространственных представлений у ребёнка имеет образование систем связей между зрительным, слуховым и двигательным анализаторами в процессе предметных действий и игры. Этим требованиям полностью отвечают занятия физическими упражнениями.

Ориентация в пространстве начинается с различения направлений в собственном теле. В процессе дошкольного воспитания именно на физкультурных занятиях дети больше всего упражняются в различении направлений по сторонам собственного тела. На таких занятиях требуется быстрое определение правой и левой стороны, переключение с одного направления на другое в ходьбе, поворотах, гимнастических упражнениях и играх» [1].

Многие виды деятельности подчинены определенному ритму. Обычно ритмические способности имеются у каждого ребёнка и появляются на первых днях жизни. «Чувство ритма – способность, которая проявляется при воспроизведении ритмически организованных элементов временного ряда» [1].

По данным исследователей можно сделать вывод, что чувство ритма развивается. Этому развитию способствуют занятия физическими упражнениями, потому что многие являются циклическими (бег, ходьба и др.). Использование музыкального сопровождения и подсчёта во время занятий физическими упражнениями способствует развитию чувства ритма. Многообразие ритмических структур физических упражнений способствует обогащению опыта ребёнка.

В дошкольный период очень важно организовывать деятельность, которая направлена на развитие руки ребёнка, что ведёт к формированию речи и подготовке руки для овладения графическими движениями. В старшем дошкольном возрасте, который является сенситивным периодом для развития кисти руки, организуя различные виды деятельности, систематически применяя тренировочные упражнения, можно достичь хороших результатов в развитии моторики кисти. Многие авторы рекомендуют педагогам использовать как наиболее эффективные средства для подготовки к овладению графикой письма занятия лепкой, рисованием, аппликацией. «Однако движения, совершаемые в процессе письма, не могут быть воспроизведены ни в рисовании, ни в лепке – наиболее близких к письму видах деятельности. Процесс письма вовлекает в работу другие движения пальцев, зрительное восприятие тоже подчинено иным целям, чем в изобразительной деятельности» [1].

Для формирования ручной умелости, координации движений рекомендуется использовать упражнения на застёгивание и расстегивание пуговиц, завязывание и развязывание лент, плетение из ниток, завязывание узелков, переключивание мелких игрушек и работа с мелкими деталями конструктора, пересыпание мелких круп; гимнастику для рук и пальчиковые игры, раскрашивание рисунков (штриховка). Тренировку пальцев рук можно начинать проводить с полугодовалым малышом. Специалисты рекомендуют на начальном этапе обучения пальчиковую гимнастику лучше проводить с опорой руками о стол или другую поверхность, а потом уже в положении согнутых рук перед собой на уровне груди. В дальнейшем пальцы рук выполняют упражнения в любом направлении при различном исходном положении ребёнка.

Следовательно, у детей дошкольного возраста можно развивать координацию движений, пространственные представления, чувство ритма и «ручную умелость как основу для подготовки к овладению графикой письма. Эти качества необходимо развивать на занятиях физической культурой. Конечно, занимаясь в спортивном зале, ребёнок не может научиться писать, но специально подобранные физические упражнения будут способствовать формированию координации движений, учить ориентироваться в пространстве и чувствовать ритм, развивать руку.

Мы считаем, что в работу по подготовке ребёнка к овладению графикой письма необходимо включать:

- упражнения на повышение уровня активации, которые повышают потенциальный энергетический уровень ребёнка, обогащают его знания о собственном теле, развивают тактильную чувствительность. В это блок упражнений можно включать различные виды общих и точечных массажей, хождение босиком по поверхностям различной фактуры;
- упражнения, направленные на регуляцию мышечного тонуса. Общий принцип этих упражнений – сильное напряжение мышц с последующим их расслаблением;
- упражнения для развития крупной моторики, для ощущения границ своего тела и его положения в пространстве;
- упражнения для развития пространственных представлений.

«Физические упражнения, направленные на подготовку ребёнка к овладению графикой письма, могут включаться во все виды физкультурно-оздоровительной работы дошкольного учреждения.

Утренняя гимнастика – упражнения на развитие координации движений, ориентировку в пространстве, музыкально-ритмические композиции.

Физкультминутка – музыкально-ритмические композиции, упражнения на развитие «ручной умелости».

Подвижные игры в перерывах между занятиями – игры с предметами: мячами, палками, скакалками, обручами; игры на ориентировку в пространстве, на развитие глазомера.

Подвижные игры на прогулке – игры на развитие координации движений (лазание, преодоление препятствий, действия с предметами).

Физкультурные занятия в зале – упражнения на координацию движений (прыжки в глубину, броски, ловля, лазание по канату, метание в цель), упражнения на развитие пространственных представлений (игры с перемещением без зрительного контроля, эстафеты на расстановку предметов, упражнения на развитие глазомера), упражнения на развитие чувства ритма (ритмическая гимнастика, прыжки через скакалку), упражнения на развитие «ручной умелости» (упражнения для пальчиков, совмещённые с упражнениями на осанку, эстафеты с мелкими предметами, игры с потешками).

Физкультурные занятия на улице – спортивные развлечения, включающие сложнокоординационные движения (езда на велосипеде, катание на коньках, ходьба на лыжах).

Физкультурный досуг – элементы музыкально-ритмических композиций, игры и эстафеты с предметами, игровые композиции с упражнениями для пальчиков и речитативами.

Физкультурные праздники – упражнения на развитие пространственных представлений (построения, перестроения, эстафеты с предметами), упражнения на развитие координации движений (командные

игры, эстафеты с преодолением препятствий), упражнения на развитие чувства ритма (ритмическая гимнастика на показательных выступлениях).

Самостоятельная двигательная деятельность детей – упражнения на спортивных комплексах, упражнения с предметами: броски, ловля, прыжки через скакалку, ритмическая гимнастика» [1].

Целесообразно проводить работу по подготовке к овладению графикой письма и воспитателю, и инструктору по физической культуре, и педагогу–психологу. Отслеживать результаты и планировать дальнейшую деятельность необходимо согласно мониторингу уровня готовности дошкольников к овладению графикой письма, включающего такие компоненты, как координация движений, пространственные представления, чувство ритма, «ручная умелость», графическая подготовленность.

В процессе физического воспитания формируются качества необходимые для подготовки к овладению графическими навыками письма.

Влияние всех участников образовательного процесса на психическое, физическое и социальное здоровье ребенка

Мир, в котором живет современный ребенок, образ жизни среднестатистической семьи, по сравнению с недавним прошлым, существенно изменился. Социально-экономические проблемы жизни общества, оказывающие негативное влияние на большинство семей, ухудшение экологической ситуации в России порождают условия, при которых значительно снижается уровень физического и психического здоровья детей.

Основная задача современного образовательного учреждения – это не столько передача ребёнку основных знаний, умений и навыков, а скорее создание условий для полноценного психического, физического, эмоционального, социального развития и здоровья ребёнка. Новый образовательный стандарт ориентирован не на содержание образования, а на то чтобы по окончании образовательного учреждения ребёнок владел теми компетенциями, которые помогут ему занять достойное место в обществе.

Важным условием в воспитании и обучении детей является тесное взаимодействие всех участников образовательного процесса, внедрение эффективных педагогических технологий, обеспечивающих широкий выбор оптимальных методов.

Взаимодействие педагогов и родителей позволяет выявлять, осознавать и решать проблемы воспитания детей, оно позитивно отражается на психическом, физическом и социальном здоровье ребенка.

Работа с детьми требует от всего педагогического коллектива большого напряжения сил и энергии, поэтому главной целью становится создание группы единомышленников, где каждый специалист выполняет свои функции. Специалисты обследуют детей, наблюдают за ними в процессе занятий. Воспитатели изучают детей на занятиях и в повседневной жизни – в процессе проведения режимных моментов, на прогулке, во время свободной деятельности. Результаты обсуждаются и анализируются всем педагогическим коллективом ДОО. Обсуждаются достижения и недостатки в обучении детей, намечаются пути коррекции.

Одна из главных ролей роль здесь принадлежит воспитателю, который ежедневно и достаточно продолжительно общается с детьми, знает их склонности, интересы и, следовательно, может определить оптимальные формы включения необходимых заданий коррекционно-психологической и развивающей направленности.

Однако нередко в силу разных объективных и субъективных причин (отсутствие достаточного объема психолого-педагогических знаний) организовать грамотную работу с ребенком на оптимальном уровне

довольно сложно. Вот почему так важна координация работы педагога-психолога и воспитателя.

Цель работы воспитателей и педагога-психолога – сохранение и укрепление здоровья детей, содействие их своевременному и гармоничному развитию. Поэтому взаимодействие и взаимопонимание сторон изначально обусловлено общностью их целей и задач.

Продуктивная деятельность психолога в дошкольном учреждении возможна только при постоянном целенаправленном сотрудничестве с педагогами. Даже если педагог-психолог имеет большой запас теоретических знаний, практических умений и огромное желание работать, он не сможет добиться значимых результатов без деятельной активной поддержки педагогического коллектива и каждого педагога в отдельности. Поле деятельности педагога-психолога в ДОО довольно обширно. Он проводит адаптационную, развивающую, коррекционную и диагностическую работу с детьми, консультирует родителей и педагогов по вопросам развития и воспитания, активно участвует в воспитании и проведении любых мероприятий. Много детей нуждается в той или иной степени в помощи психолога. Растет число детей с нарушениями поведения в виде агрессивности, тревожности, страхов, расторможенности, эмоциональной неустойчивости. Всем без исключения дошкольникам требуется развивающее общение с психологом, осуществляемое на групповых занятиях. В детский сад постоянно прибывают новые дети, нуждающиеся в адаптационной поддержке.

Число детей, с которыми работает педагог-психолог, достаточно велико, а задач, решаемых им в процессе своей работы, еще больше. Поэтому время, которое он в состоянии уделить каждому ребенку, бывает недостаточным для достижения положительного результата в развитии или коррекции. Здесь без заинтересованного, понимающего, психологически компетентного педагога никак не обойтись. Именно воспитатель, взяв на вооружение знания психолога, уяснив необходимость коррекционно-развивающего воздействия, в совместной психолого-педагогической работе может добиться эффективных изменений в развитии и поведении ребенка.

Практически каждый человек, в том числе и педагог, имеет много внутренних предубеждений, комплексов, не позволяющих ему раскрыть свои способности, проявить их в профессиональной деятельности. Решить непростую задачу самопревращения педагога в творческую личность, внутренне ориентированную на интересы детей, открытую для идей, способную продуцировать инновационные проекты, могут помочь занятия с психологом.

Рабочие встречи педагога-психолога с педагогами и родителями следует разделить на два взаимосвязанных направления. Первое – цикл тематических встреч для обсуждения актуальных проблем развития,

воспитания и образования дошкольников. Второе – занятия, тренинги, практикумы, цель которых развитие личностных качеств и способностей, повышение психолого-педагогической компетентности и самосознания.

В нашем ДОО педагог-психолог проводит с педагогами групповую информационно-тренинговую работу. Она направлена на ознакомление с правилами сохранения психологического здоровья. Основная цель работы: налаживание контакта среди педагогических работников.

В результате проделанной тренинговой работы в среде педагогов повысилась культура поведения в педагогической среде, возрос интерес к объединению коллектива, налаживанию сотрудничества; у педагогов увеличился психо-эмоциональный настрой; они стали менять стиль взаимодействия с детьми на демократический; уровень выгорания педагогов начал оставаться. Наметилось осознание педагогами своих возможностей.

Воспитательно-образовательный процесс ДОО не может не интегрировать с воспитанием ребенка в семье. Современная семья нуждается в разнообразных знаниях: педагогических, психических, медицинских и т.д. Большинство родителей традиционно доверяют своему жизненному опыту, опирающемуся на опыт их собственных родителей. Нередко возникновение в семье задач, которых не было в их родительской семье, приводит к семейной дисгармонии: нет образцов того, как необходимо справиться с проблемой. В этом случае интеграция общественного воспитания в ДОО выступает фактором поддержки родительской компетентности в области развития детей.

От того, как будет протекать взаимодействие детского сада с семьей, зависит продвижение ребенка в проблемном поле взросления: успешное с приобретением нового качества жизни или неуспешное с последствиями для здоровья. В связи с этим, повышая эффективность взаимодействия родителей и детей, педагог-психолог проводит информационно-тренинговую работу. Как результат – у родителей повысилась психологическая информированность об особенностях психического развития детей дошкольного возраста. Включение родителей в развивающее педагогическое пространство как равноправных субъектов приводит к изменению всех участников педагогического процесса: ребенка, педагогического коллектива, самих родителей.

Все вышеизложенное и проведенная на практике работа позволяет сделать вывод: важным условием в воспитании и обучении детей, достижении эффективности в психолого-педагогической работе, является тесное взаимодействие всех участников образовательного процесса – педагогов, специалистов, родителей.

РАЗДЕЛ III.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Т.В. Баянова,
М.А. Черкасова*

Проблема адаптации современных первоклассников к школе

АДАПТАЦИЯ – процесс взаимодействия личности с определённой социальной средой; включает усвоение норм и ценностей среды в процессе социализации, а также изменение, преобразование среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности.

На протяжении не одного десятилетия проблема адаптации первоклассников ищет своего разрешения и остаётся по-прежнему очень актуальной, так как от того, как ребёнок сможет приспособиться к обучению на начальном этапе, будет зависеть и весь дальнейший процесс его обучения.

Начало обучения в школе – один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей, как в социальном плане, так и в физиологическом. Это не только новые условия жизни и деятельности – это и новые контакты, новые отношения, новые обязанности. В данный период ребёнок вступает в новые социальные контакты, связанные со школьной деятельностью. Изменяется вся жизнь ребёнка: всё подчиняется учёбе, школе, школьным делам и заботам. Это очень напряжённый период, прежде всего потому, что школа с первых дней ставит перед учениками целый ряд задач, не связанных непосредственно с их опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных и физических сил.

Для успешного обучения школьников необходимо учитывать особенности их адаптации (привыкания, приспособления) к школьной жизни. Первый год обучения особенно трудный для ребёнка: меняется привычный уклад его жизни, он адаптируется к новым социальным условиям, новой деятельности, незнакомым взрослым и сверстникам.

Наблюдения за первоклассниками показали, что социально-психологическая адаптация может проходить по-разному. Значительная часть детей (их обычно 50–60%) адаптируется в течение первых двух-трёх месяцев обучения. Это проявляется в том, что ребёнок привыкает к коллективу, ближе узнаёт своих одноклассников, приобретает друзей. У детей, благополучно прошедших адаптацию, преобладает хорошее настроение, активное отношение к учёбе, желание посещать школу, добросовестно выполнять требования учителя. Другим детям (их примерно 30%) требуется больше времени для привыкания к новой школьной жизни. Они могут до конца первого полугодия предпочитать игровую

деятельность учебной, не сразу выполняют требования учителя, часто выясняют отношения со сверстниками неадекватными методами (капризничают, жалуются, плачут). У этих детей встречаются трудности и в усвоении учебных программ.

В классе есть примерно 14% детей, у которых к значительным трудностям учебной работы прибавляются трудности болезненной и длительной (до года) адаптации. Такие дети отличаются негативными формами поведения, устойчивыми отрицательными эмоциями, нежеланием посещать школу и учиться. Часто именно с этими детьми не хотят дружить, сотрудничать, то вызывает новую реакцию протеста: они ведут себя вызывающе, задираются, мешают проводить урок.

Большинство детей в основном «готовы» к школе. Желание новизны, осознание важности изменения своего статуса («я ученик»), готовность к выполнению стоящих перед ним задач помогают ребёнку принять требования учителя, касающиеся его поведения, отношений со сверстниками, подчиниться новому режиму дня, распорядку занятий.

Однако учебная деятельность носит коллективный характер, именно поэтому ребёнок должен обладать определёнными навыками общения со сверстниками, умением вместе работать. Большинство детей быстро знакомятся, осваиваются в новом коллективе. Однако некоторые долго не сближаются с одноклассниками, чувствуют себя одиноко, неуютно. Важную роль в формировании отношений между детьми на этом этапе играет учитель. В школах уже несколько лет работает «Школа будущего первоклассника». Её цель – психологическая адаптация детей, знакомство с основными школьными навыками, привитие навыков индивидуальной, парной и коллективной работы, организация классного коллектива, а также развитие таких процессов, как внимание, память, мышление. Практика показывает, что дети, посещающие такие занятия, быстрее и безболезненнее адаптируются к условиям школьного обучения.

Как уже было сказано, от отношения учителя к ученикам на начальном этапе адаптации к школе во многом зависит то, как будут складываться взаимоотношения «учитель-ученик». В дальнейшем эти отношения определяют в значительной степени психологическую адаптацию ребёнка к школе. Сегодня уже не нужно никого убеждать, что дети разные. Одним нужно подробно объяснять, что и как, другие любят до всего дойти сами, один тянет руку, даже когда не знает, а другой знает, но молчит, у одних – быстрый темп реагирования, другие медленно включаются в работу, и переключить их на новый вид деятельности трудно. Поэтому, чтобы выявить особенности каждого ребёнка, учителями до начала учебного года проводится различное анкетирование среди родителей. Оно помогает построить будущий учебный процесс с учётом состояния здоровья детей, социального благополучия и социальной адаптации будущего ученика.

Рассматривая физиологическую сторону адаптации к школе, учитель должен понимать, почему дети так быстро устают и трудно удержать их внимание. Вообще, с началом обучения удельный объём нагрузок, связанных с длительной неподвижностью, сильно возрастает по сравнению с предшествующим периодом жизни ребёнка. Высокая «цена», которую платит организм ребёнка за достигнутые успехи, порой тоже замедляет адаптацию, мешает адекватно приспособиться. В соответствии с этим учителя строят весь педагогический процесс так, чтобы не наносить ущерба здоровью каждого ребёнка.

Наиболее напряжёнными для всех детей являются первые 4 недели обучения. Это период так называемой «острой» адаптации. В это время не следует повышать нагрузку, темп работы. Активный период обучения должен начинаться после «острого» периода адаптации. Поэтому в сентябре-октябре проводится по три урока, а остальное время заполняется прогулками, экскурсиями, физкультурными и развивающими занятиями. Кроме этого, на каждом уроке до 5 минут отводится на проведение различных динамических пауз и физкультурных минуток.

Особое место в работе над проблемой адаптации в нашей школе отводится работе с родителями, так как от недооценки воспитательных возможностей современной семьи с её различными материальными, культурными, образовательными и психологическими уровнями, страдает в первую очередь первоклассник. Многие родители заблуждаются, считая, что готовность ребёнка к школьному обучению выражается в уровне умственного развития. Родители часто не осознают всей сложности адаптационного периода, а незнание и форсирование нагрузки с их стороны ещё больше усложняет и без того столь непростой период. Несоответствие требований родителей и возможностей ребёнка ведёт к неблагоприятным изменениям функционального состояния ЦНС, к резкому падению учебной активности, к снижению работоспособности. Для решения этих проблем, помимо анкетирования, в школе проводятся дни открытых дверей, педагогические лектории, родительские собрания по вопросам адаптации, предлагаются различные памятки, советы, диагностические материалы.

Сложность приспособления организма к новым условиям и новой деятельности определяет необходимость тщательного учёта всех факторов, способствующих адаптации ребёнка к школе. И учителя, и родители, в равной мере, должны хорошо представлять себе это и нести ответственность за здоровье каждого ребёнка. Очень важно своевременно сформировать навыки учебной деятельности, не пугать школой, но и не показывать её в развлекательном ракурсе. Ребёнок уже в начале обучения должен усвоить, что: «Школа – это нужно! Школа – это интересно! Школа – это трудно!»

*Е.В. Голубева,
С.М. Криницина*

Психологические проблемы адаптации детей младшего школьного возраста

Младший школьный возраст охватывает период жизни от 6–7 до 10–11 лет и определяется важнейшим обстоятельством в жизни ребенка – его поступлением в школу.

В это время происходит интенсивное биологическое развитие детского организма (центральной и вегетативной нервных систем, костной и мышечной систем, деятельности внутренних органов). В основе такой перестройки (ее еще называют вторым физиологическим кризисом) лежит отчетливый эндокринный сдвиг. В этот период возрастает подвижность нервных процессов, процессы возбуждения преобладают, и это определяет такие характерные особенности младших школьников, как повышенную эмоциональную возбудимость и непоседливость. Развитие крупных мышц опережает развитие мелких, в связи с чем дети лучше выполняют сильные и размашистые движения, чем мелкие и требующие точности (например, при письме).

Вместе с тем растущая физическая выносливость, повышение работоспособности носят относительный характер, и в целом для детей остается характерной повышенная утомляемость и нервно-психическая ранимость. Это проявляется в том, что их работоспособность обычно резко падает через 25–30 минут после начала урока и после второго урока. Дети утомляются в случае посещения группы продленного дня, а также при повышенной эмоциональной насыщенности уроков и мероприятий.

Физиологические трансформации вызывают большие изменения в психической жизни ребенка. В центр психического развития выдвигается формирование произвольности (планирования, выполнения программ действий и осуществления контроля). Происходит совершенствование познавательных процессов (восприятия, памяти, внимания), формирование высших психических функций (речи, письма, чтения, счета), что позволяет ребенку младшего школьного возраста производить уже более сложные, по сравнению с дошкольником, мыслительные операции. При благоприятных условиях обучения и достаточном уровне умственного развития на этой основе возникают предпосылки к развитию теоретического мышления и сознания.

С приходом в школу изменяется эмоциональная сфера ребенка. С одной стороны, у младших школьников, особенно первоклассников, в значительной степени сохраняется характерное и для дошкольников свойство бурно реагировать на отдельные, задевающие их, события и ситуации. Дети чувствительны к воздействиям окружающих условий жизни, впечатлительны и эмоционально отзывчивы. Они воспринимают,

прежде всего, те объекты или свойства предметов, которые вызывают непосредственный эмоциональный отклик, эмоциональное отношение.

С другой стороны, поступление в школу порождает новые, специфические эмоциональные переживания, т.к. свобода дошкольного возраста сменяется зависимостью и подчинением новым правилам жизни. Ситуация школьной жизни вводит ребенка в строго нормированный мир отношений, требуя от него организованности, ответственности, дисциплинированности, хорошей успеваемости. Ужесточая условия жизни, новая социальная ситуация у каждого ребенка, поступившего в школу, повышает психическую напряженность. Это отражается и на здоровье младших школьников, и на их поведении.

Проблема трудностей адаптации детей к условиям начальной школы в настоящее время имеет высокую актуальность. По оценкам исследователей, в зависимости от типа школы, от 20% до 60% младших школьников имеют серьезные трудности в адаптации к условиям школьного обучения. В массовой школе учится значительное число детей, которые уже в начальных классах не справляются с программой обучения и имеют трудности в общении. Особенно остро названная проблема стоит перед детьми с задержкой психического развития.

Существует много определений школьной адаптации. Как пример традиционного определения можно привести определение М.В. Максимовой, которая школьную адаптацию трактует как процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития [2].

Анализ зарубежной и отечественной литературы показывает, что термином «школьная дезадаптация» или («школьная неприспособленность») фактически определяют любые затруднения, возникающие у ребенка в процессе школьного обучения.

К числу основных первичных внешних признаков проявлений школьной дезадаптации ученые единодушно относят затруднения в учебе и различные нарушения школьных норм поведения.

Основные факторы, способные стать причиной школьной неуспеваемости: недостатки в подготовке ребенка к школе, социально-педагогическая запущенность; длительная и массивная психическая депривация; соматическая ослабленность ребенка; нарушение формирования школьных навыков (дислексия, дисграфия); двигательные нарушения; эмоциональные расстройства.

Под влиянием постоянных неудач, выходящих за рамки собственно учебной деятельности и распространяющихся на сферу взаимоотношений со сверстниками, у ребенка формируется ощущение собственной малоценности, появляются попытки компенсировать собственную несостоятельность. А так как выбор адекватных средств компенсации в этом возрасте ограничен, то самоактуализация часто осуществляется в разной мере осознанным противодействием школьных норм, реализуется в

нарушениях дисциплины, повышенной конфликтности, что на фоне утраты интереса к школе постепенно интегрируется в асоциальную личностную направленность.

Школьная дезадаптация ребенка – многофакторное явление. Отставание в обучении обусловлено такими факторами, как методика обучения, личность учителя, помощь ребенку со стороны родителей, атмосфера в школе и классе, место ребенка во взаимоотношениях с детьми и учителями, личность самого ребенка.

Такой фактор школьной неуспешности, как личностные особенности ребенка, также многоплановый. Исследователи выделяют следующие переменные: позиция ученика, мотивация учения, уровень навыков умственной деятельности, способность к произвольной регуляции и самоорганизации, уровень здоровья и работоспособности, интеллект ребенка. Отставание в развитии и низкие показатели школьной успешности – это не одно и то же. При отставании в развитии мы можем говорить о наличии в развитии школьника задержек созревания интеллектуальных, волевых, мотивационных структур в сравнении с возрастной нормой. Тогда как школьная неуспешность может быть вызвана влиянием среды, методики обучения, позиции учащегося и т.д. Таким образом, неуспешные школьники – группа неоднородная. В нее попадают дети с разнообразными помехами к обучению.

Личностные помехи можно разделить на две большие группы: недостатки познавательной деятельности; недостатки в развитии личности (мотивация учения, самоорганизация, дисгармония личности).

В психолого-педагогической литературе приводится немало сведений о внешних характеристиках психологических трудностей младших школьников и особенностях их поведения в сложных ситуациях, но вопрос о переживании детьми своего негативного опыта, к сожалению, по-прежнему остается мало изученным [4].

Робость, боязнь отвечать на уроках, чрезмерная тревожность, драчливость, замкнутость, плаксивость – всем хорошо известны эти проявления психологического неблагополучия детей младшего школьного возраста.

В младшем школьном возрасте рефлексия еще недостаточно развита и не позволяет большинству детей осознавать подлинные свои трудности, поэтому невозможно узнать о них, обращаясь к сознанию детей. В связи с этим возникает проблема метода исследования негативных переживаний.

Все больше растет зависимость младшего школьника не только от мнения взрослых (родителей и учителей), но и от мнения сверстников. Это приводит к тому, что он начинает испытывать страхи особого рода: что его посчитают смешным, трусом, обманщиком или слабовольным. Как отмечает А.И. Захаров, если в дошкольном возрасте преобладают страхи, обусловленные инстинктом самосохранения, то в младшем школьном

возрасте превалируют социальные страхи как угроза благополучию индивида в контексте его отношений с окружающими людьми [1].

В большинстве случаев ребенок приспосабливает себя к новой жизненной ситуации, и в этом ему помогают разнообразные формы защитного поведения. В новых отношениях со взрослыми и со сверстниками ребенок продолжает развивать рефлексивность на себя и других. При этом, добиваясь успеха или терпя поражение, он может, по образному выражению В. С. Мухиной, попасть «в капкан сопутствующих негативных образований», испытывая чувство превосходства над другими или зависть [3]. В то же время развивающаяся способность к идентификации с другими помогает снять напор негативных образований и развить принятые позитивные формы общения.

Таким образом, поступление в школу ведет не только к формированию потребности в познании и признании, но и к развитию чувства личности. Ребенок начинает занимать новое место внутри семейных отношений: он – ученик, он – ответственный человек, с ним советуются и считаются. Усвоение норм поведения, выработанных обществом, позволяет ребенку постепенно превратить их в свои собственные, внутренние, требования к самому себе.

Литература

1. Захаров А.И. Как преодолеть отклонения в поведении ребёнка. – М., 1989.
2. Максимова М.В. Психологические условия преодоления школьной дезадаптации/ Методические разработки для учителей. – Ханты-Мансийск, 1994.
3. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М, 1986.
4. Сорокина В.В. Психологическое неблагополучие детей в начальной школе: Диагностика и пути преодоления. 2-е изд. – М.: Генезис, 2007.

*Н.В. Анушко,
Н.В. Болдырева*

Учёт психологических особенностей учащихся начальных классов в учебной деятельности

На определённом этапе развития общества выбор образовательных задач адекватен конкретному уровню развития данного общества. Одна из жизненных коллизий людей заключается в том, что вещи не всегда являются тем, чем кажутся. Так и ученики не всегда представляют собой то, кем кажутся, а их поведение не всегда обусловлено теми причинами, которые представляются нам очевидными. Долгое время в образовании мышление, используя метод линейной логики, стало не способно решать многомерные задачи современного развития. Исторически сложившийся тип левополушарного, то есть дискурсивно-логического, мышления привёл к нарушению баланса природных возможностей младших школьников.

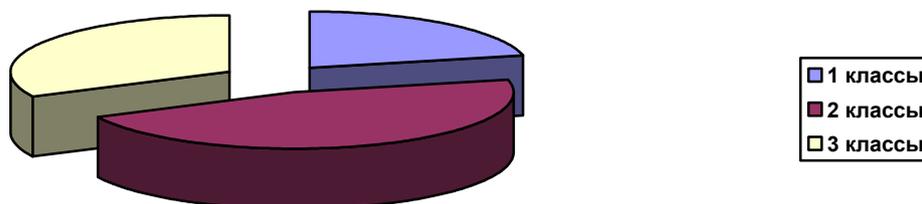
Как же быть с правополушарными детьми? Как их обучать и помогать в успешном овладении мыслительными операциями? В настоящее время педагогика, признавая единство педагогических целей, призывает учителя к тому, чтобы для разных детей находить разные пути достижения этих целей. Да и практика обучения в начальных классах показывает, что все дети нуждаются в разных стилях обучения, так как имеют разные возможности, связанные с каналами, по которым к ним поступает информация. В частности, на данный момент есть попытки создания учебников для правополушарных детей, но пока они не вышли массовым тиражом, проблема, на наш взгляд, может быть решена на уровне педагогических технологий с использованием обычных учебников.

В течение последних трёх лет педагоги начальных классов и воспитатели нашей гимназии используют технологию полимодального обучения, которая наряду с другими образовательными и развивающими задачами позволяет решать задачу создания одинаковых возможностей для левополушарных и правополушарных детей. Полимодальное обучение – это система методик, основанных на знании и умелом использовании особенностей восприятия и переработки информации разными сенсорными каналами и разными полушариями мозга. Мы используем следующие подходы к обучению:

- изложение учебного материала на визуальном, аудиальном и кинестетическом каналах;
- определение ведущего канала ребёнка;
- визуализацию как один из приёмов успешного запоминания.

Группы учеников 1-3 классов по данным 2011-2012 учебного года (использованы данные бесед с родителями и детьми, анализировались тесты – опросники родителей, велось наблюдение за учениками):

	1 классы	2 классы	3 классы
правополушарные	12%	26%	18%
левополушарные	88%	74%	82%



Наблюдения показали, что учащиеся 1-3 классов нашей гимназии с левополушарным типом мышления легко воспринимают вербальный материал (изложение материала учителем, учебник), умеют использовать правила, последовательны в своих действиях и поступках, способны к произвольному запоминанию. Для правополушарных детей главное – смысл. Они легко улавливают основную мысль из контекста, хорошо работают методом мозгового штурма, но несколько сумбурны; у них проблемы с грамматикой; излишне эмоциональны, произвольное внимание затруднено. Так же мы заметили, что чем сильнее стараются дети, тем труднее становится, поскольку старание расходует мыслительную энергию, предполагает трудность задачи и возможный провал. Возникла необходимость в хорошей эффективной стратегии для облегчения обучения наших учеников. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил выделить следующие успешные стратегии полимодального обучения:

- формирование мотивации;
- включение в оптимальный режим работы;
- общение в понятном для собеседника контексте;
- стратегия грамотного письма (спеллинг), приёмы запоминания;
- оптимально комфортная ситуация обучения на разных этапах урока и занятиях в группе продлённого дня;
- возможность разговаривать с ребёнком на «одном языке».

Нами разработана типология заданий и упражнений, учитывающая разные стили обучения учащихся («пойми фразу», «интонация», «разговор больших пальцев» и другие). Чтобы настроить детей на восприятие информации и подготовить сенсорные каналы к восприятию информации,

в начале и середине урока проделываем упражнения, заимствованные из образовательной кинесиологии:

- упражнение «паровозы» для интеграции работы всего организма, снятия напряжения, настрой на урок;
- упражнение «уши» для включения всех каналов восприятия информации, снятия блока со слухового канала;
- упражнение «восьмёрка» для активизации мыслительных процессов и памяти;
- упражнение «параллельно-перекрёстные шаги» для включения в работу правого и левого полушария головного мозга.

Работа в данном направлении позволила получить следующие результаты: повысить мотивацию и интерес учеников к обучению; облегчить детям получение и воспроизведение информации; повысить качество знаний при сохранении программного содержания материала; развить полимодальность учащихся.

Создание в школах равных условий для развития левополушарых и правополушарных детей способствует прогрессу общества. Поэтому, входя в класс вспоминайте слова Осипа Мандельштама: «Не сравнивай! Живущий несравним!»

Литература

1. Гобова Е.С. Понимать детей дело интересное. – М.: Аграф, 1997.
2. Карпушина Н.А. Учитывать индивидуальные особенности детей// Начальная школа. – 2000. – № 2.
3. Маслова Н.В. Ноосферное образование. – М., 2002.

Психологические особенности леворуких учащихся младшего школьного возраста

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к феномену левшества, особенно к его моторной стороне – леворукости. Проблема леворукости – одна из наиболее активно обсуждаемых проблем в различных областях науки о человеке. В литературных источниках отмечается увеличение процента левшей за последние десятилетия. Говоря о положительной динамике левшества, учёные делают прогноз, что в третьем тысячелетии процент леворуких людей (как ярких представителей левшей) перерастёт процент праворуких. Возрастание числа леворуких людей актуализирует необходимость их адаптации к праворукому миру. Выявление, обучение и развитие левшей и, соответственно, подготовка педагогов для работы с левшами (и в частности – леворукими учащимися) – актуальные психологические проблемы.

Сегодняшняя действительность предъявляет высокие требования к темпу и уровню жизни. Поэтому в процессе воспитания и обучения нельзя игнорировать проявляющееся у детей психофизиологические особенности, но стоит опираться на них, используя различные методы индивидуального воздействия.

Левшество – сложное и многоаспектное явление. Это мера генетически предопределенных возможностей человека адаптироваться к жизни. Основная функция левшества – максимальное приспособление к миру, хотя окружающая реальность в основном не ориентирована на левшей.

В связи с тем, что левшество в наиболее явной своей форме – моторной или форме леворукости, может быть определено в ходе учебной и трудовой деятельности, с его диагностикой чаще всего сталкиваются в младшем школьном возрасте, когда проблема леворукости особо остро и проявляется. Ценность такой диагностики в том, что леворукость к концу младшего школьного возраста выступает как закрепившееся свойство. Кроме того, в этом случае можно получить опосредованную информацию о том, насколько учитываются природные особенности леворуких в процессе обучения, насколько учащиеся адаптировались к процессу обучения и насколько они успешны. Помимо прочего, к 10–12 годам сами леворукие учащиеся явно осознают свою непохожесть на правшей, им легче проводить самоанализ, в отличие от тех учащихся, которые только начали обучаться в начальной школе (и которым могут навязывать правшество).

Практика показывает, что развитие ребенка может быть задержано, а иногда и загублено на любом этапе развития, если игнорировать такую

природную особенность как леворукость. Необходима специальная психологическая помощь и поддержка в развитии леворукой личности.

В связи со сказанным выше, в лицах города Кишинёва была предпринята попытка исследования *актуальной и практически значимой проблемы* – идентификации леворукости у учащихся 2–4 классов. Также выявлялось то, насколько учитываются психофизиологические особенности левшей в процессе обучения.

Объектом исследования выступали учащиеся 2–4 классов. Выборка состояла из 300 испытуемых (150 праворуких и 150 леворуких).

Предмет исследования - леворукость. Приступая к исследованию, мы выдвинули *гипотезу*, подвергавшуюся проверке: у леворуких учащихся существуют специфические особенности, отличающие их от особенностей праворуких учащихся.

Методологическими основами исследования служили: нейропсихологическая теория мозговой организации высших психических функций (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Е.Н. Соколов, М.О. Климовский); теория функциональной асимметрии полушарий головного мозга (Г. Дейч, В.М. Мосидзе, С. Спрингер); учение о зонах развития ребенка Л.С. Выготского; теория личностно ориентированного образования (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская); концепция педагогической помощи и поддержки (Е.А. Александрова, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, Н.Б. Крылова).

На первом этапе исследования были использованы моторные пробы, а также методики, выявляющие «скрытое левшество» и особенности нервной системы. Вторым этапом исследования был направлен на выявление ведущего типа запоминания, диагностику особенностей мышления и творческих способностей. На третьем этапе исследования рассматривались особенности тревожности как личностной черты.

Достоверность данных и обоснованность выводов, полученных в работе, обеспечивалась выбором процедур аналитической и статистической обработки.

В связи с тем, что леворукость – явление довольно редкое, хотя процент леворуких и увеличивается в последние десятилетия, в исследовании, направленном на изучение особенностей леворуких учащихся (экспериментальная группа) приняли участие и праворукие ученики (контрольная группа).

Изучение проблемы леворукости позволило сделать следующие *выводы*:

1. Доминирующим полушарием как у леворуких, так и у праворуких учащихся 2–4 классов в большинстве случаев (76,7%) является правое, что соответствует возрастной норме развития.

2. Констатированы различия в типах запоминания у левшей и правшей. В группе праворуких преобладающим типом запоминания является зрительное, а в группе леворуких – моторно-слуховое.
3. Леворуких учащихся от праворуких отличает более низкий уровень развития вербально-логического мышления.
4. Особенности творческих способностей леворуких испытуемых существенно отличаются от особенностей креативности праворуких учащихся. Ответы левшей более оригинальны, необычны и разнообразны. Кроме того, они ещё и более разработаны. По показателям креативности были получены статистически достоверные отличия между группами лево- и праворуких испытуемых ($p < 0,05$).
5. Сравнение обеих групп дает основания говорить о большей тревожности праворуких учащихся (по шести факторам из восьми), что не согласуется с литературными данными и предположительно связано со спецификой взаимодействия в конкретной образовательной среде.
6. Большинство взрослых (родители, учителя) даже не предполагает существование специфических особенностей у леворуких учащихся.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась: действительно, у леворуких учащихся существуют специфические психологические особенности, отличающие их от особенностей праворуких учащихся.

На основании выводов, полученных после проведения экспериментального исследования леворукости для учителей начальных классов, школьных психологов и родителей леворуких детей можно предложить следующие *рекомендации*, которые помогут облегчить процесс адаптации ребенка к школьному обучению:

А) организация и оказание психолого-педагогической помощи леворуким учащимся требует выделения ряда характерных признаков, которые необходимо учитывать. Прежде всего, они должны быть:

- адресными: направленными на конкретного ученика в связи с конкретной проблемной ситуацией и связанными с выявлением средств, помогающих ребенку самостоятельно преодолеть возникшие затруднения;
- своевременными: опережать, упреждать нежелательное развитие событий, а не запаздывать;
- дозированными, чтобы не превратиться в опеку, не стать назойливыми и потому не принимаемыми ребенком;
- профессионально грамотными с точки зрения адекватности психологическому состоянию ученика и его индивидуально-личностным особенностям;
- актуальными: выполнять свое обучающее, воспитывающее и развивающее предназначение и одновременно быть

ориентированными на перспективу – зону ближайшего развития ученика;

- деликатными: не должны задевать чувство собственного достоинства ученика, унижать его в глазах окружающих и своих собственных.

Б) в качестве рекомендаций для педагогов, школьных психологов и родителей в работе с леворукими детьми можно предложить следующие:

С целью профилактики и устранения школьных трудностей, и, следовательно, сохранения здоровья леворуких детей диагностику ведущей руки необходимо проводить еще до поступления в школу или в первые недели школьного обучения. Для диагностики можно использовать метод включенного наблюдения, а также игровые задания, предполагающие выполнение ненастроенных действий. Упражнения-пробы на одновременное действие обеих рук также дают хороший результат при диагностике леворукости.

В связи с тем, что большинство учащихся в младшем школьном возрасте являются «правополушарными» следует больше внимания уделять творческому мышлению и приложению знаний к реальным ситуациям. Нужно учитывать, что правое полушарие успешнее справляется с невербальными, пространственными задачами.

Поскольку восприятие правополушарных учеников является целостным, то объяснение нового материала лучше начинать с демонстрации схемы, включающей все элементы последующей информации. Схему желательно изготавливать в красочной, образной форме. Можно использовать объемные пособия, так как у леворуких учащихся преобладает пространственное мышление. Обучение должно быть построено на основе синтеза, а не анализа.

Особенно важно для леворуких учащихся развивать тонкую моторику рук. Например, застегивание и расстегивание пуговиц, завязывание и развязывание ленточки, переключивание мелких игрушек тремя пальцами, которые держат ручку при письме, штриховка, рисование, плетение, вязание, вырезание ножницами.

Для тренировки зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторной координации можно применять комплекс упражнений: копирование различных фигур и их сочетаний, воспроизведение их по памяти, различение фигур среди других.

Необходимо определить психофизиологическое место каждого ученика за партой с учетом его профиля латеральной организации. Например, учащегося с ведущим левым ухом необходимо посадить в классе так, чтобы учитель находился слева от него.

У правополушарных детей ведущими являются визуальное и кинестетическое восприятие, поэтому они лучше воспринимают информацию, представленную в картинках или схемах. Для них

предпочтительнее самим читать текст, чем слушать учителя. Практическая деятельность (лепка, рисование, выполнение иллюстраций) также помогают в восприятии новой информации. Когда ребенок учится читать и писать, можно предложить ему слепить букву из глины или пластилина, вырезать ее из бумаги.

Вследствие того, что леворукий ребенок пишет левой рукой для него физиологически неудобно правонаклонное письмо. Поэтому для леворуких детей предпочтительнее письмо без наклона букв.

Особое внимание следует уделить рабочему месту леворукого ребенка, как в школе, так и дома. Их рабочее место в классе должно быть в левой половине класса, так как поле зрения леворуких учащихся чаще сдвинуто вправо. Посадка за партой должна быть слева от праворукого учащегося, чтобы сосед по парте не мешал ему при письме. Лучше посадить ребенка у окна, так как ему необходимо хорошее освещение. Принадлежности на рабочем столе должны находиться справа от ученика.

Важно уделить внимание психоэмоциональной сфере леворукого ребенка. Леворукие дети чаще других обращают внимание на мнение учителя, родителей и коллектива. Поскольку они более склонны к проявлению отрицательных эмоций, их нужно чаще хвалить, поощрять, замечать даже самые малые удачи.

Таким образом, сами взрослые, обучающие детей, должны получить представление о работе с леворукими учащимися – особой категории обучающихся детей, для которой характерны весьма специфические психологические особенности, способствующие как адаптации, так и дезадаптации, что подтвердило наше исследование.

Литература

1. Ануфриев А.Ф., С.Н. Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей [Текст]/ Ануфриев А.Ф., С.Н. Костромина С.Н.// Издательство «Ось-89», 1997. – 224 с.
2. Безруких М.М. Леворукий ребенок в школе и дома. [Текст]/ Безруких М.М.// - Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 300 с.

Психолого-педагогические аспекты развития речи младших школьников

В психологии речи можно выделить следующие виды речевой деятельности: внутреннюю и внешнюю. Внешняя речь включает речь устную (диалогическую и монологическую) и письменную.

Речь внутренняя – различные виды использования языка (точнее, языковых значений) вне процесса реальной коммуникации.

Выделяют три основных типа внутренней речи:

а) внутреннее проговаривание - «речь про себя», сохраняющая структуру внешней речи, но лишенная фонации, т. е. произнесения звуков, и типичная для решения мыслительных задач в затрудненных условиях;

б) собственно речь внутренняя, когда она выступает как средство мышления, пользуется специфическими единицами (код образов и схем, предметный код, предметные значения) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи;

в) внутреннее программирование, т.е. формирование и закрепление в специфических единицах замысла речевого высказывания, целого текста и его содержательных частей.

В онтогенезе внутренняя речь формируется в процессе интериоризации внешней речи.

Речь письменная - вербальное (словесное) общение при помощи письменных текстов. Речь письменная отличается от речи устной не только тем, что использует графику, но и в грамматическом и стилистическом отношениях - типичными для письменной речи синтаксическими конструкциями и специфичными для нее функциональными стилями. Ей свойственна весьма сложная композиционно-структурная организация, которой необходимо специально овладеть, и отсюда особая задача обучения письменной речи в школе.

Речь устная - вербальное (словесное) общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух. Устная речь характеризуется тем, что отдельные компоненты речевого сообщения порождаются и воспринимаются последовательно. Процессы порождения устной речи включают звенья ориентировки, одновременного планирования (программирования), речевой реализации и контроля, при этом планирование в свою очередь совершается по двум параллельным каналам и касается содержательной и моторно-артикуляционной сторон устной речи.

Как отмечает Р.С. Немов, «с поступлением ребенка в школу в число ведущих наряду с общением и игрой выдвигается учебная деятельность. В развитии детей младшего школьного возраста этой деятельности

принадлежит особая роль. Именно она определяет характер других видов деятельности: игровой, трудовой и общения». Расширяется сферы и содержание общения младших школьников с окружающими людьми, особенно взрослыми, которые выступают в роли учителей, служат образцами для подражания и основным источником разнообразных знаний [4].

Психолог В.В. Зеньковский утверждает, что «высказывания дошкольника и младшего школьника, как правило, непосредственны. Часто это речь-повторение, речь-называние; преобладает сжатая, произвольная, реактивная (диалогическая) речь» [2].

Однако школьный курс способствует формированию произвольной, развернутой речи, учит ее планировать. На занятиях учитель ставит перед учащимися задачу научиться давать полные и развернутые ответы на вопрос, рассказывать по определенному плану, не повторяться, говорить правильно, законченными предложениями, связно пересказывать большой по объему материал. Передача рассказов, вывод и формулировка правил строится как монолог. В процессе учебной деятельности учащиеся должны овладеть произвольной, активной, программированной, коммуникативной и монологической речью [7].

Слова, усваиваемые детьми, делятся на два разряда: активный и пассивный. В активный запас слов входят те слова, которые ребенок не только понимает, но активно, сознательно, при всяком подходящем случае вставляет в свою речь. Ко второму, пассивному запасу относятся слова, которые человек понимает, связывает с определенным представлением, но которые не входят в его речь. Новое слово пополнит активный словарный запас детей только в том случае, если оно будет закреплено.

По мнению Е.И. Тихеевой каждое слово, выученное ребенком, кажется ему важным. Часто новое слово имеет общий корень с уже знакомым словом, поэтому ребенку легче его запомнить. Если ребенку школьного возраста помочь понять, чем одни слова связаны с другими, их словарь быстро увеличивается [8].

Огромную роль в развитии речи учащихся играет овладение письмом, специальной грамматикой и орфографией, повышаются требования к звуковому анализу слова: слуховой образ превращается в зрительно-двигательный, т.е. поэлементно воссоздается. Ребенку необходимо научиться различать произношение и написание. К концу начального обучения дети могут свободно менять время излагаемого, лицо, от имени которого ведется изложение, составить рассказ на заданную тему по написанному плану или данному названию, могут успешно использовать основные грамматические конструкции [6].

При обучении анализу состава слова, подбирая однокоренные, родственные слова, изменяя смысл слова путем подстановки различных приставок или включения суффиксов, дети осваивают лексику родного

языка, подбирают нужные слова для выражения своих мыслей и точного определения качества предметов. В построении предложений, в пересказах и сочинениях школьники осваивают правила орфографии и овладевают синтаксисом.

Н.В. Новоторцева пишет: «Письменная речь лишена жеста, интонации и должна быть (в отличие от внутренней) более развернутой, однако для младшего школьника перевод внутренней речи в письменную вначале очень труден» [5]. Письменная речь младшего школьника беднее, чем устная. Однако, при правильном развитии речи ребенка, эта разница быстро пропадает, уже к 3–4-ому классу письменная речь учащихся в некотором отношении превосходит устную, приобретая форму книжной, литературной речи.

Развитие речи у младшего школьника выражается в том, что у него вырабатывается навык чтения, т.е. достаточно быстрое и правильное узнавание букв и их сочетаний и превращение увиденных знаков в произносимые звуки, звукосочетания, т.е. в слова. Осмысленность чтения проявляется в том, что появляются правильные интонации, дети обращают внимание на знаки, стоящие в конце предложения: точку, вопросительный и восклицательный знаки. Позже осмысленность чтения начинает проявляться во все более тонкой интонационной его выразительности.

Однако «понимающее» чтение дается не сразу. Здесь особенно помогает выразительное чтение вслух учителем, а затем и самими учениками.

П.П. Блонский указывает на важность процесса перехода от громкого чтения к чтению про себя, т. е. интериоризации чтения, в результате которого обнаружено несколько форм речевого поведения детей:

- развернутый шепот – отчетливое и полное проговаривание слов и фраз с уменьшением громкости;
- редуцированный шепот – проговаривание отдельных слогов слова при торможении остальных;
- беззвучное шевеление губ – действие инерции внешнего проговаривания, но без участия голоса;
- невокализованное вздрагивание губ, возникающее, как правило, в начале чтения и исчезающее по прочтении первых фраз;
- чтение одними глазами, приближающееся по внешним показателям к молчаливому чтению старших детей и взрослых [1].

И.Ю. Кулагина связывает развитие речи младших школьников и умения читать и писать с изменением мышления и понимания учащихся. От доминирования наглядно-действенного и элементарного образного мышления, от допонятийного уровня развития и бедного логического

размышления школьник поднимается до словесно-логического мышления на уровне конкретных понятий. Происходит усвоение и активное использование речи как средства мышления, для решения разнообразных задач. Развитие идет успешнее, если ребенка обучают вести рассуждения вслух, словами воспроизводить ход мысли и называть полученный результат [3].

Таким образом, речь детей в младшем школьном возрасте претерпевает различные изменения, раскрываются все функции речи, а это значит, что ребенок учится планировать, высказывать свои замыслы языковыми средствами, предвидеть возможные реакции собеседника, меняющиеся условия общения, контролировать свою речевую деятельность.

Литература

1. Блонский П. П. Психология младшего школьника. – Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1997. – 576 с.
2. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Академия, 1996. – 346 с.
3. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
4. Немов Р.С. Психология. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 496 с.
5. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей. – Ярославль: Академия развития, 1994. – 312 с.
6. Обухова А.Ф. Детская психология. – М., 1995. – 340 с.
7. Селезнева Е.П. Развитие речи детей. – М., 1984. – 175с.
8. Тихеева. Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). – М.: Просвещение, 1985. –159с.

*М.С. Незамова,
И.А. Тюляева*

Развитие логического мышления младших школьников на уроках интегрированного курса «окружающий мир»

В период школьного детства при благоприятных условиях жизни интенсивно развивается интеллектуальная и эмоционально-волевая сфера ребенка, закладываются основы правильного отношения к предметам и явлениям окружающей действительности. Важный фактор воздействия на детей – систематическая, целенаправленная работа, в которой особое место занимает процесс ознакомления с природой.

Современное общество нуждается в человеке, способном самостоятельно мыслить, ставить перед собой и обществом новые задачи и находить их решения, быть готовым как к индивидуальному, так и коллективному труду, осознавать последствия своих поступков как для себя, для других людей и для окружающего мира.

В Федеральных образовательных стандартах общего образования второго поколения прописано, что главной целью образовательного процесса является формирование универсальных учебных действий, таких как: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. Универсальные действия включают как общеучебные, так логические действия.

К логическим универсальным действиям относятся:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

В настоящее время дети учатся по развивающим технологиям, где логическое мышление является основой. Многочисленные наблюдения педагогов, исследования психологов убедительно показали, что ребенок, не научившийся учиться, не овладевший приемами мыслительной деятельности в начальных классах школы, в средних классах обычно переходит в разряд неуспевающих.

Изучая природу, наблюдая предметы и явления внешнего мира, дети сравнивают их, пытаются делать простейшие обобщения, задумываются над причинами происходящих явлений. При этом ум их упражняется в анализе и синтезе получаемых сведений, в умении находить черты сходства и различия в предметах и явлениях, в обобщении сходных черт. Все это имеет большое значение для развития умственных способностей, особенно логического мышления учащихся. Большую роль в развитии логического мышления детей отводил природе К.Д. Ушинский. Он считал предметы природы «самыми удобными для того, чтобы приучить детский ум к логичности...логика природы есть самая доступная и самая полезная логика для».

Одним из важных направлений в решении этой задачи выступает создание в начальных классах условий, обеспечивающих полноценное умственное развитие детей, связанное с развитием логического мышления. Однако такие условия обеспечиваются в начальном обучении пока не в полной мере, поскольку все еще распространенным приемом в практике преподавания является организация учителем действий учащихся по образцу: излишне часто учителя предлагают детям упражнения тренировочного типа, основанные на подражании и не требующие проявления выдумки и инициативы. Формирование самостоятельности в мышлении, активности в поиске путей достижения поставленной цели предполагает у детей хорошо развитого логического мышления. Главная забота учителя должна быть о том, чтобы на уроке началась содержательная, интересная и активная работа, дающая ощутимые результаты труда ребят, которая стала бы ростком того нужного, что поможет развить постоянный интерес к природе, потребность в знаниях о ней.

Учить учащихся так, чтобы у них развивалось логическое мышление, труднее, чем просто сообщать отдельные факты и закономерности.

С этой целью учителя должны заинтересовывать учащихся необычными задачами и материалами, цель которых – усилить любознательность и стремление исследовать неизвестное, раскрывать связи между понятиями, приучать оценивать альтернативы и научить создавать и проверять гипотезы.

Развитие логики мышления является основной задачей современного образования, и от того, насколько успешно она будет решаться, зависит прогресс общества, его научно-техническое, экономическое и культурное развитие.

Вот некоторые задания для развития логического мышления у детей младшего школьного возраста на уроках «Окружающий мир»:

- *Выделение признаков предметов.*
- *Узнавание предметов по заданным признакам.*

- *Формирование способности выделять существенные признаки предметов.*
- *Формирование умения устанавливать связи между понятиями.*
- *Сравнение двух и более предметов.*
- *Классификация предметов и явлений.*

Логическое действие классификации по своей структуре является сложным действием и включает ряд отдельных операций:

- 1) выделение основания классификации;
 - 2) деление объектов на классы по заданному основанию;
 - 3) отнесение объекта к классу;
 - 4) словесная характеристика каждого класса;
 - 5) контроль результатов проведенной классификации.
- *Упражнения, направленные на формирование умения дать словесную характеристику классов готовой классификации.*
 - *Упражнения, направленные на формирование умения делить объекты на классы по заданному основанию.*
 - *Логические задачи.*

Логические задачи – особый раздел по развитию словесно-логическому мышления, включающий в себя целый ряд разнообразных упражнений.

Логические задачи предполагают осуществление мыслительного процесса, связанного с использованием понятий, логических конструкций.

- 1) У Пети 2 целых яблока, 4 половинки и 8 четвертинок. Сколько всего яблок у Пети? Можно ли их поделить с бабушкой поровну?
- 2) Улитка ползла вверх по травинке. Когда она достигла середины, ей осталось подняться на 10 сантиметров. Какой высоты была травинка?
- 3) Черепаха медлительнее лисы. Лиса медленнее, чем олень. Кто самый быстрый?

- *Вопросы, рассчитанные на сообразительность и чувство юмора.*

- 1) У розы их два, у ромашки три, у традесканции пять. А сколько их у георгина?
- 2) Какой колокольчик не звенит?

- *Загадки.*
- *Задания на определение истинности или ложности суждений.*
- *Анаграммы.*

В основе этого упражнения лежат задачи комбинаторного типа, т. е. такие, в которых решение получается в результате создания неких комбинаций.

- *Шарады.*

Шарады – это загадки, в которых нужно разгадать задуманное слово, состоящее из нескольких частей, Каждая часть его является самостоятельным словом.

- *Метаграммы.*

Метаграммы – это загадки, в которых из заданного слова путем замены одной буквы на другую получается новое слово [5].

- *Упражнение «Слова – близнецы».*

Это упражнение связано с таким явлением русского языка, как омонимия, т. е. когда слова имеют разное значение, но одинаковые по написанию.

Какое слово обозначает то же самое, что и слова:

- 1) родник и то, чем открывают дверь;
- 2) ветку винограда и инструмент, которым рисуют;
- 3) зелень на ветках, и то, на чем рисуют.

- *Компьютерные игры.*

Современное общество отводит информатике интегрирующую роль среди школьных дисциплин. За счет организации межпредметных связей, реализуемых в процессе решения разноплановых задач, появляется возможность на этих уроках закреплять и углублять знания, полученные по другим предметам.

На этом основании была разработана обучающая программа для начальной школы по естествознанию «Веселое путешествие», которая направлена на реализацию образовательных целей и задач, соответствующим требованиям современного общества.

- *Познавательная игра.*

В младшем школьном возрасте игра и ее роль постепенно отодвигаются на второй план, ведущей деятельностью становится учение. Однако это не значит, что игра перестает влиять на развитие детей [7].

Игры способствуют активизации учебного процесса, развивают у детей наблюдательность, внимание, память, мышление, логическое мышление. Они могут применяться как для проверки и закрепления приобретенных ранее знаний, так и для их расширения и углубления.

Игры и занимательность должны выступать как средство, будящее мысль, увлекать на путь поисков ответов на волнующие вопросы. Добиться этого можно, умело подбирая, постепенно усложняя и увязывая игры с программным материалом по природоведению, побуждая учащихся к волевому напряжению, проявлению усилий [8].

Из выше сказанного мы считаем, что уже в начальной школе дети должны овладеть элементами логических действий (сравнения, классификации, обобщения и др.), а для полноценного интеллектуального развития ребенка на уроке «Окружающий мир» необходимы:

- постоянная работа по поиску нового в известных природных отношениях, новых связей и зависимостей;

- предоставление учащимся возможности исследовать, рассуждать и ошибаться, т. е. организация учителем детского поиска;
- постоянное стимулирование интереса детей к природе;
- поощрение искренней заинтересованности при выполнении учебных заданий;
- введение азов исследовательской работы: не навязывать готовый материал – дети сами должны почувствовать необходимость поиска ответа.

В итоге можно сделать вывод, что система занятий на уроках «Окружающий мир», являясь оптимальной формой работы с младшими школьниками:

- повышают развитие логического мышления учащихся;
- вооружают их навыками решения нестандартных задач;
- значительно расширяют и углубляют знания о нестандартных задачах;
- формируют эмоциональную восприимчивость;
- формируют практические умения по решению жизненных задач.

*С.В. Желудкова,
Э.В. Мельник*

Развитие логического мышления младших школьников на уроках математики

Математика – это мощный фактор интеллектуального развития ребёнка, формирования его познавательных и творческих способностей.

В последнее время большое внимание уделяется проблеме развития логического мышления обучающихся младшего школьного возраста.

Логическое мышление – мышление человека, в котором основным средством решения задач являются логические рассуждения.

В современных обучающих программах начальной школы важное значение придаётся логической составляющей. Развитие логического мышления ребёнка подразумевает формирование логических приёмов мыслительной деятельности: сравнение, обобщение, анализ, синтез, классификация, аналогия, систематизация, абстрагирование, а также умения понимать и прослеживать причинно-следственные связи явлений и умения выстраивать простейшие умозаключения на основе причинно-следственной связи. При организации специальной развивающей работы над формированием и развитием логических приёмов мышления наблюдается значительное повышение результативности этого процесса независимо от исходного уровня развития ребенка.

Так в первом классе для определения уровня развития логического мышления обучающихся использовали методику «Четвертый лишний».

После проведения диагностики были получены результаты:

высокий уровень развития – 28%

средний уровень развития – 39%

низкий уровень развития – 33%

на основании которых была определена цель и поставлены задачи.

Цель: создать условия для развития мыслительных операций путём использования нестандартных заданий на основе алгебраического, арифметического, геометрического материала.

Задачи:

- научить детей самостоятельно мыслить, логически рассуждать, вести поиск нужной информации, анализировать, делать обобщения, выводы;
- развивать наглядно – образное и логическое мышление, воображение;
- формировать предметные умения и навыки;
- воспитывать интерес к математике, стремление использовать, математические знания в повседневной жизни.

Любую деятельность, в том числе и логическую, можно представить в виде выполнения определённых заданий при соблюдении следующих требований:

- наличие разных способов решения;
- учёт возрастных интересов учащихся.

На уроках математики применяются разнообразные приёмы работы по развитию мышления:

- сравнение чисел и числовых выражений;
- решение логических задач и цепочек;
- использование нестандартных форм и методов.

Начиная с 1 класса, в устный счёт включаются дополнительные задания, активизирующие мышление обучающихся.

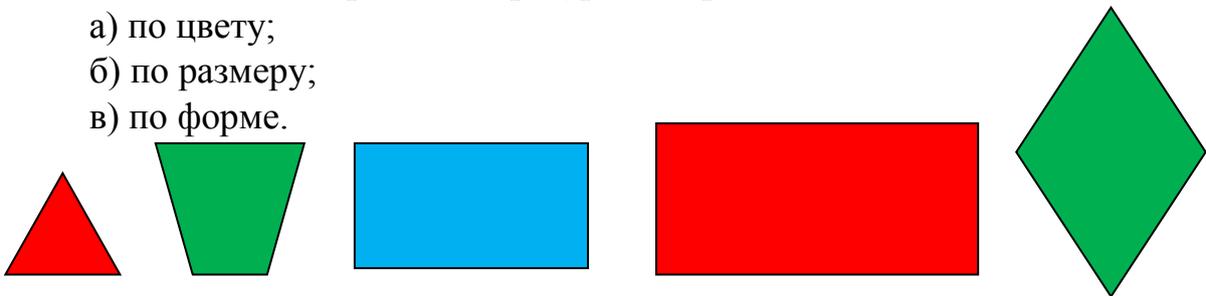
Например:

- классификация предметов: по форме, цвету, размеру;
- нахождение лишнего предмета в ряду;
- нахождение закономерностей путём сравнения чисел.

1 задание.

Разбейте геометрические фигуры по признакам:

- а) по цвету;
- б) по размеру;
- в) по форме.



2 задание

Запишите все чётные числа от 2 до 20 и все нечётные числа от 1 до 19.

2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20;

1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19;

- разбейте числа каждого ряда на две группы так, чтобы в каждой были числа похожие между собой;
- по какому правилу записан первый ряд? Продолжите его;
- какие числа нужно вычеркнуть в первом ряду, чтобы каждое следующее было на 4 больше предыдущего?
- какая пара «лишняя»?

3 задание.

Найдите закономерность и продолжите ряд чисел:

981, 972, 963,

112, 123, 134,

4 задание.

Вычислите. Найдите закономерность. Допишите одно равенство.

$$6 + 1 - 2 =$$

$$6 + 2 - 3 =$$

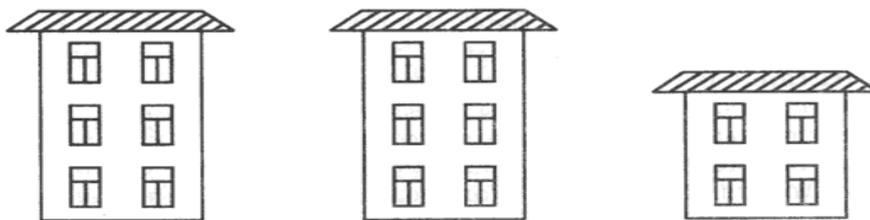
$$6 + 3 - 4 =$$

Такие виды работ позволяют развивать у детей логическое мышление, самостоятельность мышления, что необходимо для успешного овладения учебным материалом.

Логические задачи – особый раздел по развитию словесно-логического мышления, включающий в себя целый ряд разнообразных упражнений. Логические задачи предполагают осуществление мыслительного процесса, связанного с использованием понятий, логических конструкций, существующих на базе языковых средств. В ходе такого мышления происходит переход от одного суждения к другому, их соотношение через опосредование содержания одних суждений содержанием других, и как следствие формулируется умозаключение. Развивая словесно-логическое мышление через решение логических задач, необходимо подбирать такие задачи, которые бы требовали индуктивного (от единичного к общему), дедуктивного (от общего к единичному) и традуктивного (от единичного к единичному или от общего к общему), когда посылки и заключение являются суждениями одинаковой общности) умозаключения. Традуктивное умозаключение можно использовать в качестве первой ступени обучения умению решать логические задачи. Это задачи, в которых по отсутствию или присутствию одного из двух возможных признаков у одного из двух обсуждаемых объектов следует вывод о, соответственно, присутствии или отсутствии этого признака у другого объекта.

Например:

1. У Наташи собачка маленькая и пушистая, у Иры - большая и пушистая. Что в этих собачках одинаковое? Разное?
2. Маша и Нина рассматривали картинки. Одна девочка рассматривала картинки в журнале, а другая девочка - в книжке. Где рассматривала картинки Нина, если Маша не рассматривала картинки в журнале?
3. Алик, Боря и Вова жили в разных домах. Два дома были в три этажа, один дом был в два этажа. Алик и Боря жили в разных домах, Боря и Вова жили тоже в разных домах. Где жил каждый мальчик?



Задачи на сравнение.

В основе этого типа задач лежит такое свойство отношения величин объектов, как транзитивность, состоящее в том, что если первый член отношения сравним со вторым, а второй с третьим, то первый сравним с третьим. Начинать обучение решению таких задач можно с самых простых, в которых требуется ответить на один вопрос, и которые опираются на наглядные представления.

Задача 1. Коля тяжелее, чем Петя. Петя грустнее, чем Паша. Паша слабее, чем Коля. Коля веселее, чем Паша. Паша легче, чем Петя. Петя сильнее, чем Коля. Кто самый легкий, кто веселее всех, кто самый сильный?

Задача 2. Температура тела у человека меньше температуры тела голубя, но выше, чем у слона. У кого из них термометр покажет самую низкую температуру?

В этой задаче идёт речь о свойствах объектов. В данном случае сравнивается температура, а вывод требуется сделать о показаниях термометра. Мы вводим ребёнка в круг понятий, связанных с изменением температуры: с термометром и со словоупотреблением «температура ниже» - значит меньше. Ход решения здесь трёхзвенный: 1) у человека термометр покажет более низкую температуру, чем у голубя, т.к. температура у человека меньше; 2) у слона термометр покажет более низкую температуру, чем у человека, т.к. температура у слона меньше; 3) значит, самую низкую температуру термометр покажет у слона. При анализе задачи можно нарисовать отрезки с надписями Ч, Г и С.

Ч -----
Г -----
С -----

Логических задачи направлены на создание условий, в которых существует или существовала бы возможность формирования способности выделять существенные отношения между объектами и величинами. Целесообразно предлагать ребёнку задачи, в которых отсутствует часть необходимых данных или, наоборот, имеются ненужные данные. Можно также использовать прием самостоятельного составления задач по аналогии с данной, но с другими именами и иным признаком (если в

задаче имеется признак «возраст», то это может быть задача про «рост» и т.д.), а также задач с недостающими и избыточными данными. Имеет смысл превращение прямых задач в обратные и наоборот.

Например, прямая задача: «Ира выше Маши, Маша выше Оли, кто выше всех?»; в обратной задаче вопрос: «Кто ниже всех?».

Если ребенок успешно справляется со всеми видами предложенных ему задач, целесообразно предлагать задания, связанные с творческим подходом:

- придумать задачу, которая как можно более не похожа на задачу-образец, но построена по единому с ней принципу;
- придумать задачу, которая была бы сложнее, например, содержала бы больше данных, чем образец;
- придумать задачу, которая была бы проще, чем задача-образец, и т.д.

Таким образом, развитие логического мышления в процессе учебной деятельности на уроках математики:

- оказывают огромное влияние на формирование продуктивного мышления учащихся;
- расширяют математический кругозор;
- способствуют развитию учащихся;
- повышают качество математической подготовленности;
- позволяют детям более уверенно ориентироваться в простейших закономерностях окружающей их действительности и активнее использовать математические знания в повседневной жизни.

*Т.Л. Чайчук,
Е.А. Якимчук*

Развитие памяти младших школьников

На сегодняшний день проблема развития памяти у младших школьников является особенно актуальной.

Память – важный мыслительный процесс сохранения и воспроизведения информации.

По своей природе память многообразна. Ведущие виды памяти у младших школьников – эмоциональная и образная. Дети быстрее запоминают всё яркое, интересное, всё то, что вызывает эмоциональный отклик.

Самым крепким видом памяти является образная память. Образная память - это запоминание с помощью представления образов, которые скрываются за словами в тексте. Особенно богата детская память образами отдельных конкретных объектов, когда-то воспринятых ребёнком: вкус яблока, запах апельсина, это образная память - память на то, что воспринимается при помощи органов чувств: зрения, слуха, осязания, вкуса, обоняния.

Приступая к обучению в школе, дети уже способны к произвольному запоминанию: это и режим дня и домашнее задание и правила, пройденное на уроке. Однако эта способность у них ещё слабо развита. Поэтому учителю необходимо особое внимание уделять тому, чтобы младшие школьники умели произвольно запоминать учебный материал.

Развитие трех важных видов памяти: слуховой, двигательной и зрительной можно достичь на основе использования комплексных методов, соединяющих разные виды деятельности – рисование, пение, речь, игру. Игра даёт простор детской фантазии, поощряет самостоятельность, в рисовании проявляется фантазия ребенка, а пение очень любят младшие школьники. Так во время пения глаза опережают на 2-3 слова звучащий текст, это устраняет путание букв при чтении и письме.

На уроках русского языка сочетаются и чередуются разные виды деятельности, развивающие память младших школьников. Игровые формы на уроках русского языка, способствующие развитию памяти, снимают утомление, стимулируют активность, развивая память, учитель должен развивать у учащихся интерес к учебе к занятиям, стремлению к постоянному совершенствованию.

Развитию памяти способствует следующие виды работ и упражнения, которые мы проводим на своих уроках:

- игра «Живые слова»;
- «Весёлые запоминки»;
- индивидуальные карточки с картинками;

- таблицы и алгоритмы;
- русские народные скороговорки и чистоговорки;
- дидактические кроссворды, ребусы;
- весёлые стихи на уроке обучения грамоте;
- дидактические сказки;
- памятки для обучающихся.

Кроме того, развитию памяти способствуют диктанты с предварительной подготовкой по учебнику. Обучающиеся объясняют, осознают содержание текста, орфографически проговаривают слова, объясняют написание. Это:

- зрительный диктант;
- предупредительный диктант;
- восстанавливающий диктант;
- диктант-игра «Кто больше запомнит»;
- письмо по памяти.

Одним из самых важных предметов в начальной школе является чтение (литература). Когда ребёнок приходит в первый класс, одной из самых сложных задач является владение быстрым, выразительным чтением. Сначала дети учатся читать, осваивая азбуку, затем отрабатывают технику чтения. Именно на уроках чтения дети сталкиваются наиболее часто с текстом и со стихами. И на наш взгляд, именно по этой причине уроки чтения наиболее всего подходят для развития памяти, умения работать с текстом. Целесообразно использовать отрывки из стихотворений, скороговорки, поговорки, благодаря которым закрепляется правильное произношение звуков, отрабатывается дикция, развивается речь. На уроках чтения в начальных классах, в основном, отрабатывают технику чтения и главная задача в учебной деятельности на уроках чтения-научится быстро и выразительно читать. Для этого ученики сначала знакомятся с буквами алфавита(букварный период), запоминают их, и затем переходят к чтению. На уроках чтения учебными действиями являются: чтение, пересказ, заучивание стихов наизусть.

Работу по развитию памяти нужно начинать с самого первого-букварного периода. Практика показала, что часто трудности чтения и письма у детей связано с плохим запоминанием букв.

Широко используем игровые ситуации, игровые элементы и игры на уроке. Игры, используемые в обучении, позволяют определить пробелы в конкретных знаниях, умениях и навыках. Игры позволяют активизировать произвольное запоминание и в то же время не исключают произвольное запоминание.

Мы предлагаем игры и задания, способствующие запоминанию букв, которые можно использовать на уроках чтения:

- задание на восстановление буквы по данным элементам;

- задания на вычленение букв из других букв или рисунков. Например: какие буквы спрятались в буквах Б и Ж? Какие буквы спрятались в рисунке?
- выкладывание букв пластилином на бумажной основе: конструирование букв из картонных элементов, из проволоки;
- укладывание букв на ощупь (буквы из магнитной азбуки);
- привлечение для работы с изучаемым звуком близкого детям: звук в их именах, фамилиях, в названиях улиц, квартиры.

Пути осмысливания запоминаемого различны. Так, для удержания в памяти какого-то текста, сказки рассказа, большое значение имеет составление плана. Самым маленьким первоклассникам доступно и полезно составлять план в виде последовательного ряда картин. Если нет иллюстраций, то можно лишь назвать какую картину следовало бы нарисовать к началу рассказа, какую потом. Затем картину следует заменить перечнем основных мыслей: «О чем говорится в начале рассказа?», «Что главное?», «Как озаглавим первую часть?» Запись названий частей рассказа является опорой для его воспроизведения. Дети, таким образом учатся запоминать не только отдельные факты, события, но и связи между ними.

Создание плана – одно из наиболее необходимых условий для успешного запоминания текста.

Очень важно научить детей пересказу своими словами и особенно творческому пересказу. Пересказывая своими словами, ребёнок учится не только правильно говорить, но и тренирует свою память. Лучше всего начинать обучение пересказу своими словами с первого класса. Эффективным видом работы является пересказ от первого или третьего лица (творческий пересказ). Он является более сложным, но и более интересным, развивает образную память, воображения и является средством передачи описанных в рассказе событий от имени одного и действующих лиц.

На уроках литературного чтения очень часто ученикам предлагается выучить наизусть какое - либо стихотворение. Членение на части обучающиеся используют при заучивание больших стихотворений, но часто допускают ошибку, разбивая стихотворения не по строфам, а по строкам. Традиционный способ заучивания стихотворения - это заучивания каждого четверостишия по отдельности, а потом соединение их в единое целое. Мы предлагаем своим ученикам следующие способы запоминания стихотворений:

- способ «Фотоаппарат»;
- прочитайте стихотворения;
- перевести текст в образную форму;
- способ «Повторение».

Повторять каждую фразу не более двух, трех раз. После длительного перерыва вновь повторить её 2–3 раза. Если стихотворение большое заучить примерно половину, а потом – всё остальное. Если стих маленький, то лучше всего постараться запомнить его целиком.

Память лежит в основе способности человека, является условием обучения, приобретения знаний, формирования умений навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения.

*Н.И. Задонская,
Л.И. Летунова*

Психологические особенности развития памяти младших школьников

Память – удивительная способность человека. В младшем школьном возрасте она развивается в двух направлениях – усиливается роль и удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания (по сравнению с наглядно-образным), и ребенок овладевает возможностью сознательно управлять своей памятью и регулировать ее проявления (запоминание, воспроизведение, припоминание). По нашему мнению, в начальных классах одной из главных причин низкой обучаемости и плохой успеваемости является слабое развитие памяти (или плохое запоминание учебного материала), неумение выбрать способ эффективного осмысленного запоминания. Дети чаще всего не ставят перед собой осознанных целей что-либо запомнить. Запоминание и припоминание происходят независимо от их воли и сознания. Поэтому так важно, чтобы работа по запоминанию направлялась учителем, сами ребята пока затрудняются поставить перед собой определенную, конкретную задачу: запомнить точно или запомнить, чтобы передать своими словами.

Поступая в школу, ребёнок умеет запоминать произвольно, но это умение не совершенно. Например, первоклассник часто не помнит, что было задано на дом, т.к. для этого требуется произвольное запоминание, но легко и быстро запоминает то, что интересно, что вызывает сильные чувства, которые оказывают большое влияние на быстроту и прочность запоминания, а так же тот материал, с которым были произведены действия. Качество произвольного запоминания предметов, картинок, слов зависит от активности действий детей по отношению к ним, в какой мере происходят их детальное восприятие и обдумывание в процессе действия. Например, просто рассматривая картинки, дети запоминают их хуже, чем выполняя с ними работу (разложить по порядку, сгруппировать по признакам и т.д.). Произвольное запоминание является косвенным, дополнительным результатом выполняемых детьми действий восприятия и мышления.

К произвольному запоминанию и воспроизведению дети приходят в результате опыта припоминания, когда начинают осознавать, что если они не постараются запомнить, то потом не смогут воспроизвести необходимое, требуемое родителями или учителем. Особенности памяти в младшем школьном возрасте развиваются под влиянием обучения. Ребенок начинает осознавать особую мнемическую задачу. Уже в первом классе у него появляется необходимость что-то запомнить буквально, что-то выучить механически, а что-то пересказать своими словами и т.п.

Мнемическая деятельность на протяжении младшего школьного

возраста становится все более произвольной и осмысленной. Показателем осмысленности запоминания является овладение приемами и способами запоминания (группировка материала, осмысление связей его частей, составление плана, рассматривание и повторение материала при расчленении его на части, кодирование информации с помощью рисунков, схем и др.). Руководство мнемическими процессами ученика в школе или дома зависит от многих факторов – конкретных обстоятельств и условий. Мнемическая деятельность оказывается различной в зависимости от того, нужно запомнить новое или применить старое, иметь дело с материалом наглядного характера или отвлеченными понятиями и т.д. А иногда оказывается важным обеспечить элементарные требования гигиенического характера, чтобы ребёнка ничто не отвлекало.

Развитие процессов памяти может быть улучшено посредством упражнений. Нам показались интересными такие приёмы развития памяти, как ассоциации, домино (дети придумывают общую историю по цепочке, выкладывая картинки по принципу домино), калейдоскоп (называют водящему свои любимые цвета, фрукты, профессии и т.д., меняются местами, а водящий вспоминает, кто что любит). Благодаря подобным игровым приёмам, у детей появятся в запасе всевозможные аналогии и ассоциации, с помощью которых они смогут запоминать новые факты.

С 1 класса наши учащиеся знакомятся с различными приёмами, с помощью которых достигается лучшее понимание материала с целью его более прочного запоминания. Например, составление плана (с разбивкой материала на части), группировка мыслей, выделение опорных слов; соотнесение содержания текста с имеющимися знаниями, включение нового в систему знаний; соотнесение содержания разных частей текста друг с другом; использование образов или наглядных представлений.

В работу на уроках литературного чтения включаются такие способами запоминания текстов, как

- чтение с ответами на вопросы (кто делает что, когда, почему, где и как?), помогающий улавливать основные идеи произведения;
- «просмотр» (бегло ознакомиться, задать вопросы, сделать пометки, пересказать своими словами, просмотреть повторно);
- «суммирование» (игнорирование маловажной информации, определение основной мысли, объединение частей текста в единое целое);
- осмысленное чтение (важно возвращаться к неясным местам, искать личные ассоциации со знакомым материалом);
- «кинокамера» (превращение текста в мысленные иллюстрации, внимание – на чувства, последовательность «картинок»).

Память – важный компонент эффективного обучения в младшем школьном возрасте и поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является особенно важной.

Межпредметные связи как средство формирования целостной картины мира у младших школьников

Настоящие изменения перехода от обучения, ориентированного, прежде всего, на «усвоение всей суммы знаний, которое выработало человечество», к обучению, в процессе которого формируется человек, способный к самоопределению и самореализации и сохраняющий в процессе деятельности целостность гражданского общества и правового государства. С этой целью рассматривается содержание школьного образования, создаются новые учебные планы, программы и учебники, совершенствуются методы и формы организации обучения.

Уходит в прошлое практика, когда учитель работает фронтально с целым классом. Чаще организуются индивидуальные и групповые формы работы на уроке. Постепенно преодолевается авторитарный стиль общения между учителем и учеником. Как проходит обычный урок, например, по природоведению или «окружающему миру»? Учитель вызывает ученика, который должен рассказать домашнее задание – параграф, прочитанный по учебнику. Затем ставит оценку, спрашивает следующего.

Вторая часть урока – учитель рассказывает следующую тему и задает домашнее задание. Теперь же, в соответствии с новыми стандартами, нужно, прежде всего, усилить мотивацию ребенка к познанию окружающего мира, продемонстрировать ему, что школьные занятия – это не получение отвлеченных от жизни знаний, а наоборот – необходимая подготовка к жизни, её узнавание, поиск полезной информации и навыки ее применения в реальной жизни. Уроки должны строиться по совершенно иной схеме. Если сейчас больше всего распространен объяснительно-иллюстративный метод работы, когда учитель, стоя перед классом, объясняет тему, а потом проводит выборочный опрос, то в соответствии с изменениями упор должен делаться на взаимодействие учащихся и учителя, а также взаимодействие самих учеников. Ученик должен стать живым участником образовательного процесса.

Предметная система обучения, в том числе в начальных классах, предполагает автономное рассмотрение отдельных сторон действительности и ориентирует учащихся на частное усвоение знаний в той или иной области, слабо связанных между собой. В то же время начальное образование могло бы явиться первой ступенью, обеспечивающей межпредметную интеграцию как базу для углубления и дальнейшего своего развития на следующих этапах средней школы.

Специфика работы учителя начальных классов такова, что он один обучает детей по нескольким дисциплинам. Чем это интересно? С учетом возрастных особенностей младших школьников и современным уровнем развития науки каждый предмет представляет собой систему знаний и

умений из разных областей действительности. Объективно заложенные внутрипредметные связи между различными областями могли бы способствовать и естественному установлению межпредметных связей с целью интеграции знаний при рассмотрении определенных объектов, явлений, процессов. Следует отметить, что проблема межпредметных связей не новая проблема для педагогики, и ее решение всегда обосновывалось философскими взглядами на процессы дифференциации и интеграции научного знания на той или иной ступени общественного развития. Задачу использования межпредметных связей в учебном процессе в разные периоды выдвигали Я.А. Коменский, Д. Локк, И. Гербарт, А. Дистервег, К.Д. Ушинский.

В современной педагогической литературе имеется более 30 определений категории «межпредметные связи», существуют различные подходы к их обоснованию и классификации. Разработкой данной проблемы занимались такие авторы, как Г.И. Беленький, И.Д. Зверев, Д.М. Кирюшкин, П.Г. Кулагин, Н.А. Лошкарева, В.Н. Максимова, Т.Ф. Федорец, В.Н. Федорова и другие, высказывающие свою точку зрения на функции, типы и виды межпредметных связей. На мой взгляд, наиболее точное определение категории «межпредметные связи» дано Г.Ф. Федорцом: «Межпредметные связи есть педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитательную функции в их органическом единстве». В определении обращается внимание на цель установления межпредметных связей, исходя из этого, отмечается необходимость иного подхода к отбору содержания, выбору методов и форм обучения.

В свою очередь изменения в содержании и методах обучения обеспечивают качественно новый уровень в решении задач образования, развития и воспитания младшего школьника. Для обоснования необходимости использования межпредметных связей в процессе обучения привожу следующие аргументы: возможность изучения материала по разным предметам как единого целого, широкая возможность для развития речи учащихся, для расширения кругозора младших школьников, развивается умственная деятельность, появляется желание учиться, формируются положительные нравственные качества.

Ведущие идеи интегрированных уроков и курсов.

Все в мире цепью связано нетленной,

Все включено в один круговорот:

Сорвешь цветок, а где-то во Вселенной

В тот миг звезда взорвется и умрет...

Л. Куклин.

Каждый учитель сталкивается с проблемой: ученики, приходя на урок по одному предмету, не готовы использовать знания, полученные на других уроках. Успешное изучение школьниками одного предмета часто зависит от наличия у них определенных знаний и умений по-другому. Например, решение задач по математике требует чисто математических навыков, работа с компьютером связана со знанием соответствующей английской лексики. Урок чтения требует связи с русским языком.

Но даже если такое точное указание на возможное партнерство отсутствует, строго оценивая содержательный план своего предмета, учитель может увидеть, что изолированное преподавание нередко ущербно, недостаточно. Ведь мы все более отчетливо понимаем, что мир един, что он пронизан бесчисленными, внутренними связями так, что нельзя затронуть ни одного важного вопроса, не задев при этом множества других. В подобных случаях требуется сравнение, сопоставление, а это есть основание для интеграции.

Интеграция – это глубокое взаимопроникновение, слияние, насколько это возможно, в одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области. Понятие «интеграция» может иметь два значения: а) создание у школьников целостного представления об окружающем мире (здесь интеграция рассматривается как цель обучения); б) нахождение общей платформы сближение знаний (здесь интеграция – средство обучения). Интеграция выполняет ряд функций в обучении:

- методологическая функция – формирование у учащихся современных представлений изучаемых дисциплин;
- образовательная функция – формирование системности, связанности отдельных частей как системы, глубины, гибкости осознанность познания;
- развивающая функция – формирование познавательной активности, преодоление инертности мышления, расширения кругозора;
- воспитывающая функция – отражает политехническую направленность;
- конструктивная функция – совершенствование содержания учебного материала, методов и форм организации обучения.

В каждом классе есть группа школьников, отличающихся типами памяти, восприятия, внимания. Кого-то из них темп объяснения учителя устраивает, а для кого-то он слишком быстр. Кому-то используемая на уроке таблица кажется ясной, а другие воспринимают ее только после длительных разъяснений. Самостоятельная исследовательская работа учеников несколько уравнивает их шансы, так как каждый выбирает свойственный ему путь решения, хотя, конечно, остается проблема: как вооружить ученика приемами, способами, средствами, из арсеналов которых он сможет выбрать подходящее для решения поставленной задачи.

Препятствием является и ограниченное время урока, и то, что момент финиша у каждого ученика свой, а организующий их деятельность учитель – один.

Структура интегрированных уроков отличается: четкостью, компактностью, сжатостью, логической взаимообусловленностью учебного материала на каждом этапе урока, большой информативной емкостью материала. С учетом того или иного распределения обязанностей между учителями и учениками интегрированные уроки имеют самые различные формы, в том числе и нестандартные. На уроке обмена знаниями, например, ребята делятся на группы, и каждая сообщает другим о своих изысканиях на заданную тему.

Групповая форма работы имеет множество плюсов: ребенок за урок может побывать в роли руководителя или консультанта группы. Меняющийся состав групп обеспечит гораздо более тесное общение одноклассников. Мало того, практика показывает, что дети в общении раскрепощаются, ведь не каждый ребенок может легко встать перед всем классом и отвечать учителю. «Высший пилотаж» в проведении урока и идеальное воплощение новых стандартов на практике – это урок, на котором учитель, лишь направляя детей, дает рекомендации в течение урока. Поэтому дети ощущают, что ведут урок сами. Наиболее эффективна такая форма при совпадении тем учебных предметов. На уроках взаимопроверки идет работа в группах и парах. Она требует большей предварительной подготовки учащихся.

Урок творческого поиска предполагает, что дети самостоятельно ищут решение поставленной проблемы. Но методы поиска предварительно хорошо продуманы учителями и освоены учениками на предыдущих занятиях. Такой урок может иметь высокую эффективность и значимость. Урок – издание газеты или научного альманаха. Для него группам учащихся и отдельным ученикам даются задания творческого и поискового характера по определениям темы. Результаты работы и составляют содержание предполагаемой газеты или альманаха. Контрольные уроки по курсу могут проходить как защита творческих работ (проектов) или зачет.

Интересны зачеты не только экзаменационного или олимпиадного типа, но и собеседование по проблеме, решение задач проблемного характера, зачет-конкурс или аукцион. Одно из обязательных и основных требований интегрированного преподавания – повышение роли самостоятельной работы учащихся потому, что интеграция неизбежно расширяет тематику изучаемого материала, вызывает необходимость более глубокого анализа и обобщения явлений, круг которых увеличивается за счет других предметов.

Ученики справятся с подобной работой, только если владеют приемами исследовательской деятельности и умеют правильно организовать свое время. Для того чтобы интегрированные уроки

перестали быть чем-то необычным, редким, в школе целесообразно проводить работу над созданием системы интегрированных наук (хотя существует немалое количество учебных программ, созданных на основе идей интеграции предметов). Первым этапом данной работы является согласование учебных программ по предметам, обсуждение и формулирование общих понятий, согласование времени их изучения, взаимные консультации учителей.

Затем необходимо рассмотреть, как подходят к изучению одних и тех же процессов, явлений, законов, теорий в разных курсах учебных дисциплин. И, наконец, планирование тематики и конспектов интегрированных уроков. Интегрированный урок решает не множество отдельных задач, а их совокупность. Наверняка опыт проведения интегрированных уроков есть у каждого учителя. И хоть это требует большой подготовки, эффективность таких уроков довольно высока. Взаимосвязь двух учебных дисциплин в рамках 45 минут должна выглядеть гармонично и быть понятной ученику. В чём же преимущества интегрированного урока и как он выглядит сегодня?

Интегрированные уроки являются мощными стимуляторами мыслительной деятельности ребёнка. Дети начинают анализировать, сопоставлять, сравнивать, искать связь между предметами и явлениями. Интегрированный урок требует от учителя тщательной подготовки, профессионального мастерства и одухотворенности, личностного общения, когда дети положительно воспринимают учителя (уважают, любят, доверяют), а учитель расположен к детям (внимателен, вежлив, ласков). Педагог больше дает детям, если откроется им как личность многогранная и увлеченная. Как показывает анкетирование учащихся, интегрированные уроки дети считают интересными, материал усваивается лучше, психологическая обстановка комфортная. Уроки такого типа как нельзя лучше раскрывают творческий потенциал педагога.

Это не только новый этап в профессиональной деятельности учителя, но и замечательная возможность для него выйти на новый уровень отношений с классом. Педагогическая и методическая технология интегрированных уроков может быть различной, однако в любом случае необходимо их моделирование. Современный учитель должен уметь творчески осуществлять самостоятельный поиск новых оптимальных схем-моделей интегрированных уроков (в этом проявление творческой активности учителя), для чего ему необходимо владеть теоретическими вопросами и осознанно применять методические рекомендации с учетом современных программ и требований.

За 20 лет работы в школе я, к сожалению, заметила, что предметные программы в начальной школе, составлены так, что знания ребенка остаются разрозненными, расчлененными по предметному признаку и пришла к выводу: в своей работе надо использовать систему

интегрированных уроков. На этих уроках стараюсь найти взаимосвязь с другими предметами, ведь интегрированные уроки в начальной школе призваны научить ребенка с самых первых шагов в школе представлять мир как единое целое, в котором всё взаимосвязано. Проводя мониторинг успеваемости учащихся в течение нескольких лет, хочу отметить, что темы, по которым были проведены интегрированные уроки, усваиваются учащимися лучше, чем рассмотренные на традиционных уроках. Выполнение контрольных заданий по таким темам 100%, а качество колеблется от 60% до 97%. Это говорит о том, что интегрированные уроки улучшают и облегчают процесс обучения, повышают интерес к учебе и стимулируют лучшее формирование учебных навыков и умений.

Урок – это часть жизни ребенка, и проживание этой жизни должно совершиться на уровне высокой общественной культуры. Сорокаминутный момент жизни – это продолжение домашней, уличной жизни, это «кусочек истории личностной судьбы ребенка». Интеграция на разных ступенях обучения имеет свои особенности. Интегрированные уроки в начальной школе призваны научить ребенка с первых шагов обучения представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны. Немного обо всем. В начальной школе интегрированные уроки целесообразно строить на объединении достаточно близких областей знаний. Так, чтение как предмет включает помимо литературных текстов материалы по истории, природоведению.

Математика содержит геометрический, алгебраический и арифметический материалы. Природоведение включает сведения из географии, биологии, ботаники. На интегрированных уроках дети работают легко и с интересом усваивают обширный по объему материал. Важно и то, что приобретенные знания и навыки применяются младшими школьниками в их практической деятельности не только в стандартных учебных ситуациях, но и дают выход для проявления творчества, для проявления интеллектуальных способностей. Из школьной практики известно, что вопросы, требующие рассмотрения чего-либо с непривычной стороны, нередко ставят детей в тупик. И это понятно: ведь их этому не учили. Разумеется, увидеть что-то по-новому, и не так, как ты видел раньше, – очень не простая задача. Но этому можно научиться, если направить процесс обучения на развитие творческих способностей учащихся.

Введение интегрированной системы может с большей степени, чем традиционное предметное обучение, способствовать развитию широко эрудированного человека, обладающего целостным мировоззрением, способностью самостоятельно систематизировать имеющиеся у него знания и нетрадиционно подходить к решению различных проблем. С другой стороны, этот метод обучения очень привлекателен и для учителей: помогает им лучше оценить способности и знания ребенка, понять его,

побуждает искать новые, нетрадиционные формы и методы обучения. Это большая область для проявления творческих способностей для многих: учителей, методистов, психологов, всех, кто хочет и умеет работать, кто может понять сегодняшних детей, их запросы и интересы, кто их любит и отдает им себя! Надеюсь, мои рекомендации помогут в творческой работе учителям начальных классов.

Литература

1. Горина Л.В., Морозова Е.Е. Музыка на уроках естествознания// Начальная школа. – 2003. – № 10. – С. 85.
2. Ильенко Л.П. Опыт интегрированного обучения в начальных классах// Начальная школа. – 1989. – № 9. – С. 8.
3. Киреева И.А. Использование краеведческого материала на уроках математики// Начальная школа. – 2003. – № 10. – С. 117.
4. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Анализ современного урока// Практическое пособие ТУ «Учитель». – 2002.
5. Мытницкая С.Н. Мне помогают элементы интегрирования// Начальная школа. – 2002. – № 1. – С. 75.
6. Потапова Е.Н. Радость познания. – М.: Просвещение, 1990.
7. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения. – М.: Просвещение, 1993.
8. Шаболина. На пути обновления начальной школы нужны ли интегрированные курсы?// Начальная школа. – 1989. – №7. – С. 78.

*Т.Л. Борисова,
Т.А. Есилёнок*

Психологические особенности умственного развития детей с ограниченными возможностями здоровья

Познание – сложный, диалектически противоречивый процесс постепенного воспроизведения в сознании, в совокупности образов и понятий, сущности вещей и процессов, включая самого человека и жизнь общества. Результатом познавательной деятельности являются знания. Они возникают, функционируют, совершенствуются в процессе активной практической деятельности человека.

Развитие познавательных умственных процессов детей обучающихся в коррекционной школе является важным условием коррекционного обучения. Объясняется это социально-гуманистическими тенденциями в современном обществе, во всем мире и в России в частности.

Под умственной отсталостью отечественные специалисты понимают стойкие нарушения психического развития определенной качественной структуры. При умственной отсталости имеет место ведущая недостаточность познавательной деятельности и, в первую очередь, недоразвитие абстрактного мышления, процессов обобщения и отвлечения в сочетании с малой подвижностью и инертностью психических процессов. Общество, же должно позаботиться, чтобы такой ребенок вырос и вступил во взрослую жизнь без особых проблем. Для этого надо подробно исследовать вопросы формирования умственных процессов, интересу к учебе у детей с недостатками интеллекта.

Познавательные процессы умственно отсталых детей формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности, поэтому их мыслительные операции замедленно развиваются и обладают своеобразными чертами.

Изучением психологических особенностей умственного развития умственно отсталых детей занимались такие отечественные ученые, как Л.В. Занков, А.И. Липкина, Е.М. Кудрявцева, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, М.С. Певзнер и многие другие авторы.

1. Развитие внимания умственно отсталых школьников.

Под вниманием понимают направленность психической деятельности человека, ее сосредоточенность на объектах, имеющих для личности определенную значимость. Внимание может быть направленно как на объекты внешнего мира, так и на собственные мысли и переживания [6].

Уровень развития внимания у обучающихся в коррекционных школах весьма низок. Умственно отсталые дети смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов.

Вследствие низкого уровня развития внимания они не улавливают многое из того, о чем им сообщает учитель. По этой же причине дети выполняют ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы.

Л.С. Выготский указывает, что существует два вида внимания - произвольное и непроизвольное. В соответствии со своей теорией опосредствованного характера высших психических процессов он рассматривал слабость произвольного внимания у умственно отсталых как одну из причин, препятствующих формированию понятий. В то же время недостаточную произвольность внимания Л.С. Выготский связывал с недоразвитием речи, знака, а в конечном счете – самообладания, как стадии овладения собственным поведением [2].

Ж.И. Шиф выделяет два источника невнимательности. Первый и наиболее типичный источник - колебания психической активности, являющиеся проявлением летучих, кратковременных фазовых состояний в коре головного мозга [8]. Это можно назвать быстрой истощаемостью психических процессов. Не следует думать, что эта истощаемость, или, иначе, утомляемость, обнаруживается только к концу школьного дня либо к концу года. Истощаемость может наступить и на первом уроке после некоторого умственного напряжения. П.Я. Гальперин исходит из такого понимания внимания, согласно которому оно представляет собой формирующийся навык самоконтроля.

Согласно полученным ими материалам этот навык может быть сформирован в специально созданных для этого условиях. Указанный навык тесно связан с критичностью и самообладанием. В свете сказанного задача педагога и психолога состоит в том, чтобы приучить умственно отсталых детей проверять правильность собственных действий, следить за своей речью, перечитывать написанное и т.п. [7]. С точки зрения рассматриваемой проблемы значительный интерес представляет собой исследование Н.С. Осиповой. Работа посвящена опыту формирования внимания у умственно отсталых детей. В основу развития внимания автором положена теория П.Я Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. В ходе экспериментального исследования у умственно отсталых школьников формировались навыки самоконтроля при чтении и письме [7].

Из полученных данных Н. С. Осипова делает вывод о том, что невнимательность умственно отсталых школьников в процессе чтения и письма вовсе не обязательно является следствием нарушения корковой нейродинамики. Вниманию, как действию самоконтроля, можно и нужно специально обучать. Таким образом, нарушения внимания у детей, перенесших органическое поражение головного мозга, выражены довольно сильно. Тем более нет оснований применять максимум средств, для воспитания у них навыка самоконтроля, т. е. умения произвольно действовать и проверять свои действия.

2. Развитие мышления умственно отсталых школьников.

Мышление – это процесс познания человеком действительности с помощью мыслительных процессов – анализа, синтеза, суждений и т.п. Выделяют три вида мышления [9]:

- наглядно-действенное (познание с помощью манипулирования предметами (игрушками));
- наглядно-образное (познание с помощью представлений предметов явлений);
- словесно-логическое (познание с помощью понятий, слов, рассуждений).

В самом определении умственной отсталости содержится указание на то, что первейшим ее признаком является нарушение умственной деятельности. У умственно отсталого ребенка наблюдается крайне низкий уровень развития мышления, что прежде всего объясняется неразвитостью основного инструмента мышления – речи. Из-за этого он плохо понимал смысл разговоров членов семьи, содержание тех сказок, которые ему читали. Он часто не мог быть участником игр, так как не понимал необходимых указаний и инструкций; к нему все реже обращались с обычными поручениями, так как видели, что ребенок не может понять их смысл. Из-за дефектов восприятий ребенок накапливает чрезвычайно скудный запас представлений. Бедность, фрагментарность и «обесцвеченность» представлений умственно отсталых детей описана

М.М. Нудельманом. Он показывает, как разнородные объекты теряют в представлениях детей все индивидуальное, оригинальное, уподобляются друг другу, становятся похожими [5]. Бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметными действиями, а самое главное плохое развитие речи лишают ребенка той необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление. Ж.И. Шиф и В.Г. Петрова пишут, что мышление умственно отсталых детей формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности.

Следовательно, умственно отсталый ребенок оказывается неподготовленным к поступлению в школу. Он очень отличается от здорового ребенка большой конкретностью мышления и слабостью обобщений [10]. В книге «Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы» приводится большое количество экспериментальных данных, характеризующих неполноценность мыслительных операций умственно отсталых детей (синтез, анализ, сравнение и т.д.). Так, например, М.В. Зверева и А.И. Липкина пришли к выводу, что умственно отсталые дети, сравнивая предметы, проявляют склонность к установлению различия, не умея в то же время уловить сходство [1].

Профессор Л.В. Занков обнаружил, что при сравнении предметов или явлений умственно отсталые дети часто опираются на случайные внешние признаки, не выделяя существенных признаков. Их суждения относительно сравниваемых предметов строятся иногда по типу: «Воробей серенький, а ворона каркает»; иначе говоря, суждение имеет форму сравнения, а по сути, таким сравнением не является. Опыт каждого учителя и психолога коррекционной школы свидетельствует о необычайной конкретности мышления учеников.

Основной недостаток мышления умственно отсталых детей – слабость обобщений – проявляется в процессе обучения в том, что дети плохо усваивают правила и общие понятия. Они нередко заучивают правила наизусть, но не понимают их смысла и не знают, к каким явлениям эти правила можно применить.

Поэтому изучение математики и письма - предметов, в наибольшей степени требующих усвоения правил, - представляет для умственно отсталых детей наибольшую трудность. Сложной задачей для них является также усвоение новых общих понятий и правил, с которыми они имеют дело при изучении других учебных предметов. В то же время, как научные исследования, так и школьный опыт свидетельствуют о том, что ученики коррекционной школы довольно быстро развиваются и каждую из мыслительных операций выполняют в старших классах лучше, чем в первых.

Существует две концепции не сформированности обобщения.

Согласно первой концепции слабость обобщения есть первичный основной дефект, не подлежащий дальнейшему психологическому объяснению. Все высшее, человеческое умственно отсталому ребенку недоступно. Обобщение-это высшее, наиболее «сложное приобретение человеческого мозга. Иную точку зрения высказывает Л.С. Выготский. Нисколько не отрицая того факта, что мышлению умственно отсталых детей свойственна конкретность, Л.С. Выготский писал, что недоразвитие высших форм мышления является первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости; но осложнением, возникающим не обязательно.

По мнению Л.С. Выготского, умственно отсталые дети могут научиться обобщать. Для того чтобы научить умственно отсталого умения обобщать, необходимо использовать особые средства обучения [3]. Развитие правильного мышления у умственно отсталых детей - трудная, но принципиально разрешимая задача. Она достигается с помощью специально разработанных олигофренопедагогикой приемов обучения. Одним из важных вопросов этого обучения является обдуманый, методически грамотный переход от наглядного показа к словесно логическому обобщению.

Особенности наглядного мышления учащихся коррекционной школы были изучены Ж.И. Шиф с помощью удачно найденной ею экспериментальной методики. Была использована занимательная задача, суть которой заключалась в том, что дети должны были найти среди десяти данных им предметов те, которые могли бы быть использованы, т.е. выполнять роль отсутствующих в наборе трех предметов - кружки (первая задача), молотка (вторая задача) и пробки (третья задача).

Исследованные ученики массовой школы, решая эту задачу, вначале искали предметное сходство между имеющимися и заданными объектами, иногда предлагали воображаемые способы переделки, изменения имеющихся в наборе предметов, а на последнем, более трудном этапе устанавливали сходство по признаку функциональной пригодности, т. е. по пригодности имеющегося объекта к выполнению новой роли (например, наперсток в роли чашки) [10].

Учащиеся III класса коррекционной школы пользовались преимущественно способом выделения сходства по функциональному признаку и не вносили предложений о возможности преобразования предметов. Ученики V класса коррекционной школы уже заботились об установлении предметного сходства, а ученики VII класса могли решать задачу двумя способами и находить большое число объектов, сходных с заданными. Из этих данных Шиф делает выводы об особенностях наглядного мышления умственно отсталых детей. Их наглядные образы недостаточно динамичны, недостаточно направлены преобразуются под влиянием задачи. Однако по мере школьного обучения увеличивается полнота мысленного анализа объектов, совершенствуются приемы наглядного мышления, повышается роль воображения в нем, становится более доступным наглядное обобщение [10].

Мышлению обучающихся коррекционных школ свойственны и другие особенности. К ним, в частности, относится непоследовательность мышления. Особенно ярко эта черта выражена у тех умственно отсталых детей, которым свойственна быстрая утомляемость. К этой категории принадлежат дети с сосудистой недостаточностью, перенесшие травму, ревматизм и т.д. Начав правильно решать задачу, они нередко «сбиваются» с правильного пути из-за случайной ошибки или случайного отвлечения внимания каким-либо впечатлением. Такие дети, неплохо приготовив домашнее задание, при ответе могут потерять нить мысли и заговорить о чем-либо, не имеющем отношения к делу. В иных случаях нарушения логики суждений возникают из-за чрезмерной тугоподвижности, вязкости интеллектуальных процессов, склонности застревать на одних и тех же частностях, деталях.

И.М. Соловьев, исследовавший мышление умственно отсталых детей при решении арифметических задач, обнаружил у них тенденцию к стереотипному мышлению. Эта тенденция проявлялась в том, что каждую

новую задачу дети пытались решать по аналогии с предыдущими. При подобной «вязкости» мышления также неизбежны какие-то нелогичные скачки, переходы от одного к другому. Длительно задержавшись мыслью на множестве деталей, ребенок все же вынужден перейти к следующему суждению это происходит в виде скачка, затем ребенок снова увязает в деталях, подробностях.

Такая непоследовательность из-за инертности часто наблюдается у олигофренов, но резче всего выступает у детей больных эпилепсией и частично перенесших энцефалит. Следующий недостаток-слабость регулирующей роли мышления [1]. Особые трудности возникают у учителя в связи с тем, что умственно отсталые дети не умеют пользоваться в случае необходимости уже усвоенными умственными действиями. Ж.И. Шиф отмечает, что после ознакомления с новой задачей ученики младших классов вспомогательной школы иногда сразу же принимаются ее решать. В их уме не возникает вопросов, предваряющих действия. Новая задача не вызывает у умственно отсталых детей попыток предварительно представить себе в уме ход ее решения [8].

Умственно отсталый ребенок часто не обдумывает своих действий, не предвидит их результата. Это, как уже говорилось, означает, что ослаблена регулирующая функция мышления. Этот недостаток тесно связан с не критичностью мышления. Некоторым умственно отсталым детям свойственно не сомневаться в правильности своих, только что возникших предположений. Они редко замечают свои ошибки, умственно отсталые дети даже не предполагают, что их суждения и действия могут быть ошибочными. Неумение сопоставить свои мысли и действия с требованиями объективной реальности носит название не критичности мышления. Указанная особенность мышления в большей или меньшей степени присуща многим умственно отсталым детям. В наиболее резкой степени она обнаруживается у детей с поражением или недоразвитием лобных долей мозга.

3. Особенности памяти умственно отсталых школьников.

И.М. Сеченов писал, что память – это краеугольный камень психического развития ребенка. Благодаря памяти ребенок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения. Без памяти немислимо формирование личности человека, так как без суммирования прошлого опыта не может возникнуть единства способов поведения и определенной системы отношений к окружающему миру [1].

Как показали исследования Х.С. Замского, умственно отсталые дети усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике [4].

Замедленность и непрочность процесса запоминания проявляются прежде всего в том, что программу четырех классов массовой школы

умственно отсталые дети усваивают за 7–8 лет обучения. Чтобы прочно усвоить какой-либо новый материал, например таблицу умножения, учащимся коррекционной школы необходимо значительно большее число повторений, чем учащимся массовой школы. Без многократных повторений учебного материала умственно отсталые дети очень быстро его забывают, так как приобретенные ими условные связи угасают значительно быстрее, чем у нормальных детей. Разработаны многие дидактически ценные принципы, позволяющие повысить качество усвоения нового учебного материала. К их числу относится исследованный и разработанный Х.С. Замским принцип разнообразия при повторении учебного материала [4].

Эти основные, пользуясь термином Л.С. Выготского, ядерные свойства памяти умственно отсталых детей, а именно замедленный темп усвоения всего нового, непрочность сохранения и неточность воспроизведения – отчетливо видны педагогам [3]. Эти свойства памяти, из-за которых дети медленно и поверхностно усваивают жизненный опыт и знания, не выступают субъективно для самих детей и даже для их родителей в качестве дефекта памяти, как таковой. Указанные недостатки обычно оценивают в сочетании с умственной недостаточностью и лишь в порядке самоутешения иногда называют плохой памятью.

Значительно чаще жалоба на плохую память возникает у детей, страдающих каким-либо текущим сосудистым или иным поражением головного мозга. Это те обращающие на себя внимание самих детей и их родителей проявления «забывчивости», в которых погрешность памяти обнаруживается особенно отчетливо. Некоторые учащиеся коррекционных школ оказываются не в состоянии ответить на вопрос, воспроизвести содержание заданного им урока даже тогда, когда они довольно прочно его усвоили. Стоит, однако, посадить такого «забывшего» урок ученика на место, как он, спустя несколько минут без всякого дополнительного повторения или напоминания сам вдруг вспоминает нужный ответ. У некоторых учащихся подобная забывчивость достигает столь выраженной степени, что они почти никогда не в состоянии отвечать перед классом в тот момент, когда это необходимо. Только спустя то или иное время они вспоминают забытое [3].

Физиологической основой подобной забывчивости является не угасание условных связей, как при обычном забывании, а лишь временное внешнее торможение корковой деятельности (чаще всего это охранительное торможение). Помимо перечисленных недостатков памяти умственно отсталых детей (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость), следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала. И.М. Сеченов, сравнивая память человека с фонографом (в современном представлении -

магнитофоном), указывал, что существенное свойство человеческой памяти состоит в классификации, отборе и переработке воспринимаемых впечатлений. Далеко не все впечатления внешнего мира усваиваются и воспроизводятся человеческим мозгом. Способность полностью воспроизводить все впечатления внешнего мира, действующие на наши анализаторы, является патологией памяти. У нормального человека в процессе запоминания впечатления внешнего мира подвергаются классификации, отбору, переработке [1].

Этот процесс переработки и отбора подлежащих запоминанию впечатлений тесно связан с другой особенностью или чертой человеческой памяти, а именно с опосредствованным характером запоминания. Опосредствованные приемы запоминания малодоступны умственно отсталым детям. Не менее обстоятельным было исследование памяти умственно отсталых детей, проведенное Л.В. Занковым. Он показал, что «соотношение непосредственного и опосредствованного запоминания у учащихся вспомогательной школы динамично, изменчиво. Учащиеся младших классов еще не умеют пользоваться приемами опосредствованного, т. е. осмысленного, запоминания и запоминают логически связанный материал не лучше, а хуже, чем отдельные слова или числа. В старших классах, т. е. по мере обучения в коррекционной школе, умственно отсталые дети овладевают адекватными приемами осмысленного запоминания, которое становится значительно лучше.

Для диагностики умственного развития детей существуют следующие психолого-педагогические методы:

- метод беседы;
- метод наблюдения;
- метод изучения рисунков;
- методы экспериментально-психологического исследования.

Каждый из данных методов имеет свои преимущества, позволяя оценить уровень развития, познавательной деятельности, представлений об окружающем мире, целеустремленность и критичность ребёнка, что неразрывно связано с интеллектуальной деятельностью и свидетельствует о её интенсивности и качестве.

Так метод беседы даст информацию о запасе сведений и точности представлений исследуемого об окружающей действительности, а также о личностных качествах ребенка (эмоциональность, контактность, умение удерживать нить беседы) и позволит составить мнение об уровне развития речи: активный словарь, грамотность фраз, качество звукопроизношения.

Метод наблюдения за поведением ребенка в различных ситуациях помогает фиксировать особенности взаимодействия ребёнка с окружением (социальным или вещественным) в «естественных» условиях, не ограниченных соблюдением ряда условий, которые возникают при специальных диагностических процедурах. С помощью наблюдения

можно составить представление о волевых качествах ребёнка, о его способах реагирования на трудности, стратегии поведения при столкновении с трудностями.

Метод изучения рисунков позволяет увидеть развитие мелкой моторики, уровень развития представлений, воображения, эмоциональное состояние и т.д.

Методы экспериментально-психологического исследования нацелены на установление меры развития конкретных высших психических функций: восприятия, внимания, памяти, речи, того или иного вида мышления.

Для диагностической работы умственной деятельности можно использовать следующие методики:

1. Беседа (общая осведомлённость, ориентировка в окружающем);
2. «Дорисуй фигуры» (исследование восприятия);
3. Модификация метода Пьерона – Рузера (исследование памяти);
4. Запоминание картинок и предметов (диагностика кратковременной памяти);
5. «Собери картинку», «Исключение предметов (четвертый лишний)»;
6. «Объяснение сюжетных картин» (исследование мышления);
7. «Продолжи узор» (исследование моторной произвольности).
8. Тест Д. Векслера и тест Дж. Равена.

Развитие умственных процессов детей с ограниченными возможностями идет специфически. Они способны к развитию, хотя оно и осуществляется замедленно, атипично, иногда с резкими отклонениями. Однако это подлинное развитие, в ходе которого происходит и количественные и качественные изменения всей психической деятельности ребенка.

Литература

1. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. – М., 1994.
2. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости. – В кн.: Избранные психологические исследования. – М., 1956, С. 453–480.
3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
4. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания// Избр. психол. произв. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1975.
5. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Издат. центр «Академия», 1998.
6. Леонтьев А.Н. Психологические основы детской игры/ Избранные психологические произведения в 2-х т. Т. I. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.

7. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В.В. Воронковой – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
8. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И. Шиф. – М., 1965. – С. 217–299.
9. Пантина Н.С. Исследование строения детской деятельности // Психология и педагогика игры дошкольника: Материалы симпозиума/ Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М.: Просвещение, 1966.
10. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе/ Под ред. Ж.И. Шиф – М.: Педагогика, 1972.

Проблема реабилитации ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Согласно статистике, в России насчитывается более 2 миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья (8% всей детской популяции), из них около 700 тысяч – дети с инвалидностью. Ежегодно численность данной категории детей увеличивается.

Большую роль в становлении личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, способной успешно интегрироваться в социум, должны играть его родители. Поэтому работа с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, является одним из приоритетных направлений социально-реабилитационной работы.

Вопрос о причинах рождения детей с ограниченными возможностями здоровья до сих пор до конца не изучен. Среди факторов риска ученые называют генетику, экологию, неблагоприятный образ жизни, инфекции и перенесенные заболевания родителей.

Основные направления социализации и социальной защиты детей с ограниченными возможностями здоровья нашли свое отражение в работах С. Васина, Я.А. Кравченко, К.К. Кузьмина, Г.В. Ляпидиевской, Т. Малеевой, Э.К. Наберушкиной, Н.В. Шапкиной.

Особое место в исследовании социальных проблем детей с ограниченными возможностями здоровья занимает анализ роли семьи в процессе адаптации детей-инвалидов, представленный в работах О.В. Бессчетновой, А.А. Воронова, М.В. Покатаевой, Л.Н. Рыбаковой, Н.В. Шахматовой.

Социальную реабилитацию детей с ограниченными возможностями здоровья в своих трудах описывают Л.И. Акатов, Л.Г. Бабиева, Г.И. Бондаренко, Н.Ф. Дементьева, Д. Ильчев, К.Н. Новикова, А.М. Панов, С.П. Пешкова, Е.Р. Смирнова, И.А. Соколова, Е.И. Холостова, Л.М. Шипицына, В.Н. Ярская и другие.

Общеизвестно, что в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, происходят качественные изменения на трех уровнях: психологическом, социальном, соматическом.

Как отмечают Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья испытывают воздействие различных факторов, многие из которых являются стрессовыми, зачастую приобретающими хронический характер [1].

Очевидно, что ограниченные возможности здоровья ребенка для его родителей является сильным психотравмирующим фактором. Количество психических расстройств в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, выше, чем в семьях, не

имеющих детей-инвалидов в 2,5 раза. Распад таких семей происходит значительно чаще.

Все эти и другие факторы приводят к тому, что родители становятся препятствием в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Они испытывают эмоциональные перегрузки и нуждаются в особых знаниях о проблемах своего ребенка и форм, методов и средств реабилитации.

В такой ситуации социальный педагог оказывает содействие семье в решении всех этих проблем. При этом его работа ведется в тесном сотрудничестве с социальными партнерами из здравоохранения, образования, культуры, соцзащиты и т.д.

Социальные педагоги, социальные работники, специалисты, занимающиеся проблемами детей с ограниченными возможностями здоровья, должны находиться в поиске новых эффективных форм, методов и средств социальной реабилитации, опираться на новейшие технологии, исследования и обратную связь от объекта реабилитации.

Анализ жизнедеятельности детей и семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, специальное изучение навыков самообслуживания и бытового труда детей обнаружило их весьма сниженный характер. Значительно страдает коммуникативная деятельность детей с ограниченными возможностями: практика их общения со сверстниками, взрослыми чрезвычайно бедна и замыкается только на близких родственниках [2].

На основе этих и других данных специалистами должны разрабатываться комплексные проекты, решающие задачи психологической, социально-педагогической, социально-медицинской реабилитации семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. В работе необходимо предусматривать комплексный подход в содействии интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Учитывая, что социально-реабилитационная работа только с ребенком с ограниченными возможностями здоровья мало эффективна, а традиционные подходы в работе с родителями не меняют внутреннего мира семьи, специалистами разрабатываются новые методики семейно-групповой коррекционно-оздоровительной работы, интегрирующей различные приемы реабилитации: игровой, творческой, коллективной психокоррекции, психогимнастики, логоритмики, арттерапии, имаготерапии.

Особое внимание должно уделяться знакомству родителей с нормативными документами, социальными гарантиями и льготами для детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей.

Взаимодействие специалистов с родителями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья, предполагает

некоторые сложности: снятие межличностных или культурных барьеров, уменьшение социальной дистанции между родителем и социальным педагогом (или любым другим специалистом комплекса услуг по реабилитации) может потребовать определенных усилий. Однако нужно помнить, что при отсутствии взаимодействия специалистов и родителей результат работы с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, в лучшем случае, может быть нулевым [3].

На наш взгляд, наиболее эффективным вариантом взаимодействия специалистов и родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья является «партнерство», поскольку оно наиболее точно отражает идеальный тип совместной деятельности родителей и специалистов. Партнерство подразумевает полное доверие, обмен знаниями, навыками и опытом помощи детям, имеющим особые потребности в индивидуальном и социальном развитии.

Если в процессе реабилитации ребенок с ограниченными возможностями здоровья может принимать участие в диалогах специалистов и родителей, то он становится еще одним партнером, мнение которого, возможно, отличается от мнения взрослых и который может неожиданно предложить новое решение проблемы своей реабилитации. Таким образом, представления о потребностях детей с ограниченными возможностями здоровья расширяются за счет мнения самих детей.

Успех любого партнерства основан на соблюдении принципа взаимного уважения участников взаимодействия и принципа равноправия партнеров, поскольку ни один из них не является более важным или значительным, чем другой.

Реабилитация семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья – сложный процесс, т.к. отсутствует целостный, достаточно проработанный методологический подход к определению содержания, форм и методов социально-реабилитационной работы. Анализ литературы по данной проблеме показали, что теоретические и практические аспекты требуют дальнейшей разработки.

Семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, вследствие психологической нагрузки структурно деформируется. Члены такой семьи имеют личностные нарушения. Вся семья в целом нуждается в социально-коррекционной работе. Для определения основных стратегий помощи семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, необходимо учитывать качественные характеристики личностных изменений родителей и ту фазу кризиса, на которой в данный момент находится семья.

Психологические особенности подросткового возраста

Подростковый период выделяется не во всех обществах, а лишь с высоким уровнем цивилизации. Индустриальное развитие приводит к тому, что требуется все более продолжительное время для общественного и профессионального обучения детей и соответственно расширения рамок подросткового возраста [2].

Подростковый возраст – период онтогенеза, являющийся переходным между детством и взрослостью. Он был выделен в качестве особого периода развития в XIX веке. Хронологические границы точно не фиксированы. Подростковому возрасту отводится период от 10 – 11 до 15 лет или от 11 – 12 до 16 – 17 лет. Относится к числу кризисных возрастов, критических периодов онтогенеза, хотя вопрос о неизбежности кризиса и его протяженности является дискуссионным [6, с. 256].

По инерции детства большая часть подростков остро реагирует на свои восприятия, память, речь, мышление и старается придать им блеск и глубину; они переживают радость от приобщения к познанию; моральные ценности, качества личности – самостоятельность, смелость, воля, также становятся для них объектом самовоспитания. Интенсивно умственно работая и столь же интенсивно бездельничая, подросток постепенно осознает себя как личность.

В общении со сверстниками он расширяет границы своих знаний, развивается в умственном отношении, делясь своими знаниями и демонстрируя освоенные способы умственной деятельности. Общаясь со сверстниками, подросток постигает разные формы взаимодействий человека, учится рефлексии на возможные результаты своего и чужого поступка, высказывания, эмоционального проявления [5, с. 396].

Так как большую часть времени подросток проводит в школе, то правильно считать, что в стенах школы создаются условия для развития его личности. Эти условия могут формировать взрослые.

Развитие познавательных процессов, и особенно интеллекта, в подростковом возрасте имеет две стороны – количественную (подросток решает интеллектуальные задачи значительно легче, быстрее и эффективнее, чем младший школьник) и качественную (сдвиги в структуре мыслительных процессов: важно не то, какие задачи решает человек, а каким образом он это делает) [7, с. 38].

В этот период происходит формирование навыков логического мышления, а затем и теоретического мышления, развивается логическая память. Активно развиваются творческие способности подростка, и формируется индивидуальный стиль деятельности, который находит свое выражение в стиле мышления.

В подростковый период происходит бурное развитие эмоциональной сферы. Центральным новообразованием в сфере чувств подростка становится «чувство взрослости».

Объективной взрослости у подростка еще нет. Субъективно она проявляется в развитии чувства взрослости и тенденции к взрослости:

Эмансипация от родителей. Ребенок требует суверенности, независимости, уважения к своим тайнам [6, с. 266]. «Сферы влияния» родителей и сверстников разграничены. Обычно от родителей передается отношение к фундаментальным аспектам социальной жизни. Со сверстниками же советуются по части «сиюминутных» вопросов [2].

Новое отношение к учению. Подросток стремится к самообразованию, причем часто становится равнодушным к отметкам. Порой наблюдается расхождение между интеллектуальными возможностями и успехами в школе: возможности высокие, а успехи низкие.

Взрослость проявляется в *романтических отношениях со сверстниками другого пола.* Изменяются отношения между мальчиками и девочками: они начинают проявлять интерес друг к другу, как к представителю противоположного пола [5, с. 417]. Здесь имеет место не столько факт симпатии, сколько форма отношений, усвоенная от взрослых (свидания, развлечения) [2].

Внешний облик и манера одеваться. Внешний облик становится предметом исследования, заботы, подражания и поиска индивидуальности [5, с. 464].

Другими словами, в этом возрасте происходит социальная переориентация личности, которая выражается в появлении «комплекса взрослости». Новый тип социальных контактов, затрагивая нравственную сферу отношений, начинает регулироваться более сложным набором личностных качеств. Наряду, с волевыми сюда входят различного рода нравственные качества и оценки. Переход на новую ступень социального развития требует более высокого уровня самосознания, выделения и формирования именно тех свойств, которые обеспечивают складывающиеся взаимоотношения. В этот период уровень самооценки подростка характеризуется значительными колебаниями под влиянием педагогических воздействий. Подросток обнаруживает повышенную чувствительность к нравственным поступкам взрослых, особенно к появлению доброты, справедливости по отношению к нему [8, с. 186].

Таким образом, в подростковом возрасте у молодых людей активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, качественное своеобразие мотивов и потребностей, возникающих в этот период, все более развиваются способности проникновения в свой внутренний мир.

Литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Академический проект, 2001.
2. Ефимкина Р. П. Детская психология. – Новосибирск: Научно–учебный центр психологии НГУ, 1995.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. – М.: Изд–во РОУ, 1996.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – 7-е изд. – М.: Академия, 2002.
5. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. – М.: Институт практической психологии, 1998.
6. Психологический словарь/ Под. ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд. – М.: Педагогика–Пресс, 1996.
7. Реан А.А. Психология подростка: психологическая энциклопедия. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2003.
8. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. – СПб.: Питер, 2001.

Педагогические условия личностного самоопределения подростков

Подростковый возраст является важным этапом в развитии личности, так как встает проблема личностного самоопределения, выбора профессии, определения дальнейшего жизненного пути. Личностное самоопределение лежит в основе всех других видов самоопределения (социального, профессионального, семейного, религиозного и других) и является новообразованием подросткового возраста. Именно подростковый период жизни часто становится смыслообразующим для всей последующей социальной деятельности.

Личностное самоопределение у каждого школьника складывается в зависимости от индивидуальных особенностей, развития самосознания, самооценки, влияния окружающей среды, прошлого опыта школьной жизни и проявляется в разных сферах деятельности и на разном уровне: когнитивном – включает знания о себе и других; о нормах, требованиях, правилах поведения и общения; знание об особенностях и способах общения, взаимодействия; эмоциональном – включает умения воспринимать и понимать себя и других, эмоциональную устойчивость в отношениях; поведенческом – включает установку на успех, толерантность, эмпатийность, бесконфликтное общение [1].

Личностное самоопределение подростков определяем как формирование на основе объективной самооценки позитивного отношения к себе, Другому, к деятельности при гармонизации внешних и внутренних условий, осознания цели и смысла жизни.

Трудности в личностном самоопределении могут быть заложены в период адаптации ребенка к школе: низкий уровень адаптационных способностей; игнорирование индивидуальных особенностей ребенка; недостаточная компетентность педагогов и родителей в преодолении трудностей адаптации. Эти трудности носят дезадаптирующий характер в подростковом возрасте и усугубляются особенностями самого возраста.

Адаптация как социально-психологический процесс при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности. Г.В. Безюлёва и В.Н. Судаков отмечают, что сущность процесса адаптации личности состоит в том, что в зависимости от характера референтных изменений социальной среды и преобразовательных возможностей человека происходит перестройка структуры личности, её расширение и развитие [2].

Важным аспектом адаптации является принятие человеком социальной роли. Продуктивность адаптации существенно зависит от того, насколько адекватно человек воспринимает себя и свои социальные связи: искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к

нарушениям адаптации. Характер протекания адаптации школьников зависит от качества выполнения им роли ученика.

Неуспешность в учебной деятельности, негармоничные отношения со сверстниками, субъективность педагогов по отношению к подросткам приводят к утрате интереса к школе, нежеланию посещать ее, стремлению к демонстративному поведению и конфликтам с окружающими. Такой негативный опыт приводит в подростковом возрасте к дезадаптации и к формированию негативной Я-концепции.

Исследователи феномена школьной дезадаптации определяют ее как совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социально-психологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения. А.М. Александровская, Н.Г. Лусканова, В.В. Ковалев, Т.П. Кулакова к основным проявлениям школьной дезадаптированности относят затруднения в учебе, нарушении школьных норм поведения. При этом они отмечают, что речь идет о слабовыраженных недостатках интеллектуального развития, которые преодолеваются при активной педагогической методической помощи [1].

Отсутствие успехов в учебной деятельности приводит к потере интереса, мотивов к учебе, потребности в самоутверждении через учебную деятельность. Такой подросток «внутренне» отходит от школы, а потом и реально ее покидает (А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов). Вследствие чего, сужается круг общения и обедняется его характер общения, не удовлетворяется потребность в эмоциональном контакте (А.В. Мудрик, Я. Щепанский). Некоторыми подростками предпринимаются попытки выхода из создавшейся ситуации: смена учебного заведения, что и является проявлением личностного самоопределения [4].

Комплекс педагогических условий в школе позволит преодолеть трудности личностного самоопределения подростка:

1. организационные условия: проведение социальной и психолого-педагогической диагностики личности и микросоциума подростка; согласованность воздействий школы, семьи в воспитании и образовании;
2. педагогические условия: доверительный социально-психологический климат; совершенствование профессиональной компетентности педагогов; психолого-педагогическое просвещение родителей; введение факультатива ориентированного на формирования коммуникативной компетентности и личностного самоопределения подростков.

Для оценки эффективности педагогических условий личностного самоопределения разработан комплекс показателей и критериев оценки сформированности личностного самоопределения подростков. Показателями личностного самоопределения являются когнитивный,

эмоциональный и поведенческий. Критерии:

1. знания о личности, о процессе общения, о конфликтных ситуациях, о правах и обязанностях ученика и учителя;
2. умения воспринимать себя и других, понимать себя, свои состояния и других, слушать, пользоваться средствами общения, управлять собой, распознавать и выходить из конфликтных ситуаций, соблюдать дисциплину;
3. позитивное отношение к себе, учителю, школе, установка на успех, эмпатия, толерантность, эмоциональная устойчивость, принятие роли и статуса ученика.

Всё это позволило выделить три уровня сформированности позитивного личностного самоопределения подростков: *низкий уровень* сформированности личностного самоопределения характеризуется недостаточностью знаний подростка о своих способностях и возможностях в учебной деятельности, общении; негативным представлением о роли ученика, негативным отношением к деятельности и педагогам; отсутствием знаний об общении; некоммуникабельностью или болезненной общительностью; неадекватной самооценкой. *Средний уровень* – сформированы знания о себе, других в общении и деятельности; обладает ситуативным позитивным отношением к деятельности (в ситуации успеха), сверстникам и педагогам; умеренно общителен, владеет знаниями об общении и применяет их; самооценка нестабильная. *Высокий уровень* сформированности позитивного личностного самоопределения характеризуется владением знаний о себе, других в общении и деятельности; устойчивым позитивным отношением к деятельности, сверстникам, учителям; владением умениями общения, нормальной коммуникабельностью; характеризуется адекватной самооценкой.

Трудности личностного самоопределения подростков преодолимы в результате создания педагогических условий: формирование коммуникативной компетентности подростков и совершенствования коммуникативной компетентности учителей.

Литература

1. Акатов Л.И. Социальное самоопределение старшеклассников: ретроспективный подход. – Курск: Изд-во Курского государственного университета, 2009.
2. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов. Монография. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008.
3. Кумарина Г.Ф. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения// Народное образование. – 2002. – № 1.
4. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие. – М.: Пед. общество России, 2001.

Формирование познавательной компетентности старших подростков

При упоминании о подростках традиционно возникают ассоциации, связанные с проблемными аспектами, касающимися возрастных особенностей школьников. Среди них исследователи выделяют противоречия между педагогической первичностью учебной деятельности с позиции окружающих взрослых и психологической первичностью общения как ведущего вида деятельности с позиции подростка – общения, обеспечивающего успешное возрастное развитие школьника.

Справедливым будет упоминание о проявлении чувства взрослости как возрастного новообразования (Д.Б. Эльконин), зачастую носящего неадекватный характер через подражание внешним признакам взрослости, что во многом объясняется и отсутствием опыта принятия решений, поведения в ситуациях выбора, и низким уровнем сформированности рефлексивных способностей, что препятствует пониманию себя и других (Л.Ф. Обухова). Кроме возрастных изменений в исследованиях отмечаются и регрессивные изменения в мозговом обеспечении познавательной деятельности, ухудшение возможностей избирательного внимания, оценки значимости информации; несоответствие механизмов мозгового обеспечения когнитивных процессов и самоосознания подростком своей интеллектуальной взрослости и независимости [1].

Итогом констатации проблемы является то, что образование «подстраивается» под негативные составляющие особенностей, но не использует реальный потенциал возрастных возможностей. В результате в школе процесс обучения резко отграничивается от процесса психологического развития: для педагогов-предметников приоритетным становится узкознаниевый аспект, а специалисты психологической службы стремятся восполнить недостающие элементы для расширения поля самопредставления подростка. Особенно явно этот процесс прослеживается в старшем подростковом возрасте в 8–9 классе, когда учителя сталкиваются с проблемой резкого снижения качества знаний, а школьные психологи по результатам своей деятельности могут с достаточной долей уверенности установить лишь степень эффективности информационно-просветительской, но не развивающей работы.

В рамках знаниевой или личностноориентированной парадигмы в образовании вряд ли ситуация может быть изменена, но сладывающаяся в настоящее время компетентностный подход в обучении позволяет обнаружить область пересечения личностного аспекта и знаниевого. Структуры самосознания находятся в неразрывном единстве трех сторон: когнитивной, эмоциональной и регулятивной, интегральным показателем которых выступает образ Я (Д.И. Фельдштейн). Умственное развитие

рассматривается как часть процесса формирования личности (Д.Б. Эльконин).

На наш взгляд, анализ ключевых компетентностей позволяет определить познавательную компетентность как наиболее значимую для осуществления успешного личностного развития старшего подростка.

Познавательную компетентность определим как интегративную личностную характеристику обучающегося, проявляющуюся в осознании ценности познания, владении определенными путями осуществления самоуправляемой деятельности приобретения, накопления, переработки и использования информации для решения познавательных проблем и наличии опыта осуществления и саморефлексии познавательной деятельности.

Владение познавательной компетентностью предполагает наличие особым образом организованных знаний декларативного и процедурного характера [2]. На деятельностном уровне рассматриваются следующие составляющие умения [3]:

- ставить цель, пояснять ее и организовывать ее достижение; осуществлять планирование, анализ, рефлекссию, самооценку познавательной деятельности;
- задавать вопросы, отыскивать причины, обозначать понимание содержания и границ изучаемой проблемы;
- ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы, выбирать условия проведения наблюдения или опыта, работать с инструкциями, использовать элементы вероятностных и статистических методов познания, описывать результаты, формулировать выводы;
- представлять устно и письменно результаты исследования с использованием компьютерных средств и технологий;
- наличие опыта восприятия картины мира.

Все представленные умения позволяют не только продвигаться в учебной деятельности, но и в процессе грамотного самопознания, осознанного осуществления процесса самовоспитания. По отношению к изучаемым объектам старший подросток овладевает креативными навыками: добыча знаний из окружающей действительности, владеть приемами решения познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях (В.В. Краевский). В рамках этой компетенции определяются требования функциональной грамотности:

- умение отличать факты от домыслов;
- владение измерительными навыками;
- использование вероятностных, статистических и иных методов познания [3].

Таким образом, познавательная компетентность, являясь сложным системным образованием, выступает как характеристика личности и распространяется не только на учебный процесс, но и на сферу познания в целом. Как ключевая, познавательная компетенция находит воплощение в общепредметной рефлексивной компетенции, в каждой предметной, проявляясь и формируясь в познавательной деятельности. Акцентируем внимание на том, что внешние структурные компоненты познавательной деятельности определяют трансформацию познавательной мотивации в профессиональную, формирование положительной устойчивой мотивации к учению, обеспечивают связь цели деятельности с ее предметом и мотивами.

Характеристики внутреннего строения познавательной деятельности (активность, осознанность, субъектность, предметность, целенаправленность) определяют в совокупности возможности старшего подростка в осуществлении активного самостоятельного планирования темпа деятельности, осознанного выбора траектории решения проблем, связанных как с учебными вопросами, так и с эмоционально-личностными. На этапе предпрофильной подготовки, которому и соответствует период обучения в 8–9 классах, создание целостной системы, формирующей умение выбирать цель, способ самореализации, развивающей в старшем подростке избирательность, рефлексивность, есть создание целостной системы формирования познавательной компетентности.

Формирование составляющих познавательной компетентности старшего подростка в нашем понимании должно осуществляться в условиях организации единого образовательного пространства: ни учитель-предметник, ни психолог самостоятельно в рамках своей деятельности не могут создать условия, позволяющие реализовать компетентностное развитие старшего подростка.

Но в единой системе образовательного пространства учреждения возникают условия согласованного действия специалистов в выстраивании профессиональной деятельности по формированию познавательной компетентности. На наш взгляд подобное взаимодействие можно рассматривать как одну из моделей организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

В отношении старшего подростка, выступающего как субъект деятельности, построение образовательного пространства есть индивидуальный образовательный маршрут, который представляет не традиционный формальный перечень действий (посещение элективных и факультативных курсов, дополнительных занятий), а является динамическим процессом поэтапного раскрытия процесса самостановления школьника, осуществляемого как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

На этапе старшего подросткового возраста возникают условия для целенаправленного обучения таким элементам, как цель и правило ее формулировки, планирование и правила его разработки, способы рефлексии и формы фиксации ее результатов, логика и выбор основы для осуществления логических операций.

Акцентируем внимание на отличиях традиционных подходов. Если обычно в процессе учебной деятельности для педагога первичен учебный результат (определенный уровень качества знаний), то для обучающегося он незначим. Приемы и формы деятельности психолога не позволяют интегрировать получаемые в рамках индивидуальных консультаций, тренингов и т.д. отдельные знания, включая поведенческие, они «автоматизируются», не интегрируются в каждодневную деятельность. В случае же акцента на компетентностном развитии для педагога первичны способы приобретения знания, а основой является материал учебного предмета, в то же время и для самого обучающегося интерес к себе, к тому, каковы его особенности, достаточно высок.

Деятельность психолога не только органично вписывается и интегрируется в процесс обучения, но и становится продолжением урочной деятельности школьника по самопознанию. И основным мотивирующим средством в осуществлении этого продвижения являются осознанность действий старшего подростка, успешность продвижения вследствие грамотной проработки системы ближних и средних целей, смещение акцента с обязательности действий на альтернативность форм и способов их осуществления. Данная модель названа нами открытой моделью индивидуального образовательного маршрута.

Конкретизируя ее операциональную основу, отметим возникновение условий формирования познавательной компетентности старших подростков через управление развитием универсальных учебных действий как оснований построения компетентности (А.А. Михайлов, А.В. Усова и др.). Универсальные учебные действия рассматриваются исследователями как совокупность способов действий учащегося и связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [4]. В составе основных видов универсальных учебных действий выделено четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный [4]. Познавательная компетентность пересекает составляющие каждого представленного блока.

Предлагаемый подход к формированию познавательной компетентности на основе открытой модели индивидуальных образовательных маршрутов реализован в ряде образовательных учреждений Мурманской области. При этом выделенные особенности открытой модели подтверждают высокий уровень эффективности для коррекции уровня личностной и школьной тревожности, повышения

уровня познавательной мотивации. А именно эти характеристики становятся показательными в плане обеспечения успешного продвижения в развитии личности старшего подростка.

С другой стороны, в результате экспериментальной апробации модели были выявлены определенные направления, в рамках которых необходима дополнительная подготовка педагогов к работе по реализации индивидуальных образовательных маршрутов как средства формирования познавательной компетентности старших подростков. Учитель в процессе практической деятельности приходит к осознанию необходимости собственных личностных изменений, смены педагогических позиций с руководящей на сопровождающую, к отказу от единоличной ответственности за результат обучения и профессиональной трансляции части ответственности школьнику. Подобные изменения, а, следовательно, и успешность реализации рассмотренных идей, определяются тем, насколько качественно построена деятельность психолога образовательного учреждения в аспекте консультирования педагогов и организации сопровождения.

Так, в процессе практической апробации модели выявлен наиболее высокий уровень эффективности в тех образовательных учреждениях, в которых большинство работающих с коллективом класса педагогов включались в экспериментальную деятельность совместно с психологом в рамках системной работы по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса.

Таким образом, критерием успешности выступает готовность педагогического коллектива в целом к изменению статуса старшего подростка в рамках реализации модели индивидуальных образовательных маршрутов, направленных на формирование познавательной компетентности: школьник не формально, а реально становится субъектом учебной деятельности.

Создание среды образовательного учреждения, способствующей успешному развитию и формированию личности старшего подростка, является приоритетной целью современной педагогической практики. Успешность ее достижения определяется тем, насколько учитываются возрастные особенности и возможности каждого периода обучения, насколько заинтересовано образовательное учреждение в том, чтобы первичным критерием успешности работы выступал не знаниевый аспект, а личность самого школьника.

Открытая модель формирования познавательной компетентности старших подростков через построение индивидуальных образовательных маршрутов выступает как одно из наиболее перспективных направлений обеспечения эффективности образовательного процесса для этапа старшего подросткового возраста, обеспечивая не только реальную индивидуализацию процесса обучения, но и снимая разделительные

барьеры в организации деятельности различных специалистов образовательного учреждения.

Литература

1. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогический исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития// Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 10.
2. Воровщиков С.Г. Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01/ С.Г. Воровщиков, МПГУ. – М., 2007. – С. 98.
3. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: дидактика и методика. – М.: Академия, 2008. – С.143, 157.
4. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2010. – С. 37, 39.

Психология процессов обучения, развития, познания. Повторение

Природа едина. Для ее познания, тем более обучения, она разделяется на части, первоначально изучаемые отдельно, изолированно. Как бы хорошо и глубоко мы не изучили части, образ мира без изучения всех связей и взаимных влияний не получим. Поэтому в познании и обучении изучение отдельных частей в конечном счете уступает значимость изучению явлений, фактов, свойств в единстве их разнообразия, связях и взаимном влиянии – интегрированному изучению, объединению курсов обучения. Уже в начальном познании получаемые знания максимально значимы для развития при условии наложения их на существующие значимые связи окружающего мира. Связи, получающие отражение в изменениях нервных процессов в мозге, в своеобразных траекториях нервных импульсов. При этом условии каждый учебный предмет усиливает отдельные части траекторий, не создавая новых. Это означает, что уже в начальном познании включен процесс повторения – при условии интегрированности обучения. Чем больше интегрировано преподавание, тем более глубокое познание и эффективность при меньших усилиях и времени обучения. Поэтому учитель 21 века должен быть многопредметником – вывод автора, ставший мнением ЕС в 1997 году. В этом случае слагаемые процесса познания, например, повторение, становятся органичными частями целеполагания, изучения. При получении информации она первоначально отражается в нервных связях мозга без структурирования, затем, с получением дополнительной и сна образуются «следы» – траектории по Бехтеревой, являющиеся началом перевода информации в значимую. Процесс ускоряется при наличии цели получения информации и осознания ее ценности.

При наличии системы целей уроков, преподавания, при интеграции знаний разных предметов структурированные «следы» закрепляются, при отсутствии – «размываются» и исчезают. При целеполагающем обучении повторение как средство выделения и сохранения структурированной информации начинается с постановки целей урока и идет параллельно с изучением нового. Идет как непрерывное познание мира, как непрерывное формирование отображения окружающего мира во всех его взаимосвязях. При таком познании выделяется, фиксируется значимая часть информации и уходит важная лишь для процесса формирования – убираются «строительные леса». Большая часть знаний, получаемых при обучении, в этом случае становится ненужной: человек в дальнейшем пользуется, продолжает развиваться и действует лишь на основе структурированных нервных связей.

Вопреки этому в конце четверти, учебного года, обучения повторяется и проверяется наличие всей информации учебного курса. Это повторение и проверка приводят к увеличению «яркости» «следов» всей информации и, как следствие, частично, до почти полному уходу основной на второй план. Повторение и проверка как его часть должны строиться на принципах проверки уровня познания, а не на принципах тотального обнаружения знаний по программам обучения. Реформы последних лет – торжество такого обнаружения. Перестройка преподавания под цели ЕГЭ лишает выпускника значительной доли развития интеллекта, заменяя его высшие достигнутые возможности «строительным мусором», «опалубкой» [1].

В 80-е годы, исходя из изложенных принципов, была доказана необходимость перехода от предметного обучения к обучению общечеловеческим действиям – конечной цели развития человека [2]. Обучение при этом переходит в познание «языка», где «словами» будут не ЗУНы, а умения писать, читать, выделять условия проблемы и алгоритма их решения,... В этом случае повторение как усиление «слов» «языка» будет включено в процесс познания, отражения в сознании окружающего мира. Уровень познания окружающего мира дает лишь как бы плоские контуры при предметном, элементы объемности, черно-белые картины при переносе знаний, появление красок, объемности, движения при объединении взаимосвязанных предметов, общеучебных ЗУН-ов, цветное кино при интеграции, голографическое кино при обучении общечеловеческим умениям действовать, переходящее в голографическое объемное отражение действительности в сознании.

В центре современной педагогики находятся темп усвоения, развитие, объем и система знаний, взаимосвязь развития представлений об окружающем мире с психологией, познанием самого себя. В 80 годы, исходя из интеграции обучения, автор доказал необходимость перехода от предметного к обучению общечеловеческим действиям – конечной цели развития человека. Обучение при этом переходит в познание «языка», где «словами» будут усложняющиеся понятия, факты, умения действовать [2].

При любом подходе познание – обучение – развитие включают как элементы а) использование личного опыта; б) изучение нового и перевод его в личный опыт тренировкой, закреплением; в) самостоятельную работу; г) сон; д) практическое применение; е) повторение. Все они непрерывно переплетаются, взаимно дополняются. В мозгу непрерывно образуются и разрушаются всё новые и всё более сложные связи, в результате чего создается отображение реального мира. Хорошо разработаны теория и практика, методика изучения нового, закрепления, самостоятельной работы. Хуже (а точнее, почти не) разработаны вопросы формирования и развития личного опыта, роли сна, повторения. Это происходит по многим причинам. Главные из них:

1. Считается, что процесс повторения так прост, что с его организацией может справиться любой. Отголоском такого понимания являются и методические рекомендации о том, когда, при изучении какой темы что следует повторить и сколько часов выделить – по существу технические указания.
2. Действительная сложность повторения, степень его влияния на познание нового, на развитие человека. Повторение в сравнении с изучением нового – значительно более сложный процесс.
3. Повторению в большинстве случаев приписывается механическая роль усиления следов знаний в сознании, поддержания нужной их «яркости».
4. Не учитывается природа явлений в мозгу человека, где процессы возбуждения и торможения, образования и исчезновения нервных связей, запоминания и забывания, сочетания работы правого и левого полушарий и другие могут механическим повторением размываться, тормозиться вплоть до исчезновения.

По многим признакам повторение значительно сложнее, чем, например, изучение нового, и не менее важна в познании окружающего мира и его освоении человеком. В одну реку дважды не войти. Изучает что-то один человек, повторяет – уже другой, стоящий на другой ступени развития и знаний, смотрящий на повторяемое с новых позиций, имеющий больше возможностей выделения главного, сопоставления с другими фактами и знаниями. Уже этих частичных замечаний достаточно, чтобы говорить о больших возможностях при повторении интегрирования и образования системы знаний, включающей факты, законы других областей, личный опыт, о больших возможностях и интенсивности формирования мировоззрения человека. Как всякое сильнодействующее средство может быть лекарством или ядом, так и повторение может служить как развитию интеллекта, познанию, так и становиться тормозом, разрушителем процесса обучения, познания. Повторение – это особый этап обобщающего познания, уточнения модели окружающего мира.

Почему возникает необходимость повторения? Может ли процесс обучения, развития идти без повторения? Что повторять? Зачем повторять? Как повторять? и многие другие. Последним, обобщающим, можно поставить такой вопрос: «Какова роль повторения в обучении, развитии человека и формировании мировоззрения?»

Ни один из этих и других вопросов не имеет однозначного ответа. На вопрос о возможности обучения без повторения информации мы автоматически отвечаем отрицательно, так как не выделяем «языковую» информацию. А как познает мир и развивается крестьянин, охотник? Ведь они обучаются, действуя в непрерывно меняющихся условиях. Как развивается с определенного уровня ученый?

Если эти выводы учесть, то одним из условий правильного повторения будет требование повторять в первую очередь то, что укрепляет образовавшиеся структуры: цели, главное в повторяемом, связи с изученным позже, с изучаемым по другим предметам, полученным из других источников. Помимо всего при этом происходит сенсбилизация нервной системы на восприятие определенной информации для завершения структур, связей. Возможно, сон является не только способом разобраться в информации, но и способом поиска нужной, выделения путей этого поиска, подготовки большей чувствительности к ней, что затем реализуется в выборе нужного материала из повторяемого, изучаемого, из других областей знаний.

Выводы для практики: Повторение значимой части изученного должно быть составной частью познания. Повторяться должна та часть информации, которая нужна для обобщения, понимания всё более сложных взаимосвязей объектов и явлений. Должен непрерывно повторяться и использоваться «язык» наук и его законы, причем, «словами» этого языка должны становиться всё более сложные понятия, факты, закономерности. Отбор материала для повторения, цели повторения до определенного уровня развития ученика должен производить учитель, создавая условия для все большего включения в этот процесс ученика.

В идеале: при нормальном обучении, когда учитель дает все более обобщаемые знания и способы, методику их поиска (в том числе при повторении), должен наступать момент, когда по уровню развития в отдельных областях ученик начинает превосходить его — это в принципе и должно быть.

Если же, задав для повторения десятков параграфов, надеяться на то, что нужное отберет и установит связи с другими знаниями сам ученик, то развитие или прекратится (ученик просто не станет ничего делать), или будет медленным. Лишь в редких случаях (редчайших) ученик может найти оптимальный путь и найти быстрое саморазвитие в какой-то области. (Опять дилемма: может, ради этого случая работать вопреки рекомендации?)

Формальное задание повторить ученик и учитель понимают по-разному. Учитель думает, что ученик прежде всего будет повторять плохо усвоенное. У ученика же в прошлом это сопровождалось неприятностями («2» и др.), поэтому как раз этот материал он будет помимо своей воли обходить. Следовательно, для такого ученика перед подобной работой следует найти более простую, аналогичную для создания ощущения успеха, и лишь затем — нужную.

Повторение всегда дает дополнительную нагрузку, особенно в том случае, когда учитель спрашивает по одной и той же методике. Причин перегрузки много. Это во многом повторное изучение на более высоком уровне знания и развития. Начинается же с мнения, что его можно

выполнить без полного усилия ума, поэтому встретившиеся трудности могут поставить и ставят в тупик. Из-за отсутствия времени, «второстепенности» или, чаще всего, нежелания сосредоточиться повторение идет по диагонали со всеми отрицательными последствиями. Нагрузку увеличивает и то, что основной объем повторения приходится на период завершения учебных программ. В этих условиях (а на Севере после полярной ночи) ученик вынужден глубоко в суть повторяемого не вникать, поэтому подняться до уровня, достигнутого при изучении, не может. Это приводит к наложению нечеткие оставшиеся в памяти знания поверхностных бессистемных от повторения, в результате чего понимание и развитие ухудшаются.

Так как развитие индивидуально, то и все процессы, в том числе и повторение, должны быть соответственными. В условиях класса это может произойти лишь при условии параллельного обучения не только знаниям, но и способам их получения, повторения, систематизации. В полной мере это возможно в авторских технологиях исследовательского решения проблем и КСР – технологии [3, 4]. Для знаний есть период полузабывания, поэтому оптимально выполнять домашние задания в день их получения. В этом случае забывание будет идти с меньшей скоростью, часть информации перейдет в значимую с другими законами забывания.

Школа последнего времени непрерывно реформируется без четко определенной цели. В результате основными, обязательными станут несколько предметов с неопределенными по целям и содержанию названиями. Уже по этим признакам рушится система обучения, познания, развития, формирования «второй природы», ибо нарушаются основные законы образования отражения информации об окружающем мире в мозге. Гуманизация, гуманитаризация, гендеризация, ювенализация, индивидуальные траектории по законам развития человека, его интеллекта, ограничивая, останавливая или замедляя формирование отдельных качеств, не позволяют достигать значительной части генного потолка не только интеллекта. На примере сексуальной части просвещения: по закону Павлова возбуждение одной зоны головного мозга приводит к торможению других зон, следовательно, к недоразвитию соответствующих систем организма, в том числе мозга.

Литература

1. Савоткин Н.А. Экологические и социальные факторы негативных изменений здоровья молодежи//[Текст] Материалы 5 Международного Конгресса. – Москва. – Апрель 2009 года.
2. Савоткин Н.А. Развивающее до таланта обучение/Электронный ресурс// Мурманск, 2010.
3. Савоткин Н.А. Контрактная самооценочная рефлексивная технология развивающего обучения/ Текст/ Доклады 3 Международной научной конференции «Темпы и пропорции

социально-экономических процессов в регионах Севера» (Лузинские чтения – 2005)// Научно-информационный бюллетень «Север и рынок» РАН КФАН, 1–2005. – С. 260, 227–232.

4. Савоткин Н.А. Психологические аспекты контрактной самооценочной рефлексивной технологии развивающего обучения/ Текст// Ученые записки МГПУ. Психологические науки. Вып. 9. – Мурманск, 2009. – С. 35–39.

РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В.Л. Ситников

Коллективная творческая деятельность в педагогике как основа современной организационной психологии

Попытавшись в начале 90-х окончательно избавиться от коммунистических догм, российское общество решило избавиться от ведущей роли коллектива в развитии человека, организаций и общества. Стали настойчиво проповедоваться идеи и идеалы индивидуализма, как наиболее эффективного способа достижения цели максимального развития. Коллектив стал пониматься как инструмент нивелирования личности, а фактическим двигателем прогресса стало считаться соперничество по принципу «выживает сильнейший». Но развал промышленности и деградация общественных отношений, а также все усиливающееся отставание во всех сферах экономики, науки и образования, как от Запада, так и от Востока, привели к осознанию того, что индивидуализм – это тупиковый путь развития отдельной личности, предприятия, организации и общества в целом.

Анализ процессов, происходящих в наиболее эффективно развивающихся странах и экономических секторах, показал, что наиболее эффективно развиваются экономики, опирающиеся на принципы коллективизма и гуманизма по отношению к отдельной личности. Авторитарный стиль управления признается архаичным и неэффективным. Сегодня большинство специалистов в области управления считают наиболее эффективным и перспективным командный стиль, при котором цели или миссия организации не просто разделяются сотрудниками на всех уровнях, а в полной мере согласуются с их личными целями.

Бытуют разные мнения о формировании команды. Одни считают, что команда может сформироваться сама собой в процессе совместной деятельности в условиях практически любого стиля управления: от авторитарного до анархического. Другие думают, что все зависит от личности руководителя или от сложившегося подбора кадров, или от ситуации, в которой находится организация, или от стечения всех благоприятных для этого обстоятельств. Исследования и практика управления доказывают, что процесс образования команды не самопроизвольный, а имеет свои закономерности. Команда организации – это специфическое объединение, принципиально отличающееся от любых других видов групп.

В наше время появилось достаточно много различных пособий по командообразованию. Предлагаются различные семинары, тренинги, «тимбилдинги», «веревочные курсы». Подавляющее большинство из них, даже предлагающие авторские разработки, базируются на западных, прежде всего, американских технологиях и методиках, и практически никто не обращается к богатейшему отечественному опыту эффективнейшего командообразования.

И это неудивительно, потому что этот, поистине бесценный опыт, был реализован в области педагогики. Россия, конечно, не родина слонов, но первый опыт, опирающийся на точное понимание социально-психологических закономерностей и механизмов формирования команды, был реализован и при этом достаточно полно и методически точно описан Антоном Семеновичем Макаренко. Особенно ценно, но, увы, фактически не востребовано оказалось то, что А.С. Макаренко разработал и описал не просто процесс, а технологию создания многоуровневой команды, ориентированной на решение именно производственных задач.

Сегодня уже мало кто знает, что воспитанники Куряжской колонии НКВД для несовершеннолетних особо опасных преступников, ставшей впоследствии Коммуной имени Дзержинского, сами создали первый в СССР завод по выпуску самых современных в то время электродрелей и фотоаппаратов «ФЭД». Именно разработанная А.С. Макаренко система организации управления жизнью коммуны и производственных бригад стала первой в истории научно обоснованной и практически реализованной системой командообразования в сфере производства и воспитания. А первыми методическими пособиями по психологии формирования команды и технологии реализации командно-демократического стиля производственного управления и взаимодействия можно по праву считать: «Педагогическую поэму», «Флаги на башнях», «Марш тридцатого года» и множество статей А.С. Макаренко.

Входившему в полную силу авторитарно-командному стилю сталинского управления страной было невыгодно распространение идей и методов Макаренко, проверенных на самом передовом и технологически сложном производстве. А потому и самого А.С. Макаренко вскоре отстранили от руководства колонией-коммуной, а воспитанников лишили возможности работать на заводе. Одному из авторов данного практикума довелось в семидесятых годах побывать в этой колонии, оставшейся колонией особо строго режима для особо опасных несовершеннолетних преступников. Ничего, кроме портрета Макаренко в кабинете начальника колонии, не напоминало об уникальном психологическом, педагогическом и производственном эксперименте 30-х годов.

Но остались книги, опередившие свое время и практически невостребованные в современной России. Удивительно, но в СССР, не говоря о нынешней России, не было издано ни одного сколь-нибудь

полного собрания сочинений А.С.Макаренко. Первое семитомное собрание сочинений вышло в 1950-52 годах, второе, несколько расширенное, после 20-го съезда, третье – восьмитомное (даже урезанное по сравнению со вторым) вышло в начале 80-х, когда в капиталистической ФРГ уже переиздавалось 15-томное собрание сочинений А.С. Макаренко.

Похожая участь постигла и академика Игоря Петровича Иванова - самого выдающегося последователя А.С. Макаренко. Он творчески развил идеи А.С.Макаренко, доказав тем, кто прикрывая собственную никчемность говорил, что его опыт «тюремной педагогики» не применим в обычных условиях. Когда в конце 40-х годов, после окончания с отличием философского факультета Ленинградского университета И.П.Иванов пришел в школу и начал преподавать психологию и логику (да, в то время старшеклассники в обязательном порядке изучали эти предметы), ему поручили классное руководство в самом сложном 10 классе, от которого отказывались все педагоги. Именно там он впервые попробовал организовать отношения с учащимися на основе опыта А.С.Макаренко и убедился в действенности его системы.

Молодого, прекрасно образованного (в частности, достаточно свободно владевшего пятью языками), энергичного и творчески работающего педагога быстро заметили и перевели в Ленинградский обком, а затем в ЦК комсомола, где он, отвечая за организацию работы школьного комсомола, много ездил по стране и получил возможность непосредственно изучить самый интересный опыт пионерских и комсомольских организаций школ. Его интересовали не показатели и отчеты, а реальные дела, в которых проявлялись инициатива и созидательная деятельность самих ребят, формы и методы их совместной с педагогами творческой деятельности. Особое внимание привлекала широко развернувшаяся еще в предвоенные годы бескорыстная тимуровская (кто уже не знает, что это такое – прочтите «Тимур и его команда» А.П. Гайдара), шефская работа пионерских отрядов. Но вскоре, несмотря на прекрасную перспективу номенклатурной карьеры, со всеми ее привилегиями, Игорь Петрович покидает ЦК ВЛКСМ, Москву и возвращается в Ленинград, где начинает вплотную заниматься научно-исследовательской работой в НИИ.

После блестящей защиты диссертации, первым оппонентом на которой был директор этого НИИ Б.Г. Ананьев, И.П. Иванов не становится кабинетным ученым. Он активно разрабатывает систему воспитания молодежи на принципах подлинно демократического включения в деятельную заботу об улучшении окружающей жизни. Работая научным сотрудником в институте Б.Г. Ананьева, он в 1956 году вместе с единомышленниками создает СЭН – Союз энтузиастов, где старшие вожатые школ ищут, обсуждают, апробируют и реализуют новые методы и формы работы со школьниками.

Благодаря этому общественному объединению, начался уникальный социальный эксперимент, не имевший аналогов в истории. В 1959 году на базе школы пионерского актива Дома пионеров и школьников Фрунзенского района (ДПШ) возникает неформальное объединение педагогов и школьников разного возраста - постоянно действующий сводный коллектив представителей всех школ района, пионеров и вожатых, получивший на первом многодневном общем собрании, состоявшемся в марте 1959, название КЮФ – Коммуна юных фрунзенцев. Затем в него вливаются и взрослые, не имевшие прежде отношения к педагогике: студенты, выпускники консерватории, рабочие, которые, побывав на одном собрании, навсегда увлекаются работой с детьми. Все вместе, движимые мыслью и энергией Игоря Петровича, они создают уникальную систему формирования команды и развития личности в коллективной творческой деятельности, целью которой является общая практическая забота об улучшении окружающей жизни, о близких и далеких людях.

О созидательном потенциале этой системы и ее эффективности говорит то, что это единственная за всю историю человечества система воспитания, которая на самом первом этапе широко распространялась детьми, а не взрослыми. Именно по инициативе старшеклассников, побывавших в начале 60-х годов во Всероссийском пионерском лагере «Орленок», куда были специально приглашены КЮФовские коммунары, в стране к 1963 году возникло более 500 КЮКов клубов старшеклассников, созданных по инициативе школьников, на свой страх и риск поддержанных отдельными взрослыми, и действовавших по системе И.П.Иванова (при этом, практически ничего не зная ни о нем самом, ни о том, что у этой системы коллективной творческой деятельности есть автор).

Может возникнуть вопрос: «А какое отношение к проблеме современного командообразования имеет педагогическая система И.П.Иванова, созданная более 50 лет назад?».

Самое непосредственное. Любое изменение системы управления и производственных отношений требует предварительной подготовки и обучения персонала. А.С. Макаренко и И.П. Иванову удалось определить ключевой принцип формирования настоящей команды и разработать технологию его реализации в процессе совместной деятельности. Этим ключевым принципом является организация деятельности группы, направленной на общую заботу об окружающем мире, окружающих людях и о самих членах группы. А.С. Макаренко вывел «формулу»: важнейшим условием развития личности является не «труд-работа», а «труд-забота». И.П. Иванов, опираясь на теорию и практику А.С. Макаренко, на собственное фундаментальное образование в области философии, психологии и педагогики, проведя глубочайший анализ и обобщение

опыта самодеятельных организаций, разработал уникальную систему, включающую теорию и технологию развития личности в процессе коллективной творческой созидательной деятельности. Это сплав философских, психологических и педагогических концепций и технологий, реально действующая психотерапевтическая система развития и гармонизации личности, то есть система гармонизации отношений конкретного человека с другими людьми, с обществом, и с самим собой. Система, дающая реальные инструменты для создания команды и высшего уровня ее развития – коллектива.

А.С. Макаренко и И.П. Иванову удалось определить ключевой принцип формирования настоящей команды и разработать технологию его реализации в процессе совместной деятельности. Этим ключевым принципом является организация деятельности группы, направленной на общую заботу об окружающем мире, окружающих людях и о самих членах группы. А.С. Макаренко вывел «формулу»: важнейшим условием развития личности является не «труд-работа», а «труд-забота». И.П. Иванов, опираясь на теорию и практику А.С. Макаренко, на собственное фундаментальное образование в области философии, психологии и педагогики, проведя глубочайший анализ и обобщение опыта самодеятельных организаций, разработал уникальную систему, включающую теорию и технологию развития личности в процессе коллективной творческой созидательной деятельности. Это сплав философских, психологических и педагогических концепций и технологий, реально действующая психотерапевтическая система развития и гармонизации личности, то есть система гармонизации отношений конкретного человека с другими людьми, с обществом, и с самим собой. Система, дающая реальные инструменты для создания команды и высшего уровня ее развития - коллектива.

В 1995 г. журнал «Фай Дельта Кэппен» опубликовал «сенсационные» материалы. Американские ученые заявили о революции в образовании. На основе глубокого анализа истории воспитания и развития человека, они пришли к выводу, что нашли эффективный способ развития личности. И это отнюдь не индивидуализм, так характерный для западного общества, а включение человека в социальное действие, во взаимообмен заботой. Об этом мы пятнадцать лет назад прочитали в газете «Первое сентября», где основатель и первый главный редактор этой газеты, член-корреспондент Российской Академии образования С.Л. Соловейчик справедливо отметил, что это открытие совершено не американцами, а нашим выдающимся педагогом И.П.Ивановым в начале 50-х гг. и горько заметил далее: «И вот открытие русского ученого Иванова приходит к нам из Америки. Теперь будем нудно спорить о приоритетах».

Мы не предлагаем спорить о приоритетах, т.к. и отечественные, и зарубежные исследования базируются на общечеловеческих

гуманистических принципах, на понимании фундаментальных закономерностей и механизмов психического развития человека и общества. В гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), психоанализе (Э. Фромм, Э. Эриксон), гештальт-психологии (Ф. Перлз, Э. Шостром) с различных позиций забота зрелой личности о других понимается как необходимое условие ее самоактуализации, достижения внутренней целостности и психологического здоровья в целом. Но необходимо знать собственные корни и понимать, что в России накоплен ценнейший опыт формирования самоактуализирующейся личности действующей в коллективе, в команде.

Увы, сегодня не только молодые, но и весьма зрелые психологи и педагоги очень часто проявляют незнание отечественного опыта создания эффективной команды, действующей на демократических принципах, считая и утверждая, что настоящие гуманистические психологические технологии разработаны на Западе, а в России и Советском Союзе был только авторитарно-бюрократический стиль управления. Три года назад в Швейцарии, на конференции международной Ассоциации морального образования, посвященной столетию Л.Колберга, американский профессор М. Берковиц прочел актовую лекцию о современных подходах к моральному образованию в США. С каким упоением он говорил о роли группы в морально-волевом развитии личности подростков, о важности включения их в деятельную заботу об улучшении окружающей жизни, а не только о самих себе, правда, ни разу не упомянув, ни А.С. Макаренко, ни И.П. Иванова, ни Россию, ни Советский Союз. По сути это был гимн коллективизму и отповедь индивидуализму. Надо отдать ему должное, что в частной беседе, он без колебаний признал приоритет России, а точнее Советского Союза в разработке теории и практики развития личности в коллективной творческой деятельности.

С начала 90-х годов прошлого века весьма разнообразно понимаемая «свобода личности» привела к отрицанию и разрушению сложившейся системы регуляции взаимодействия человека с государством и обществом. Особенно серьезной деформации оказалась подвержена система воспитательной работы с молодежью.

Характерной особенностью современных жителей России стало глубокое расслоение по всем параметрам: социальному, материальному, культурному, образовательному, интеллектуальному, национальному. В результате происходит подмена ключевых понятий. Вместо таких жизненных принципов как: «Один за всех и все за одного», «Кто если не ты? Когда, если не теперь?», «Не откладывай на завтра, то, что можешь сделать сегодня», «Завтрашняя радость» («Завтра будет лучше, чем вчера»), «Сам погибай, а товарища выручай» и т.п. стали исповедоваться индивидуалистические: «Каждый за себя», «Оно тебе надо?», «Не

откладывая на завтра, то, что можно отложить на послезавтра», «Дайте все и сразу», «Спасайся, кто может» и т.д.

Происходит потеря устойчивых жизненных ориентиров. Вместо коллективизма процветает индивидуализм. Сегодня для большинства «КАЗАТЬСЯ» важнее, чем «БЫТЬ». Процветает забота только о себе, вместо триединства заботы: о мире, о людях, о себе.

Все это происходит на фоне глобализации, слиянии идей, капиталов и средств производства. Сегодня руководитель любого уровня стремится к тому, чтобы быть наиболее эффективным. Но как этого добиться в условиях, когда современные предприятия, кажется уже достигли предела своей конкурентоспособности в области цен и качества? Многие современные экономисты и управленцы считают, что остается практически один ресурс – повышение квалификации персонала в области деловой эффективности. И основные надежды сегодня возлагаются на командообразование.

Как уже отмечалось, сегодня заслуженную популярность среди современных руководителей приобрели тренинговые формы повышения квалификации и переподготовки персонала, прежде всего управленческого. В основе практически всех современных тренинговых программ, активно применяемых в подготовке кадров и обучении персонала, лежат зарубежные социальные технологии, иногда модифицированные, исходя из собственного опыта отечественных тренеров, полученного, как правило, еще в школьном и студенческом возрасте. К этим же тренинговым формам и программам, в некоторой степени можно отнести и так называемые оргдеятельностные игры.

Мало кто отдает отчет в том, что эти тренинговые и игровые оргдеятельностные формы и методы так легко и быстро оказались восприняты на постсоветском пространстве именно благодаря находкам А.С. Макаренко и И.П. Иванова, а также большого количества педагогов (профессиональных и так называемых «общественников»), ставших их сторонниками и последователями. Эти педагоги вместе со своими воспитанниками в повседневной, обыденной жизни практически моделировали в локальных условиях идеальные отношения возможного будущего. Конструируя свои коллективы, организуя совместную деятельность разновозрастных коллективов, они включали будущих взрослых в отношения бескорыстной совместной дружеской деятельности по улучшению окружающей жизни. Тем самым формируя навыки взаимодействия, взаимопонимания, взаимодоверия и взаимопомощи, без которых невозможно формирование настоящей команды. В этом взаимодействии происходило переживание новых возможностей отношений с окружающим миром и самим собой, создавались образы желаемого будущего, закрепление способов его построения. Как правило,

наиболее часто и успешно это реализовывалось во внешкольной деятельности, в пионерских и трудовых лагерях или студенческих отрядах.

А затем, во взрослой жизни, бывшие школьники, не только прошедшие официальную, часто чрезмерно забюрократизированную систему пионерской и комсомольской организации, но и получившие опыт творческой, активной, неформальной жизнедеятельности объединений, действовавших на основе идей и методов А.С. Макаренко и И.П. Иванова, нередко вспоминали эти образы, сожалея, что во взрослой жизни не встречают коллективов с такими отношениями творческого и ответственного взаимодействия, но сами, становясь руководителями и настоящими профессионалами, нередко обращались к этим образам школьной или студенческой поры и нередко им удавалось создавать прекрасные коллективы единомышленников, способные решать самые сложные задачи. Конечно, встречаются руководители изначально одаренные организаторскими способностями, но таких единицы. Выдающимся достижением А.С. Макаренко и И.П. Иванова является то, что они, обладая не только организаторскими, но и исследовательскими способностями, смогли, анализируя обыденную педагогическую практику, увидеть наиболее эффективные пути формирования деятельного творческого коллектива и закономерности его развития, обобщить их в теории и разработать методiku, позволяющую технологически четко добиваться воспроизводства творческих коллективов, действующих на реально демократических началах, создающих и реализующих социально значимые проекты. Ключевыми элементами их системы являются:

- деятельная забота об улучшении окружающей жизни;
- отношения творческого содружества разных поколений коллектива;
- регулярная смена руководителей всех уровней;
- включение всех членов (независимо от возраста, опыта, квалификации) в целеполагание, коллективное планирование и подведение итогов любой деятельности с обязательной позитивной оценкой каждого, внесшего реальный вклад в достижение желаемого результата;
- сохранение многообразных традиций и ритуалов коллектива;
- бодрый, «мажорный» тон даже в самых сложных ситуациях;
- требовательное и бережное отношение к каждому члену коллектива, сформулированное А.С. Макаренко в формуле: «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требовательности к нему».

В условиях административно-командной системы создавались коллективы, действовавшие на реально демократических принципах. Или, говоря в терминах управления: в авторитарной структуре организации действовали подразделения, основанные на демократическом,

патисипативном стиле управления, обеспечивавшем максимальное участие всех членов подразделения в организации эффективной деятельности.

Это достигалось благодаря участию каждого:

- в совместном определении цели и задач (миссии) своего коллектива;
- в совместном планировании;
- в коллективной подготовке;
- в творческом проведении каждого конкретного дела;
- в общем обсуждении итогов, результатов и возможностей их использования в дальнейшей деятельности коллектива.

Важнейшим фактором обеспечения стабильного развития эффективного коллектива была система регулярной ротации руководителей всех постоянных и временных структурных подразделений. При такой включенности в жизнедеятельность коллектива каждый чувствовал свою персональную ответственность за свой круг обязанностей, каждый имел опыт и исполнителя, и руководителя.

Принципиальную возможность и эффективность применения таких подходов к командообразованию доказывает опыт организации деятельности израильских кибуцев, признанных наиболее эффективными современными сельскохозяйственными предприятиями и промышленных предприятий в Социалистической Федеративной Республике Югославии, до ее распада, а так же опыт организации деятельности многих современных инновационных предприятий, успешно развивающихся в разных странах.

*Т.В. Слотина,
А.В. Комарова*

Педагогические конфликты и моббинг-действия в условиях высшего образования

Основные линии возможного конфликтного взаимодействия в системе высшего образования: конфликты типа «ректорат - вузовский коллектив»; «студент-преподаватель», «преподаватель-преподаватель», «студент - студент». Промежуточными вариантами конфликтного взаимодействия «ректорат - вузовский коллектив» могут быть конфликты типа «ректорат - деканат», «ректорат - кафедра», «кафедра - деканат», «деканат - коллектив факультета» и др.

Мы остановимся на конфликтах в системе «студент – преподаватель». Наиболее распространенная причина конфликтов - неадекватность оценки знаний студентов. В таких ситуациях субъективной стороной могут выступать необъективные претензии студента на более высокую оценку и субъективность преподавателя, занижающего оценку студенту. Влияние на оценку могут оказывать личностные качества студента, его поведение на лекциях и практических занятиях (реплики, пререкания, вступления в споры).

Иногда студенты, в случаях неадекватной оценки их знаний, конфликтуют в открытой форме, но чаще студент уносит с собой скрытые формы протеста в виде отрицательных чувств: недоверия, ненависти, презрения, враждебности, ревности, жажды мести и т.д., которыми делится со всем своим окружением. Мы полагаем, что конфликтными ситуациями объективно можно считать:

- во-первых, адаптационный период, когда студенты попадают в новую учебную среду и, что ещё более сложно, в бытовую при проживании в общежитиях;
- во-вторых, это период сессий, когда нервно-психическое напряжение возрастает, а стрессоустойчивость не у всех юношей и девушек достаточно сформирована;
- в-третьих, студенческий возраст – возраст влюбленности, любви, создания отношений, что также может являться конфликтной ситуацией, благоприятной для появления межличностных конфликтов.

Кроме того, именно вышеперечисленные конфликтные ситуации могут стать источником возникновения такого явления как моббинг в студенческой среде. В отечественной практике существует традиция рассматривать моббинг как один из видов социального конфликта или агрессивного поведения, поскольку в случаях выявления моббинга существуют все признаки, сопутствующие этим явлениям. Также существует мнение, что моббинг – это одна из причин социального

конфликта. Мы полагаем, что основным отличием моббинга от конфликта является деструктивное поведение, как правило, только одной из сторон с непосредственной целью устранения или нанесения тяжкого телесного и/или психологического ущерба своей жертве.

В исследовании, проведенном нами (Комарова А. В., Слотина Т. В., Штейнбах Х.Э.) с целью анализа моббинг поведения в общежитиях студентов ПГУПС, респондентами стали не только сами студенты, но и их воспитатели. Исследование состояло из двух этапов: на первом этапе воспитатели общежитий (n = 13), которые выступали в качестве экспертов, отобрали, формы моббинг-действий характерных для общежитий, по их мнению. Далее они проранжировали варианты «моббингов» в порядке важности для студентов. Всего было отобрано 18 моббинг - действий.

На втором этапе эти же моббинг-действия ранжировали студенты 2 курса (n = 34). Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние баллы по оценке моббинг-действий в общежитиях студентов ПГУПС

№	Моббинг действия	Средний балл по данным воспитателей общежития	Ранг	Средний балл по данным студентов	Ранг
1	Пропускной режим не позволяющий приходить гостям	10	1	5.4	1
2	Заставляют дежурить (уборка комнаты)	10	1	2.2	10
3	Запрет на курение в помещениях	10	1	0,7	16
4	Ответственность за имущество (заставляют производить ремонт)	7,5	4	1.5	13
5	Непристойные ругательства	6	5	3.9	2
6	Запрет на прослушивание громкой музыки	5.5	6	2.5	9
7	Негативное оценивание	5.1	7	3.3	4
8	Бойкот	5.1	8	3.2	6
9	Нежелание жить вместе	4.4	9	3.4	3
10	Навязывание соседями по комнате правил проживания	3.8	10	2.6	7
11	Драки	3,8	11	2.6	7
12	Насмешки	3.0	12	2.1	11
13	Обвинения в мелком воровстве	2.5	13	0,8	14
14	Распространение сплетен	1.9	14	3.3	4
15	Жестокое обращение	1.8	15	0.8	14
16	Обвинение в психическом расстройстве	1.5	16	1.7	12
17	Сексуальные домогательства	1.4	17	0,3	18
18	Легкое насилие	1.4	18	0,5	17

Как эксперты, так и студенты признают наиболее важным в их жизни ограничением - прием гостей студентов, а также их ночное пребывание. Однако, для воспитателей – это выполнение определенных норм, общепринятых в большинстве общежитий. Для студентов же ограничения, связанные с посещением их гостей воспринимаются как притеснение их свободы. Психологический контекст притеснения связан с отсутствием свободы общения, невозможностью полноценно развивать важные для студента в этом возрасте отношения.

Дальнейшие оценки расходятся. Можно сказать, что общие правила поведения принятые в общежитии, студенты воспринимают относительно спокойно (уборка, запрет на курение, ответственность за имущество), в отличие от воспитателей, которые отводят им значимые места. Иными словами, существующий договор о правилах поведения вполне признается и не задевает жизненно важных потребностей, в отличие от приема гостей. Следующие формы давления в списке студентов: непристойные ругательства (2-ое место), нежелание жить вместе с определенным человеком (3-е место), негативное оценивание и распространение сплетен (4 место) при ежедневном взаимодействии создают достаточно серьезные условия для виктимизации. Под виктимизацией (лат. *victim* — жертва) понимается процесс или конечный результат превращения в жертву преступного посягательства.

При дальнейшем исследовании важно рассмотреть выделяющиеся значения, когда в общем списке относительно низких оценок появляется у кого-нибудь из студентов высокий балл по тому или иному моббинг-действию. Такой случай требует особого внимания.

Исследования моббинг поведения мы предлагаем проводить время от времени в качестве моббинг контроля, в дальнейшем используя эти данные для составления коллективного договора. Кроме того, возможно, подобное анонимное исследование поможет «вскрыть» моббинг – действия, которые были тщательно замаскированы по тем или иным причинам.

Конфликты типа «преподаватель - преподаватель» в основном связаны с социально-профессиональной иерархией и индивидуально-психологическими особенностями профессорско-преподавательского коллектива.

Также нас интересовали конфликты во взаимодействии студентов и преподавателей. Взаимодействие по линии «преподаватель - студент» является одним из основных во всем социально-педагогическом процессе. Именно здесь происходит непосредственная «передача» всего многообразия знаний, информации, установок, ценностных ориентации и т. д., аккумулярованных в системе высшего образования.

Специфика конфликтов типа «преподаватель - студент» и «студент - преподаватель» (в отличие от конфликтов типа «учитель - ученик»)

заключается в том, что студент в значительно большей степени является самостоятельным субъектом педагогического процесса. По сути, он выступает «заказчиком» типа образования и способен осознанно оценивать «предлагаемый ему товар».

Другая особенность во взаимодействии «преподаватель - студент» (характерная, прежде всего, для российского высшего образования) заключается в том, что преподаватель, обладая высоким профессиональным статусом в вузовской среде, в повседневной жизни низведен до самого низкого уровня. Нередки случаи, когда студенты из более благополучных социальных слоев смотрят на преподавателей как на неудачников. И эта особенность также стимулирует конфликтность.

Во взаимодействиях студентов и преподавателей наиболее характерными являются следующие причины конфликтов: различия в ценностных ориентациях; бестактность в общении; различия во взаимных ожиданиях; уровень профессионализма преподавателя и успеваемость студентов.

Формы общения преподавателей и студентов во многом зависят от социокультурных и индивидуально-психологических качеств взаимодействующих субъектов, а также от установившихся в вузовском коллективе традиций, норм и правил общения.

Различия во взаимных ожиданиях преподавателей и студентов охватывают широкий круг проблем от ценностных ориентации до качества получаемых знаний и эффективности их усвоения. Если конфликтные ситуации при взаимодействии студент - студент разрешаются самими студентами, то разрешение межличностных конфликтов на уровне преподаватель - студент принимает более сложные формы. Основная роль в их предупреждении и разрешении выпадает на преподавателя, который может использовать для этого некоторые неизбежные в этих случаях методики и требования:

- при отчете студента необходимо психологически расположить его к максимально возможному плодотворному ответу, исключить возникновение стрессовой ситуации;
- в случае неудовлетворительного ответа взаимодействие студент - преподаватель должно заканчиваться осознанием студентом того, что его ответ не удовлетворяет не преподавателя, а не отвечает требованиям программы;
- ни в какой форме и ни по какому поводу не допускаются оскорбления студента;
- владение собой и своими эмоциями в любой ситуации;
- все неудачи во взаимодействии со студентами, в создании конфликтных ситуаций считать отчасти и своим собственным просчетом, особенно если это повторяющаяся ситуация.

*А.С. Ерофеева,
С.И. Кедич*

Особенности коммуникативной толерантности учителей

Никто не станет отрицать, что одно из самых профессионально важных качеств учителя – толерантное отношение к своим ученикам. Осознается это и на федеральном уровне: в начале третьего тысячелетия была разработана специальная программа – «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005 годы)», – в которой особое внимание уделено развитию толерантности у педагогов. Значимость способностей уважительно и терпимо относиться к особенностям других людей (учеников) была всегда, но особенно остро этот вопрос встал в последнее время в моногородах, где чаще всего имеется лишь одна школа. Социальная ситуация в нашем обществе сейчас такова, что у преподавателя в одном классе находятся русскоязычные дети и дети эмигрантов, которые зачастую плохо владеют русским языком, дети разного уровня развития, дети из семей с различным уровнем дохода. А в моногородах в школах зачастую даже нет школьного психолога, который может помочь учителю своими знаниями.

Анализ литературы показал, что:

- понятие толерантность полимодально, отсутствует общепринятое определение, ввиду существования множества концепций определения толерантности;
- в силу этического происхождения понятия «толерантность» является оценочной категорией. Мы оцениваем себя, других людей, поступки свои и других в соответствии с общепризнанными позициями;
- существует сложность в определении границ толерантности;
- толерантность преподавателя можно рассматривать как профессионально важное качество.

Целью нашего исследования был анализ коммуникативной толерантности учителей. В исследовании использовалась методика В.В.Бойко, которая включает следующие показатели:

1. Неприятие или непонимание индивидуальности человека.
2. Использование себя в качестве эталона при оценке других.
3. Категоричность или консерватизм в оценках людей.
4. Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров.
5. Стремление переделать, перевоспитать партнеров.
6. Стремление подогнать партнера под себя, сделать его удобным.
7. Неумение прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности.

8. Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту партнера.

9. Неумение приспособливаться к партнерам.

В результате обработки этих показателей выводится интегративный показатель «Общая нетолерантность».

В целом полученные нами результаты, соответствуют ранее опубликованным В.В.Бойко показателям воспитателей, врачей, медсестер, но выявлены и некоторые специфические особенности.

Так, у учителей более ярко выражена степень нетерпимости в таком аспекте отношений, как “стремление переделать, перевоспитать партнеров”. Это означает, что педагоги пытаются воспитывать кого-либо, постоянно делают кому-нибудь замечания, имеют привычку поучать окружающих.

Сравнение учителей разного возраста (моложе и старше 50 лет) показывает, что с возрастом усиливается тенденция оценивать людей исходя из собственного «Я» (уровень значимости различий 0,01), возрастает категоричность и консерватизм в оценке людей, неприятие и непонимание индивидуальности человека (уровень значимости различий 0,05). Возрастает и суммарный показатель нетолерантности, что может говорить о профессиональной деформации учителей.

Интересные показатели наблюдаются при сравнении показателей коммуникативной толерантности у преподавателей, имеющих стаж “до 5 лет”, “5-20 лет”, “от 20 лет”. Различия по показателям коммуникативной толерантности у преподавателей со стажем “до 5 лет” и “после 20 лет” практически не обнаружены. У тех и других выделяются большая по сравнению с их коллегами, имеющими стаж от 5 до 20 лет, степень нетерпимости в следующих аспектах отношений: “склонность подгонять партнеров под себя”, “мстительность (неумение прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности)”, “склонность перевоспитывать партнера” (уровень значимости различий 0,05).

Есть различия в толерантности между учителями разных специальностей. Так гуманитарии оказываются более нетерпимы к физическому и психическому дискомфорту партнера.

Молодые учителя гуманитарного цикла лучше негуманитариев воспринимают индивидуальность партнера (уровень значимости различий 0,01), но хуже адаптируются к его особенностям (уровень значимости различий 0,05). Интересно, что у их более опытных коллег эти показатели выравниваются. С возрастом у гуманитариев ослабевает умение прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные им неприятности (уровень значимости различий 0,05) и общая толерантность (уровень значимости различий 0,01). У негуманитариев же снижается умение скрывать впечатления при встрече с некоммуникабельными

качествами людей (уровень значимости различий 0,05), что может быть связано с возрастающим конформизмом (уровень значимости различий 0,01).

Наличие семьи у учителей положительно сказывается на степени терпимости к дискомфортным состояниям окружающих и адаптационных способностях при взаимодействии с людьми (уровень значимости различий 0,05). То есть семья выполняет важнейшую коррекционную, и даже педагогическую функцию, т.к. необходимость постоянного взаимодействия с супругом и детьми, стремление совместно решать семейные проблемы формируют эмпатию, сензитивность, развивают умение владеть собой, аргументировать, находить веские доводы, сдерживать излишнюю агрессивность, находить компромиссные решения.

Связана коммуникативная толерантность и с личностными особенностями учителей. Но связи эти не всегда оказываются простыми и однозначными в объяснении.

Так конформизм приводит к усилению, а склонность к компромиссу к снижению таких показателей как неприятие или непонимание индивидуальности человека (коэффициенты корреляции $r = -0,38, -0,41$), использование себя в качестве эталона при оценке других (коэффициенты корреляции $r = -0,35, -0,49$), а также общей нетолерантности ($r = -0,34$). Это можно объяснить тем, что в многофакторном личностном опроснике Р.Кэттелла 16-PF конформизм подразумевает зависимость от группы; несамостоятельность; ориентацию на социальное одобрение, безынициативность, что естественно отрицает индивидуальность человека, его отклонение от общих - усредненных характеристики. Наличие таких индивидуальных отклонений вызывает у конформиста раздражение и отторжение. Склонность к компромиссу в решении конфликтов, напротив, заключается в стремлении субъектов взаимодействия идти на взаимные уступки и реализовывать свои интересы с учетом интересов противоположной стороны, а значит, подразумевает понимание индивидуальности партнера.

Стремление подогнать партнера под себя, сделать его удобным, связано с доминантностью ($r = -0,39$), т.е с доминированием, властностью, неуступчивостью, самоуверенностью. Но в то же время с дипломатичностью ($r = -0,33$) и спокойствием ($r = -0,33$). Дипломатичность в опроснике Р.Кэттелла – это проницательность, хитрость, искусственность, расчетливость, а спокойствие - это не только безмятежность и благодущие, но и самоуверенность, самонадеянность, хладнокровие. В совокупности это как раз те качества, которые позволяют осуществить такое стремление.

Категоричность или консерватизм в оценках людей связаны с эмоциональной окрашенностью общения ($r = 0,33$), конформизмом ($r = -0,49$), высоким самоконтролем ($r = -0,35$), и, как ни странно, с высоким

социометрическим статусом ($r=0,54$). Возможно, авторитет у коллег дает учителю ощущение собственной значимости и правоты, которое и вызывает категоричность и нежелание пересматривать даваемые другим оценки. В свою очередь уверенность в суждениях повышает авторитет учителя среди коллег.

Неумение прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные им неприятности связано с доверчивостью ($r=0,35$), внутренней расслабленностью, которая приводит к ситуациям обмана ожиданий, а ответственность за этот обман перекладывается на окружающих.

Неумение приспособиться к партнеру связано с тревожностью ($r=0,33$) – самобичеванием, неуверенностью в себе, обеспокоенностью.

Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров связано с беззаботностью (невниманием, небрежностью, беспечностью) ($r=0,36$)

Таким образом, в среднем толерантность учителей, участвовавших в исследовании находится на допустимом уровне. Разные аспекты коммуникативной толерантности связаны с личностными особенностями учителей, в первую очередь – это возраст, стаж работы, особенности преподаваемого предмета, семейное положение и коммуникативные и эмоционально-волевые качества личности.

Проблема формулирования дефиниции «менталитет» в этнопсихологической литературе

В современной этнопсихологии и ряде других гуманитарных наук широкое распространение приобрел термин менталитет, который является одним из важнейших методологических средств анализа социальной действительности. Надо отметить, что четкое и однозначное представление о сущности понятий «менталитет» или «ментальность» сложилось не сразу, да и до сих пор в научном сообществе идет спор о содержательном наполнении этого понятия.

Интерес к менталитету восходит к ранним психологическим исследованиям, но разработка его проблематики носит достаточно неопределенный характер, по образному выражению И.В. Герасимова: «Мода на термин «менталитет» во много раз превосходит и опережает опыт реального прикладного освоения этой гипотезы» [4, с. 10]. Менталитет – это особая «психологическая оснастка» (М. Блок), «символические парадигмы» (М. Элиаде), «господствующие метафоры» (П. Рикер), «архаические остатки» (З. Фрейд) или «архетипы» (К. Юнг), «... присутствие которых не объясняется собственной жизнью индивида, а следует из первобытных врожденных и унаследованных источников человеческого разума» [16, с. 98].

Размытость понятия менталитет привело к тому, что А.Я. Гуревич заявил, что понятие менталитет «действительно трудно перевести однозначно», а Ф. Граус вообще полагал, что понятие «менталитет» так же неопределимо, как понятие «культура» или «идеология», что не исключает, однако, возможности его описания... Менталитет «не может быть отрефлексирован и сформулирован. Вопрос «Каков Ваш менталитет?» лишен смысла» [1, с. 4]. Но понятие «менталитет» прочно укрепилось не только в живой речи, но и в научном обороте, и, скорее всего, не столько по причине моды, сколько потому, что в русском языке нет понятия полностью ему адекватного.

Содержание понятия «менталитет» во многом детерминировано историческими, культурными, языковыми и научными традициями, характерными для конкретной страны. Исследуя содержание данной дефиниции в разноязычных энциклопедических словарях, можно отметить, что в понимании менталитета есть как различное, так и общее. Различия, во-первых, касаются времени возникновения термина.

Так, в латинском словаре данная дефиниция отсутствует: по-видимому, в латинском языке она еще не сложилась, но встречается латинское слово «mente» - мысль, которое с менталитетом роднит общий корень [8, с. 603]. Однако отечественный энциклопедический словарь

утверждает, что менталитет – это позднелатинское «mentalis», что означает умственный [9, с. 713].

Французский словарь «Большой Робер» предполагает, что сначала французскому термину менталитет предшествовало французское словосочетание «ментальный характер», которое появилось в языковом обращении с 1842 года, а указанная дефиниция появилась позже в 1877 году, возможно, под влиянием его английского эквивалента [18, с. 1182]. Соотношение дат с появлением термина словарь не поясняет, но, как предполагает другой французский словарь «Ларусс», это связано с распространением и популяризацией идей американского историка и этнографа Л.Г. Моргана исследовавшего примитивные сообщества [2, с. 359].

Его работа называлась «Древнее общество» и представляла собой комплексное исследование первобытного общества, ядром которого была основанная на большом фактическом материале теория о едином пути развития человеческого общества и универсальной родословной организации. Правда, термин менталитет в работе Моргана не встречалось.

Второе различие касается принадлежности термина какому-либо языку. Так, авторство термина отстаивает французский «Робер». Этой же точки зрения придерживаются и отечественный словарь иностранных слов. Его авторы Е.Н. Захаренко, Л.И. Комарова и др. полагают, что «mentalite» - это французское слово, означающее «склад ума, мироощущение, мировосприятие, особенности психики и характера, присущие как одному человеку, так народу в целом» [7, с. 390].

Однако отечественный словарь философских терминов утверждает, что менталитет, ментальность имеют латинские корни. Впервые они встречаются в работах Р. Эмерсона, затем у М. Пруста, а их разработка и наполнение смыслом принадлежит французам. В частности в научный оборот этот термин ввел в 1922 году французский философ, антрополог и социолог Л. Леви-Брюль [12, с. 315].

И наконец, несовпадение разноязычных словарей касаются содержательной стороны названной дефиниции. Ее значение изменялось пропорционально становлению и развитию отечественного и западноевропейского социально-гуманитарного знания. Рождение научного термина, как уже ранее было сказано, связано с именем Л. Леви-Брюля. Он исследовал психологию мышления «примитивных народов» и опирался на разработанное в рамках школы Э.Дюркгейма понятие о «коллективных представлениях». Ему принадлежит догадка о том, что люди на разных стадиях исторического развития мыслят неодинаково, и вообще существуют два разных уровня мышления, присущих одновременно всем людям: коллективное (пралогическое) и индивидуальное (логическое) [3, с. 541].

«Коллективные представления» - это продукт пралогического мышления, представляют собой навязанный индивиду извне продукт веры, а не рационального рассуждения. Они противоположны научному (логическому) мышлению, порождают особый феномен, отличный от индивидуального сознания, со своими собственными законами развития и своими специфическими формами. Менталитет же Леви-Брюль трактовал не как процесс познавательной деятельности, а как совокупность эмоционально окрашенных социальных представлений [22, с. 645].

Дальнейшее исследование менталитета и появившегося наряду с ним феномена ментальность проясняет отечественный словарь философских терминов. Так, после Леви-Брюля термин менталитет встречается у социолога М. Мосса, который понимал данный феномен как «некую историческую тотальность, включающую данные из разных сфер жизни» [12, с. 315].

Французский историк Ж. Лефевр ввел понятия коллективная ментальность, коллективный менталитет и использовал их как методологические инструменты для анализа психологии массового поведения. Представители «Школы Анналов» (Л. Февр, М. Блок, Ж. Ле Гофф, Ж. Дюби и др.) сделали данный термин категорией исторической антропологии. Под менталитетом они подразумевали характерные для определенной социальной среды умонастроения, неявные установки мысли и ценностные ориентации, текучие и вместе с тем очень устойчивые автоматизмы и навыки сознания, которые наследуются людьми от предшествующих поколений. Некоторые французские историки, например, Ф. Арьес, Э. Леруа Ладюи, особо подчеркивали в данном феномене бессознательный компонент, порой даже отождествляя менталитет с «коллективным бессознательным» [12, 316].

По сути, под менталитетом в начале XX века французские мыслители понимали потаенный, не четко выраженный и бессознательный пласт общественного сознания, некий собирательный образ мира, заложенный культурой в сознание индивида, и вообще этот термин стал употребляться не столько для характеристики особенностей типа мышления какого-либо народа, этнической общности, сколько для отражения ее специфики в рамках конкретной исторической эпохи.

Надо отметить, что понимание феномена менталитет претерпело значительные изменения: во-первых, произошла дифференциация понятий менталитет и ментальность, а, во-вторых, его содержание стало более конкретным и содержательным. Например, английский словарь Лангмана менталитетом трактует как «способность и власть рассудка, разума, мышления» [21, с. 678]. Оксфордский справочник полагает, что менталитет – это «конкретная точка зрения, образ мышления человека или группы» [19, с. 800].

Понимание менталитета как силы разума, как способ или образ мышления, как мыслительные установки, жизненные позиции характерно и для американских словарей [17, с. 1411]. Подобным образом данный феномен трактует и немецкий Майерс: «обыденной сознание, мысль, мудрый взгляд, духовная позиция, как отдельной личности, так и группы людей [20, с. 116].

Согласно БЭС менталитет – это «образ мыслей, совокупность умственных навыков и духовных установок, присущих отдельному человеку или общественной группе» [9, с. 713]. А вот французский Робер в данной дефиниции делает акцент на верованиях и духовных обычаях, которые осведомляют и управляют коллективной мыслью, общей для каждого члена этого коллектива. Менталитет, с точки зрения французов, также может быть состоянием разума (духа), психологическим или морально-нравственным настроением [18, с. 1182]. Из определения видно, что Робер опирается на традиции из французской исторической, культурологической и социологической мысли.

Таково содержание понятия менталитет, представленное в различных отечественных и иностранных словарях. Данные определения привлекают своей краткостью и емкостью, ибо главные требования, предъявляемые к энциклопедиям – это всеобщность и универсальность. Однако авторские определения, встречающиеся в специальной узко-профильной справочной литературе, представляют не меньший интерес, так как дополняют дефиницию деталями: в них можно встретить признаки, свойства, функции, структурные компоненты интересующего феномена.

В данной статье будут рассмотрены преимущественно философские и психологические определения менталитета. Это объясняется, с одной стороны, ограниченным объемом статьи, а, с другой, особенностями названных наук, которые, как полагает автор, способны более глубоко определить сущность феномена и его атрибуты.

В отечественной философии и психологии появление данная категория стала активно разрабатываться в 90-х годах XX века. Одним из первых, кто откликнулся на запросы нового времени и науки был психолог И.Г. Дубов. Под менталитетом он понимал «некую интегральную характеристику людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него» [5, с. 22]. С этим определением вполне можно согласиться, если бы удалось понять, что такое «некая интегральная характеристика людей» и каково ее содержание.

Предложенная А.В. Петровским дефиниция менталитета также носит несколько абстрактный характер: не ясно конкретное содержание психологических особенностей менталитета, под которым автор понимает характерную для определенной культуры или субкультуры специфику психической жизни людей, детерминированную экономическими и

политическими обстоятельствами в конкретном историческом аспекте и имеющую надсознательный характер [13, с. 156].

В этой связи более понятным и конкретным представляется определение менталитета В.Н. Копорулиной. Под ним психолог подразумевает «направленность и склад мышления личности, группы» [10, с. 234]. Такого же типа дефиницию предложил и М.И. Еникеев, под ним он подразумевает «особенности склада ума умонастроение (националистическое, либеральное, консервативное, маргинальное и т.п.), которые отражают уровень сознания и интеллекта его носителей» [6, с. 239].

На склад ума, специфический образ мыслей человека и национальной общности как основные психологические характеристики менталитета указывают и философские словари. Подробный анализ философских определений менталитета произвела Н.П. Рогальская [11, с. 51-57]. Но, так как в статье рассматриваются психологические особенности менталитета, то из философских словарей отбирались дефиниции наиболее подходящие теме исследования.

Так, классический «Философский энциклопедический словарь» в данном феномене делает акцент на образе мышления и общей духовной настроенности человека или группы [15, с. 349]. Примечательно и определение из словаря философских терминов, который менталитет понимает как «совокупность установок сознания, привычек мышления, предрасположенностей восприятия, поведения и повседневных верований индивида или социальной группы [12, с. 315].

С такой дефиницией солидарен и немецкий философ Г. Шишкофф, который определяет данный феномен так: «менталитет – это образ мышления, общая духовная настроенность и способ поведения человека, группы, которые связаны с определенными ценностными акцентами в отношениях к действительности» [14, с. 268]. К общим для всех приведенных определений характеристикам менталитета как «образа мыслей», «склада ума» немецкий мыслитель добавляет аксиологический компонент.

Проведя анализ определений менталитета и ментальности в отечественной и зарубежной психологии и философии, С.В. Вальцев отметил, что представленные в истории мысли определения «разноплановы, носят, прежде всего, описательный, а не концептуальный характер. И все же, определенные точки соприкосновения в приведенных выше определениях есть: менталитет – это феномен, рассматриваемый в контексте изучения коллективной психологии, прежде всего, психологии различных народов. Менталитет – феномен, имеющий решающее значение для психологии народа и для его дальнейшей истории» [1, с. 5].

Следует отметить, что предложенные и европейскими, и отечественными учеными определения, можно обобщить и разделить на

два самостоятельных направления: западноевропейское и восточное понимание содержания данного феномена. Так, европейская философско-психологическая наука акцентирует в менталитете рациональное, разумное, подчеркивает связь с мышлением, и понимает менталитет, преимущественно, как образ мыслей, сплав интеллектуальных особенностей нации, которые детерминированы политическими, экономическими и культурно-историческими условиями жизни и являются результатом как сознательной, так и бессознательной социализации личности или группы.

Восточное понимание специфики менталитета (к нему можно отнести и отечественную традицию формулирования данного определения) видит в данном феномене образы, бессознательные, устойчивые к изменению, коллективные, этнические и передающиеся через генотип. Образцом восточного понимания менталитета можно признать определение С.В. Вальцева. Он пишет: «Национальный менталитет – это система взаимосвязанных образов, включая бессознательные, которые лежат в основе коллективных представлений нации о мире и о своем месте в мире. Эти образы устойчивы к изменению, большинство из них передается в генотипе и оказывает значимое влияние на конфигурацию других компонентов национального психического склада» [1, с. 8].

Такое определение «национального менталитета», как считает его автор, закрепляет за этим понятием самостоятельный научный статус и не позволяет его смешивать с понятиями «национальный характер», «национальное самосознание», «психический склад нации», «духовный склад» и др. Восточная традиция трактования сущности менталитета предполагает наличие в нем исторически переработанные архетипические представления, через призму которых происходит восприятие основных аспектов реальности: пространства, времени, искусства, политики, экономики, культуры, цивилизации, религии.

Рассмотрение ментальных особенностей сознания той или иной социальной группы позволяет проникнуть в «скрытый» слой общественного сознания, более объективно и глубоко передающий и воспроизводящий умонастроения эпохи, вскрыть глубоко укоренившийся и скрытый за идеологией срез реальности – образов, представлений, восприятий, который в большинстве случаев остается неизменным даже при смене одной идеологии другой. Это объясняется большей, по сравнению с идеологией, устойчивостью ментальных структур.

Однако, европейский вариант определения, как представляется, более конкретен и понятен, так как, лежащий в основе термина латинский корень «mente» – мысль, указывает на принадлежность менталитета скорее к рациональному, интеллектуальному, чем к образному, чувственному (логосу).

Национальный менталитет – это не система образов, пусть даже и взаимосвязанных, а скорее стиль мышления определенной нации, ее тип интеллектуального реагирования на окружающую среду, ее способ гносеологического освоения объективной реальности. Более того, при понимании данного феномена в подобном ключе, вытекает и его «несамостоятельность» по отношению к такому феномену как национальный характер; национальный менталитет – это не независимая этнопсихологическая категория, а один из основных компонентов национального характера, важный его структурный элемент, характеризующий интеллектуальные черты национального характера.

Литература

1. Вальцев С.В. Структура, содержание и особенности национального менталитета. – М., 2005.
2. Всемирная история в датах и событиях («Ларусс»)/ Пер. с фр. В. Румянцева. – М., 2002. – С. 359.
3. Всемирная энциклопедия: Философия/ Авт.-сост. А.А. Грицанов. – М., Минск, 2001. – С. 541.
4. Герасимов И.В. Модернизация России как процесс трансформации ментальности// Российская история: проблемы ментальности/ Тез. докладов науч. конф. 4-6 октября 1994. – М., 1994. – С. 10.
5. Дубов И.Г. Феномен менталитета: психологический анализ// Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 20 – 27.
6. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М., 2007. – С. 239.
7. Захаренко Е.Н., Комарова Л.И. и др. Новый словарь иностранных слов. – М., 2006. – С. 390.
8. Крылатые латинские выражения/ Авт.-сост. Ю.П. Цыбульский. – Харьков, М., 2008. – С. 603.
9. Новый энциклопедический словарь. – М., 2008. – С. 713.
10. Психологический словарь/ Авт.-сост. В.Н. Копорулина и др. – Р/Д, 2004. – С. 234.
11. Рогальская Н.П. Понятие «менталитет»: особенности определения// Рукописный журнал общества ревнителеев русской философии. – 2006. – Вып. 9. – С. 51 – 57.
12. Словарь философских терминов/ Под ред. В.Г. Кузнецова. – М., 2005. – С. 315.
13. Социальная психология. Словарь/ Под ред. А.В. Петровского, А.Л. Венгера. – М., 2005. – С. 156.
14. Философский словарь/ Под ред. Г. Шишкоффа. Пер. с нем. – М., 2003. – С. 268.
15. Философский энциклопедический словарь/ Под ред. Е.Ф. Губского. – М., 1998. – С. 349.
16. Юнг К.Г. Об архетипах коллективного бессознательного – М., 1991. –

C. 98.

17. Webster's Third New International Dictionary of English. – USA, 1981. – P. 1411.
18. Robert Petit Dictionnaire alphabetique et analogique de la langue française. 1. – Paris: 1984. – P. 1182.
19. Oxford advanced learner's dictionary of current English. – New York, 2003. – P. 800.
20. Meyers Universal Lexikon. B. 3. – Leipzig, 1979. – P. 116.
21. Longman dictionary of contemporary English. – Harlow and London, 1978. – P. 678.
22. Encyclopedia Britannica. – London, 2004. – P. 645.

Исследование динамики личностного и профессионального роста студентов педагогического колледжа как фактора развития аксиологической направленности их профессионального мышления

Происходящие в стране политические и социально-экономические преобразования, затрагивая все аспекты жизнедеятельности общества и государства, высветили важную проблему, решение которой во многом обуславливает успешность проводимых в нашем Отечестве реформ – недостаточную профессиональную компетентность кадров на всех уровнях государственного и общественного управления.

Рассматривая истинные причины системного кризиса профессионализма в стране, многие исследователи в качестве его причины отмечают снижение интеллектуального потенциала населения, что во многом обусловлено недостатками школьного обучения. Известный математик, член-корреспондент РАН Л.Д. Кудрявцев пишет: «Вызывает особое беспокойство то, что после окончания средней школы многие не умеют отличать то, что они понимают от того, чего они не понимают. Люди, которые не научились правильно думать, логически рассуждать, которые считают, что они понимают то, что на самом деле не понимают, могут представлять серьезную опасность для общества при их самых добрых намерениях».

Как показывает анализ практических исследований, подобная ситуация характерна и для профессиональной деятельности значительной части современного учительства. Это положение определяется несколькими факторами. Прежде всего устаревшими психолого-педагогическими знаниями учителей, полученными в другую историческую эпоху и сформировавшими соответствующее требованиям того времени профессиональное сознание.

К важнейшим затруднениям профессиональной деятельности учителя современной школы также можно отнести: размытость профессиональных этических установок; недопонимание личной воспитательной роли; низкий уровень профессиональной рефлексии.

Трудности профессиональной деятельности современного учителя, к сожалению, не являются объектом пристального внимания психологов и педагогов, хотя известно, что качество образования, в основном, определяется личностью и деятельностью учителя. «В деле воспитания все зависит от личности воспитателя», – утверждал К.Д. Ушинский. Это его позиция не потеряла актуальности и в 21 веке.

Рассматривая профессиональную деятельность педагога как непрерывное решение учебно-воспитательных задач, направленных на

развитие личности ребенка, полагаем, что её эффективность во многом определяется степенью сформированности ценностных ориентаций учителя, так как педагогическая задача должна быть не только понята, но и принята субъектом, то есть, соотнесена с потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферами личности.

Аксиологические основания становления и развития профессионального мышления учителя пока еще не получили должного освещения, хотя анализ школьной практики свидетельствует, что ценностные ориентации педагога имеют решающее значение при выявлении и поиске решения педагогических задач.

Разрабатывая проект исследования профессионально-личностного роста будущего учителя, в качестве цели мы определили: выявить социально-демографическую и психолого-педагогическую характеристику современного студента, оценить степень влияния содержания и технологий педагогического образования на личностное и профессиональное развитие будущего учителя как фактор развития аксиологической направленности его мышления. Разрабатывая программу исследовательской деятельности, мы опирались на следующие теоретико-методологические подходы.

На этапе вступления в самостоятельную жизнь, в период освоения профессии в психологии человека происходят существенные изменения. Они затрагивают основные формы и направления психического развития индивида: его сознание, деятельность, личность. Наиболее выраженная динамика изменений психического развития отмечается в социальной группе студенчества. Знания о закономерностях и динамике развития в студенческом возрасте составляют основу для деятельности по созданию педагогических условий полноценного развития личности и индивидуальности будущего профессионала.

Реализация указанной цели потребовала проведения интегрированного исследования с участием педагогов и психологов колледжа. При этом педагогический компонент исследовательской работы являлся системообразующим, поскольку изучались условия и степень влияния процесса профессионального обучения и воспитания на личностный рост будущего учителя, динамику его познавательного, ценностного, творческого, коммуникативного и операционально-деятельностного потенциалов.

Вхождение в самостоятельную жизнь в обществе, начало собственной индивидуальной биографии не проходит гладко и бесконфликтно. В частности, выявлено, что процесс адаптации к колледжу обычно сопровождается отрицательными переживаниями, связанными с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива, неподготовленностью к обучению; неумением осуществлять самоконтроль

поведения и деятельностью; поиском оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживанием быта и самообслуживания и т.п.

В силу недостаточности жизненного опыта молодые люди путают идеалы с иллюзиями, романтику с экзотикой. Проявляется внутренняя неуверенность в себе, сопровождающаяся агрессивностью, развязностью или чувством непонятности. В студенческом возрасте нередки и разочарования в профессиональном и жизненном выборе, несоответствие ожиданий и представлений о профессии и реальности её освоения.

Социальная ситуация развития студентов определяется возрастными особенностями данной группы молодежи, спецификой их профессиональных намерений. Прежде всего, меняется статус личности. Новая социальная роль предоставляет студенту некоторую свободу как в определении характера учебной деятельности и досуга, так и в выборе сфер и объектов общения.

Обретение нового статуса ставит перед студентами проблемы организации быта, вопросы материального обеспечения своей жизни. Новая среда обитания актуализирует проблему референтности личности. Отсюда зачастую и появление многих пагубных привычек: курение, алкоголь, наркотики и др.

В ходе исследования применялись такие методы, как анкетирование, интервьюирование, тестирование, анализ продуктов учебной деятельности студентов.

Основу исследовательской работы составило предположение о том, что эффективность становления профессиональных ценностей будущего специалиста связана с тем, в какой степени учитывается комплекс социально-демографических, биолого-физиологических и психолого-педагогических параметров, характеризующих сегодняшнего студента. Среди множества показателей, определяющих социальный портрет современного студента, наиболее значимыми были такие, как место его жительства; тип семьи, её состав; тип учебно-воспитательного учреждения, которое закончил будущий студент; бытовая устроенность; индекс его здоровья (физического, психического, социального): мотивы выбора специальности; уровень самооценки, притязаний; сформированность личностных и профессиональных ценностных ориентаций; характер внеучебных интересов, их широта и др.

Социально-демографические характеристики семей студентов школьного отделения оказались не вполне прогнозируемыми и ожидаемыми. Образовательный уровень родителей распределяется таким образом: 21% от числа всех родителей имеют высшее профессиональное образование, 56 % – среднее профессиональное образование, 23% – среднее полное образование; по составу семьи, только 53% полные семьи, имеющие 2-х родителей, 42% – неполные (один отец воспитывает или одна мать) и 5 % – сироты. 63% первокурсников – выходцы из учительских

семей, 33% – работают в ДОУ, 4% - в учреждениях дополнительного образования.

Динамику ценностных ориентаций мы оценивали с помощью методики М. Рокича «Ценностные ориентации». Значимыми терминальными ценностями для студентов I и II курсов являлись здоровье, любовь, наличие хороших и верных друзей, активная деятельная жизнь. Среди инструментальных ценностей – образованность, воспитанность, честность, ответственность, жизнерадостность. Наиболее выраженными характерологическими качествами выявлены общительность, открытость, сензитивность, доминантность, критичность, низкая нормативность поведения, социальная незрелость.

Ведущим фактором, влияющим на профессиональное развитие студентов II курса, является педагогическая практика, которая оказывает существенное влияние на самооценку студента.

Анкетирование и беседы показали, что студенты I и II курсов слабо представляют себе связь полученных знаний с будущей профессиональной деятельностью. Это обстоятельство и обуславливает преобладание внешних мотивов познавательной деятельности: посещение занятий в соответствии с ранее сложившимися интересами, увлеченность учебным предметом, позитивное отношение к преподавателю, потребность в общении.

Включение в содержание образования знаний об учебной деятельности студентов, о её взаимосвязях с трудом учителя стимулировало развитие профессиональной идентичности будущих педагогов. Проведение практических тренингов, семинаров позитивно влияло на становление индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя.

Освоение будущим учителем начальных классов практической деятельности осуществлялось и в процессе освоения теоретических знаний, и в ходе педагогической практики, и во внеучебной деятельности. На этапе формирующего эксперимента был разработан и апробирован курс «Школа социального успеха». Сверхзадачей курса являлось расширение диапазона учебной деятельности на основе создания образовательной среды, организованной таким образом, чтобы содействовать появлению нового творческого опыта студентов, способствующего их профессионально-личностному развитию. Был разработан вариант модели портфолио, включающий в себя резюме; программу личного оздоровления; публичные выступления; проект «Моя программа развития».

Обучение студентов основам психодиагностики, психокоррекции, психологическому просвещению проводилось в рамках курсов по общепрофессиональным дисциплинам: «Психология», «Психолого-педагогический практикум», «Коррекционная и специальная педагогика»,

курсов по выбору «Тренинг личностного роста», «Введение в педагогическую профессию», «Школа Успеха», «Основы конфликтологической грамотности». Одной из форм совершенствования профессионально-личностного развития являлось проведение психолого-педагогических тренингов в «Школе Успеха». Соблюдение условий работы в тренинговом режиме, обусловленное атмосферой доверительности и искренности, позволило добиться значительных результатов в профессионально-личностном развитии будущего учителя.

Предварительные результаты нашего исследования показали, что для становления субъектности студентов в учебно-профессиональной деятельности необходимо стимулировать их учебную и научную активность, учитывать типичные характеристики студенческого возраста: противоречивость ценностных ориентаций, критичность и неустойчивость самооценки и уровня притязаний; стремление самостоятельно разобраться в различных вопросах; боязнь личной ответственности; готовность к личностному, гражданскому, профессиональному самоопределению и др.

Приведенные данные свидетельствуют, что ценностные ориентации будущих учителей будут иметь не только личностный, но и профессиональный характер, если имеет место целенаправленное проектирование образовательного процесса, ориентированное на развитие терминальных и инструментальных ценностей студентов как аксиологической основы их профессионального мышления.

Формирование личностного адаптационного потенциала студентов вуза как психолого-педагогическая проблема

Вопросы изучения адаптационного потенциала личности в процессе её развития и профессионального становления являются на сегодняшний день актуальными как в области психологии, так и в педагогической науке.

Способность человека быть мобильным, уметь в кратчайшие сроки переработать и осмыслить колоссальные потоки информации, совладать со стрессовыми ситуациями и восстановить психологическое равновесие – это все показатели личностного потенциала.

Адаптационный личностный потенциал рассматривается в психологии как интегральная переменная, характеризующая совокупность индивидуально-психологических признаков, обуславливающих эффективность психической адаптации.

Личностные качества, по мнению С.В. Величко, развиваются и проявляются в динамическом взаимодействии человека и его социокультурного окружения. Человек может обладать потенциалом, способным реализоваться лишь в определенных условиях. Проявление определенного психического качества требует неких социальных условий, вызывающих, поддерживающих или делающих необходимым это качество [1].

Важно также отметить, что созданные условия являются лишь возможностью реализации личностного потенциала. Для его развития требуется, в первую очередь, активность самой личности, её мотивация. Вузовская образовательная среда предоставляет широкие перспективы для личностного, интеллектуального и профессионального роста студента. Однако эти возможности должны активно использоваться им самим.

Образовательное пространство вуза, таким образом, определяется как пространство актуально напряженных возможностей человека, в котором создаются условия для их перевода в действительность. Такое пространство реагирует на прирост возможностей человека перестройками, трансформациями. Это создание условий для позитивного развития отношений всех субъектов образовательной ситуации, проектирование оптимальных условий для личностного развития, а также развития ответственности за жизненные выборы, активизацию собственных ресурсов человека, его способности к самоопределению и саморазвитию. Это поиск скрытых ресурсов развития человека, опоры на его собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления.

Создание образовательной среды в вузе с учетом развития личностного адаптационного потенциала должно основываться на принципах:

- **мотивационного обеспечения**, когда основной целью педагогического процесса является формирование целостной мотивации учебной и профессиональной деятельности студентов.

Для реализации данного принципа должна осуществляться интеграция дисциплин педагогического цикла на протяжении всего периода профессионального становления педагога. Это требует построения учебной информации на основе межпредметных связей в крупные проблемно-тематические циклы, объединяющие смежные курсы и дисциплины в единые образовательные сферы.

Включение студентов младших курсов в анализ педагогической деятельности практикантов и стажеров, помогает начинать адаптацию к профессиональной деятельности на начальных этапах обучения в вузе.

Продуктивности обучения, когда главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение студента, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности. Данный принцип реализуется в организации ежегодного конкурса профессионального мастерства «Лучший учитель-практикант». Студентам так же предлагается в ходе практики апробировать собственные авторские технологии проведения уроков.

Личностного целеполагания, где развитие студента как субъекта деятельности идет по пути выращивания у него цели собственной деятельности. Введение балльно-рейтинговой системы оценивания образовательных результатов в ходе практики, позволяет студенту выбирать собственную стратегию успеха и проектировать собственную траекторию профессионального развития.

Интерактивности, который обеспечивает запуск внутренних механизмов саморазвития будущих педагогов, актуализирует все сферы индивидуальности студентов на начальном этапе педагогической подготовки в вузе. Примером реализации принципа интерактивности может служить метод кейс-стади. Особенностью проведения метода кейс-стади является то, что его применение включает в себя многочисленные методы преподавания, но предпочтение отдается методам стимулирования и мотивации учебно-воспитательной деятельности. Иными словами, кейс-метод можно представить как сложную систему, в которую интегрированы другие организационные формы и методы познания. Это происходит на этапе обсуждения содержания кейса, на его разборе. В него можно интегрировать «мозговой штурм», деловую и ролевую игру, круглый стол, дебаты, дискуссии и др. Эти методы приносят в кейс-метод свою ролевую особенность, помогают разнообразить формат кейсов, вносят свой колорит в проведение занятия, позволяют студентам погрузиться в многообразие профессиональных компетентностей.

Образовательной рефлексии, когда образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования.

Для реализации данного принципа целесообразно вводить в обучение аутентичные виды оценивания образовательных результатов: устная презентация, сообщения, исследовательские проекты, портфолио, творческие работы, научные эксперименты, лист самооценки, рабочий дневник, эссе, рецензии. Все выявленные принципы тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, образуя систему, функционирование которой и задает логику профессионального развития студентов на начальном этапе обучения в вузе.

Таким образом, образовательная среда вуза как пространство для реализации личностного адаптационного потенциала студента должна включать в себя совокупность возможностей для развития обучающегося, а также для проявления его способностей и личностных потенциалов; возможности для самообучения и саморазвития, когда студент сам выстраивает для себя образовательную среду, т.е. становится субъектом собственного развития. Изложенное выше свидетельствует о том, что:

- образовательная среда вуза является важнейшим дополнительным ресурсом развития личности и самореализации студента; это область совместной деятельности субъектов образования, где между ними и элементами образовательных систем выстраиваются определенные связи и отношения, обеспечивающие реализацию личностных потенциальных возможностей и социальных целей образования;
- структура развивающей образовательной среды вуза носит неоднородный характер и состоит из предметно-материального, дидактического, исследовательского, воспитательного, информационного и социально-коммуникативного компонентов, прямо или косвенно влияющих на личность студента;
- психологическое сопровождение использования образовательной среды для развития личностного потенциала и самореализации студентов представляет собой комплекс мероприятий по психологическому изучению, консультированию и коррекции субъектов образовательного процесса, способствующих повышению эффективности учебной деятельности и профессиональной направленности.

Литература

1. Величко С.В. Модель психологической подготовки курсантов на основе личностного потенциала [Электронный ресурс]// Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2011. N 1. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 25.03.12).

Психологические аспекты представлений студентов о гендерном воспитании

Качество образования студентов во многом зависит не только от приобретаемых ими в вузе знаний, умений и навыков, но и от наличия у обучающихся таких характеристик и свойств, которые определяют эффективность социального взаимодействия с окружающими людьми и способствуют успешной социализации личности. Учебно-профессиональная деятельность, являющаяся ведущей в юношеском возрасте, стимулирует когнитивное, нравственное, физическое и духовное становление молодых людей. Развитие мотивации, системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера, интеллекта и нравственности.

Главным новообразованием юношеского возраста выступает идентичность. В состав этого новообразования входит гендерная идентичность – базовая структура, которая характеризует человека с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимо то, как человек себя определяет [1].

Гендерная идентичность - осознание себя в связи с культурными определениями мужественности и женственности. Она имеет социальную детерминацию, формируясь в процессе социализации и проявляясь как субъективный опыт психологической интериоризации мужских или женских черт. Конструирование гендера осуществляется основными институтами социализации через трансляцию сформировавшихся в культуре представлений о том, как следует себя вести юноше и девушке, какими личностными качествами должны обладать мужчины и женщины.

Учёт названного феномена особенно важен при осуществлении воспитательных мероприятий и аудиторной работы со студентами педагогического профиля. Согласно А.Ф. Иорданову, являясь важным регулятором поведения и деятельности, гендер не может не представлять большого интереса для педагога, ибо абстрагирование от половой принадлежности подопечных способно привести к потере оснований для управления учащимися, развития их в нужном направлении, для прогнозирования результатов обучающих и воспитывающих усилий [2].

Особая роль в целенаправленной социализации студентов вуза принадлежит изучению представлений субъектов образования о самом процессе гендерного воспитания. Поскольку представления могут обладать различной степенью общности, они образуют целую ступенчатую иерархию. С одной стороны, наиболее обобщенные из них переходят в понятия, но, с другой - в образах воспоминания, представления не только воспроизводят бывшие восприятия в их уникальности, а способствуют

созданию у человека определённых стереотипов и образцов мужского и женского поведения.

В контексте практической реализации проблемы исследования представлений обучающихся педагогических вузов нами был проведён опрос студенток 2 курса факультета белорусской и русской филологии Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка. Он имел целью изучение представлений о гендерном воспитании и самовоспитании девушек. Полученные данные обрабатывались методом контент-анализа с последующим присвоением частотности.

Гендерное воспитание и самовоспитание девушки, согласно представлениям опрашиваемых, заключается в:

- развитии женских качеств (нежности, доброты, заботы, терпеливости);
- умении общаться с противоположным полом;
- понимании психологии мужчин;
- отстаивании своих прав, реализации себя как личности;
- уважении мужчин;
- соблюдении общественных норм при взаимодействии с мужчинами (*не капризничать, не злоупотреблять косметикой, не требовать дорогих подарков и т.д.*).
- открытом выражении и проявлении своих намерений, интересов, личностных качеств.

Данные категории представлены в порядке убывания. В единичных ответах, не вошедших в перечисленные категории, встречались высказывания: *«мне не надо гендерное самовоспитание, т.к. я уже достаточно воспитана в этом направлении»*, *«в моём возрасте уже поздно воспитывать...»*.

Содержательное наполнение выделенных категорий позволяет предположить, что в представления студенток гендерное воспитание и самовоспитание ассоциируется как с интеллектуальным, личностным и деятельностным развитием, так и с организацией взаимодействия с мужчинами.

Интересным для нас показался факт наличия разнополярных взглядов на отношения с противоположным полом. Условно мы разделили все ответы респонденток на три группы. Определённая часть студенток считает, что во взаимоотношениях с мужчинами необходимо ставить себя на первое место. В данную группу мы отнесли ответы, содержащие такие высказывания как *«необходимо в отношениях с противоположным полом думать в первую очередь о себе»*, *«надо научиться держать мужчину на коротком поводке...»*, *«главное – любить себя, а потом уже кого-то другого»*. Самую многочисленную группу составили представления о равноправии отношений с мужчинами. К третьей группе, наименьшей в процентном соотношении, причислены такие ответы как: *«девушка*

должна помнить, что мужчина всегда первый, а она – вторая», свидетельствующие о главенствующей роли мужчины во взаимоотношениях между полами.

Таким образом, актуализация и обогащение гендерных представлений студентов высших учебных заведений будет содействовать их психическому и личностному развитию. Учёт полученных нами данных может способствовать эффективной организации учебно – воспитательной работы в вузе.

Литература

1. Кон И.С. Отцовство как социокультурный институт // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 3–16.
2. Иорданов А.Ф. Особенности развития гендерных структур интегральной индивидуальности у студентов гуманитарного вуза: Дис ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Пятигорск, 2003. – 168 с.

Изучение гендерных представлений молодежи

Гендерные стереотипы – это упрощенные, устойчивые, эмоционально окрашенные и зачастую ложные представления о личностных качествах и поведенческих моделях мужчин и женщин. Многие люди считают само собой разумеющимся, что женщины не способны так же хорошо водить автомобиль, как мужчины, или что женщины не могут быть эффективными лидерами. Результаты опросов, которые можно увидеть в интернете, в его русскоязычной части, демонстрируют, что большинство респондентов не одобрили бы занятие женщиной поста президента России.

Гендерные стереотипы действуют как социальные нормы. Нормативное и информационное давление вынуждает людей соответствовать гендерным стереотипам. Действие нормативного давления заключается в том, что люди стараются играть общепринятые гендерные роли, чтобы получить социальное одобрение и избежать осуждения. Информационное давление проявляется в том, что люди начинают считать гендерные нормы правильными под влиянием СМИ и других информационных источников.

К образованию гендерных стереотипов нередко приводят социальные роли, наблюдаемые людьми. Иначе говоря, мы видим, как мужчины заняты одними делами, а женщины – другими, и заключаем из этого, что они суть разные люди.

Мужчины, в отличие от женщин, гораздо чаще воспринимаются и считаются амбициозными, рациональными, независимыми и неэмоциональными, тогда как женщин представляют нежными, чувственными, эмоциональными и общительными. Такие выводы можно сделать исходя из наблюдений за повседневной жизнью, в которой мужчины гораздо чаще руководят коллективами, работают в полиции, занимаются политикой, в то время как женщины посвящают много времени семье, детям, работают в детских садах и школах, где им нужно демонстрировать заботу и эмпатию.

Остается ответить на вопрос, является ли такое поведение результатом врожденных качеств, присущих тому или иному полу, или же сложившееся в силу традиций разделение труда по признаку пола привело к видимым различиям в поведении. Ответить на этот вопрос нелегко, и он остается дискуссионным. Однако можно указать на тот факт, что традиционно женские занятия являются менее оплачиваемыми и престижными по сравнению с традиционно мужскими. Это положение дел наталкивает на мысль, что защищать теорию врожденных качеств выгоднее привилегированному полу – мужчинам. Выгоды гендерного

равенства очевиднее для женщин, которые в среднем обладают более низким статусом в силу своей половой принадлежности.

Рассуждения и лженаучные спекуляции на тему различий между мужчинами и женщинами – одна из любимых тем для разговоров. Эти различия, или якобы различия, а на самом деле стереотипные представления, являются частью социального сознания.

Судя по результатам гендерных исследований, существует только четыре психологических отличия между полами: способность к ориентированию в пространстве, математические способности, речевые навыки и агрессивность. Однако подавляющему большинству людей эти результаты неизвестны.

Средства массовой информации, видимо, более заинтересованы в том, чтобы подчеркивать различия между полами, так как они гораздо охотнее публикуют сообщения о якобы доказанных различиях между мужчинами и женщинами, выдавая гипотезы за факты и умалчивая о том, что по результатам исследований эти различия невелики и ситуационно-специфичны.

Хотя можно найти много общего в общекультурных гендерных стереотипах, культуры все-таки различаются по свойственным им представлениям о том, какими должны быть ролевые отношения между мужчинами и женщинами, то есть *по гендерно- или поло-ролевой идеологии*. Некоторые общества являются более *традиционными*, полагая, что мужчины более значимы, чем женщины, и имеют право повелевать ими, тогда как другие являются более современными и эгалитарными, считая, что мужчины и женщины в равной степени важны и что мужчины не должны господствовать над женщинами.

Раз за разом выясняется, что в сфере гендерно-ролевой идеологии женщины придерживаются более эгалитаристских взглядов, чем мужчины. Эти данные были получены при исследованиях американцев, ливанцев, израильских евреев и арабов, британцев, ирландцев и канадцев, жителей Фиджи, бразильцев и других людей разных национальностей.

Чтобы установить, какие психологические черты считаются характеризующими скорее женщин, чем мужчин, и наоборот, ученые в одном исследовании попросили женщин и мужчин студенческого возраста из 25 стран указать, насколько 300 предложенных им прилагательных ассоциируются с мужчинами и женщинами в рамках культуры, к которой относится респондент [1]. В каждой стране сотрудничающие с авторами исследователи предлагали испытуемым опросник. Респонденты получали следующую инструкцию:

«Мы заинтересованы в исследовании того, что называем типичными характеристиками мужчин и типичными характеристиками женщин. Верно, что не все мужчины и не все женщины одинаковы. Тем не менее в рамках нашей культуры одни характеристики чаще связывают скорее с

мужчинами, чем с женщинами, а другие чаще приписывают женщинам, чем мужчинам.

На листе помещен список из 300 прилагательных, которые используют для описания людей... По каждому прилагательному вы должны решить, связывают ли его чаще с мужчинами, чем с женщинами, или же чаще с женщинами, чем с мужчинами....

Ваша задача – быть наблюдателем и сообщать о характеристиках, которые главным образом ассоциируются в вашей культуре соответственно с мужчинами и с женщинами. В цели этого исследования не входит узнать, считаете ли вы, что мужчины и женщины отличаются по этим параметрам, и одобряете ли вы приписывание разных характеристик мужчинам и женщинам».

Из 300 слов 48 ассоциировались только с мужчинами как минимум в девятнадцати из двадцати пяти стран (75% стран) и 25 приписывались только женщинам. Общая закономерность говорит о том, что мужчины воспринимаются как властные, независимые, агрессивные, доминирующие, активные, смелые, неэмоциональные, грубые, прогрессивные и мудрые.

Результаты анализа также показали, что гендерно-ролевая идеология меняется в сторону более эгалитарной по мере экономического развития, что мусульманские страны отличаются более традиционной идеологией, чем христианские, и что более высокое число работающих женщин и женщин, обучающихся в университетах, связано с более эгалитаристской гендерно-ролевой идеологией.

Внутри отдельной культуры могли также иметь место значительные вариации в гендерно-ролевой идеологии, обусловленные образованием, принадлежностью к определенному поколению и влиянием культуры других обществ.

Нам показалось интересным провести подобное исследование на выборке студентов нашего университета, тем более что в цитируемой работе опрос в России и других странах бывшего СССР не проводился. Исследование проводилось в 2011 году, в нем приняло участие 93 студента, учащиеся как очной, так и заочной формы обучения отделения социальной работы и отделения организации работы с молодежью Факультета Истории и Социальных Наук.

Мы выдвинули гипотезу, что общая тенденция в ответах будет сохраняться, и результаты исследования не будут отличаться от результатов, полученных при опросе студентов из других стран. Сразу скажем, что эта гипотеза не подтвердилась, и эти данные показались нам довольно-таки удивительными.

Результаты нашего исследования таковы: опрошенные студенты обоих полов продемонстрировали гораздо большую приверженность традиционной патриархально-патерналистской модели поведения мужчин

и женщин и взаимоотношений между полами по сравнению с испытуемыми из других стран.

Согласно результатам, мужчинам приписывается большее количество черт, считающихся традиционно мужскими: помимо независимости, агрессивности, стремлению к доминированию, активности, смелости, неэмоциональности, грубости, им, по мнению респондентов, также свойственны властность, неорганизованность, энергичность, эгоцентричность. Но главное, что отличает данные по российской выборке, заключается в приписывании мужчинам большего количества отрицательных качеств, считающихся традиционно мужскими, и в отвержении ряда «мужских» положительных качеств, которые считаются присущими «сильному полу» в других странах.

Например, мужчина по данным нашего исследования не ассоциируется в сознании русских с такими качествами как «изобретательность», «искусность», «мудрость», «прогрессивность», «серьезность», в отличие от респондентов других стран. В то же время, русским женщинам присущи, по мнению опрошенных, качества, которые в других странах считаются типично мужскими. Это те же самые «изобретательность», «искусность», «мудрость», «прогрессивность», плюс «амбициозность», «реалистичность», «энергичность» и «целеустремленность».

В целом мужчины получили в нашем исследовании меньше положительных и больше отрицательных приписанных качеств, чем в среднем по результатам исследования в других странах. А вот женщины получили, соответственно, больше приписанных положительных качеств. Такие результаты соответствуют мнению Леннарта Дальгрена, генерального директора шведской фирмы ИКЕА в России, написавшего любопытную книгу «Вопреки абсурду. Как я покорял Россию, а она – меня»:

На русской женщине держится все – дом, работа, да, в общем, и вся общественная жизнь. Образно говоря, Россия опирается на женские плечи. Как работодатель могу признаться, что, если мне пришлось бы выбирать между двумя кандидатами одного профессионального уровня, я выбрал бы женщину – и получил бы надежного, честного, амбициозного и в то же время лояльного сотрудника, способного самоотверженно работать и справиться с любой задачей...

Когда я только приехал в Россию, мне почему-то казалось, что, раз на женщинах все держится, их должно быть очень много на руководящих постах. Как бы не так! Во власти их почти нет. В ответ на недоуменный вопрос, почему женщины не идут в политику, я неизменно получал один ответ: «Да нам просто некогда этим заниматься» [2, с. 81–82].

Парадокс гендерных стереотипов, бытующих в российской ментальности, состоит в том, что с одной стороны женщины

позиционируют себя как более активные и социально ответственные люди по сравнению с мужчинами, однако они полагают, что социально значимой работой и, в частности, политикой, должны заниматься мужчины. Изучение причин такого положения дел представляется интересной проблемой для исследователей.

Литература

1. Берн Шон Гендерная психология. – М.: Олма-Пресс Инвест, 2004.
2. Дальгрэн Л. Вопреки абсурду. Как я покорял Россию, а она – меня. Воспоминания бывшего генерального директора ИКЕА в России. – М.: ООО «Юнайтед Пресс», 2010.

Социально-психологические аспекты классного руководства

Центральной социализирующей фигурой в образовательных учреждениях является педагог. Причём педагогическая деятельность предполагает реализацию не только роли учителя-предметника, но и роли классного руководителя. Социально-психологический анализ деятельности классного руководителя в литературе представлен весьма слабо, хотя учителя часто испытывают определённые затруднения в воспитательной работе с классом.

Анализ нормативных документов [7] показывает, что классный руководитель отвечает за свой класс почти по всем вопросам, включая здоровье учащихся, их успеваемость, межличностные отношения, взаимодействие с родителями, а также с разнообразными комиссиями и советами по содействию семье и школе. Иными словами можно говорить о расширении роли классного руководителя и сужении роли учителя-предметника. Это расширение роли классного руководителя вызвано недостаточностью совместной работы самих учителей в учебно-воспитательном процессе, а кроме того, подобное положение вещей облегчает администрирование в школе – таким образом облегчается предъявление требований и контроль за их выполнением со стороны дирекции.

Все сказанное выше подчёркивает особую роль классного руководства в социализационном процессе. Именно классному руководителю принадлежит ключевая роль в осуществлении воспитательной функции, а целью его деятельности является создание условий для успешной социализации учащихся в обществе, их саморазвития и самореализации.

Классный руководитель, являясь представителем педагогического коллектива, реализует прежде всего влияние школы как организации. Именно классный руководитель транслирует ценности, нормы и правила, принятые в конкретной школе, и характеризующие организационную культуру данной школы. Классный руководитель организует деятельность классного коллектива, общества сверстников, относительно независимого от воздействий взрослых и выступающего важнейшим институтом социализации личности. Классный руководитель организует взаимодействие различных институтов социализации – школы и класса, школы и семьи, семьи и общества сверстников, школы и других организаций.

В общем, можно утверждать, что классный руководитель является важнейшим агентом социализации, и именно на классного руководителя в первую очередь возложена ответственность за преодоление дидактической доминанты в школе. Предполагается, что создание условий для

личностного развития, формирование коммуникативных навыков, обеспечение психологического и физического здоровья, организация творческой деятельности и развитие навыков ученического самоуправления – задача прежде всего педагога, выступающего в роли классного руководителя.

В связи с изложенным выше очевидна необходимость тщательного социально-психологического анализа классного руководства.

Р.Л. Кричевский [3] предлагает рассматривать классное руководство как один из видов управленческой деятельности, успешная реализация которой требует высокой психологической культуры, широты познаний во многих отраслях психологической науки.

Исследование управляющей деятельности классного руководителя по процессу становления личности учащегося было предпринято В.И. Овчинниковой [8]. Ею была разработана нормативная модель педагогических умений, необходимых классному руководителю для успешного осуществления воспитательной деятельности. Модель включает четыре основных вида умений:

- конструктивные – умения планировать воспитательную работу, конструировать содержание и инструментовку воспитательных воздействий;
- организаторские – умения организовать деятельность коллектива, создавать воспитывающие отношения в коллективе, корректировать воспитательные действия, взаимоотношения в коллективе, умение организовать самоуправление;
- коммуникативные – умения устанавливать педагогически правильные взаимоотношения, проявлять педагогический такт, правильно разрешать конфликты;
- гностические – умения правильно определять цели и задачи воспитания, изучать уровень развития коллектива, осуществлять контроль и учёт результатов, видеть и анализировать изменения в поведении учащихся, анализировать педагогический опыт.

Рассмотренная модель педагогических умений в определённой мере схематична, однако в ней представлена попытка проанализировать специфику и содержание управленческой деятельности классного руководителя.

В эмпирическом исследовании В.Ю. Мелеховой [6] на основе опроса учащихся 5–9 классов выделены стили поведения классного руководителя. Основанием для типологии выступили педагогический такт и коммуникативная направленность учителя.

Педагогический такт в данном случае рассматривается как понимание и принятие педагогом самобытности развивающегося человека, отношение, соразмерное его возрастным и личностным возможностям, согласованное с его субъективным опытом. Тактичность педагога

обеспечивает баланс социализации и индивидуализации в образовательном процессе, индивидуальное корректирование личностного развития, инициирует индивидуальное проявление личностного «Я» и его достойного утверждения в микросреде класса.

Понятием «коммуникативная направленность» обозначается система доминирующих способов обмена ценностями, действиями, умениями и навыками и стратегий психологического воздействия на партнёра.

Контструктивно-помогающий стиль поведения характеризуется диалогической коммуникативной направленностью, доминированием ценностей принятия и понимания ребёнка, уважения его прав, ориентация на сотрудничество. Такое поведение означает предоставление свободы самореализации и передачу ответственности за принятие решений подростку, способность к глубинному контакту, «эмпатическому пониманию», осторожное отношение к оценкам и оценочным суждениям.

Авторитарный стиль. Такой педагог не ориентируется на «среднеарифметического» школьника, «не обременяет себя» обращением и пониманием индивидуальности; стереотипен в установках, оценках и способах решения проблем; избирателен и субъективен. Ведущий способ регулирования отношений – оценивание всего и всех, различные «санкции». Доминирующие ценности – ценности самоутверждения.

Манипулятивный стиль. Педагог полагает себя субъектом, имеющим право и способность на самостоятельное мышление. Ученик принимается как субъект деятельности по освоению предмета, поэтому оценивается как «достойный уважения», если успешно учится и «не доставляет хлопот». Основная стратегия воздействия – «интенциальная» (термин Г.А. Ковалева), когда классный руководитель стремится оказывать преобразующие воздействия на учеников, на класс. Для этого ему необходимо специальное психологическое знание, которое ему позволило бы успешно управлять поведением. Тип коммуникации – манипулятивный, доминирующими ценностями являются этические и ценности самоутверждения.

Индифферентный стиль характеризуется конформным типом коммуникации, позицией невмешательства. Лишь в случае крайней необходимости вмешивается в жизнь класса и отношения. Доминирует ситуативный подход и ориентация на нормативные ценности.

Данный подход раскрывает социально-психологическую феноменологию классного руководства, подчёркивая значимость ценностных ориентаций и коммуникативной компетентности педагога, реализующего функцию организатора классного коллектива.

Весьма продуктивным представляется подход к изучению классного руководства, анализирующий взаимодействие учителя и учащихся с точки зрения его эффективности.

Одним из первых в данном случае возникает вопрос о том, что принимать в качестве критерия эффективности педагогического руководства, что рассматривать как показатель успешности деятельности учителя.

Основным критерием эффективности учительского труда являются учебные успехи учащихся – то есть данный показатель педагогической деятельности ориентирован на функционально-ролевой план взаимодействия педагога и ученика. Но если подобный критерий применим к деятельности учителя-предметника, вряд ли он будет достаточен при оценке деятельности классного руководителя.

В социальной психологии традиционно в качестве критерия эффективности руководства используется удовлетворённость групповым членством, в том числе уровень удовлетворённости учащихся различными сторонами жизни в классе интерпретируется как показатель успешности деятельности педагога [3].

Одним из результатов активного взаимодействия учителя с учениками является формирование определённого уровня авторитета педагога.

Авторитет как свойство личности, состоящее в ее способности изменять психологические структуры других людей психологическими средствами в силу значимости данной личности, является, с одной стороны, следствием, а с другой – условием деятельности руководителя. В социально-психологических исследованиях классного руководства показана позитивная связь между различными параметрами удовлетворённости учащихся и степенью авторитетности педагога [5, 9, 10]. Таким образом, уровень авторитета также может свидетельствовать об эффективности деятельности педагога.

Одна из важнейших педагогических задач – воспитание коллектива в классе, поэтому справедливо будет в качестве показателя, определяющего эффективность классного руководства, использование различных характеристик коллектива, например, его сплоченности, ответственности, дисциплинированности и т.д. В ряде работ эффективность классного руководства определялась по уровню самооценки класса [5, 9, 10]. Учащиеся оценивали степень развития таких социально-психологических качеств, как сплочённость, дисциплинированность, взаимная ответственность, сотрудничество и взаимопомощь и др.

С целью обобщения используемых показателей эффективности классного руководства коллективом старшеклассников мы факторизовали оценки удовлетворённости учащихся членством в классном коллективе, оценки авторитета классного руководителя и самооценки класса по ряду важнейших социально-психологических качеств [9]. Было выявлено два фактора: первый имеет своим содержанием характер отношений между учащимися, второй – отношения учащихся с классным руководителем.

Первый фактор был образован следующими параметрами (в порядке убывания факторных весов): удовлетворённость классом как коллективом, сплочённость, удовлетворённость учащихся отношениями друг с другом, чуткость и внимательность во взаимоотношениях, сотрудничество и взаимопомощь.

Второй фактор составили: общее оценочное отношение к классному руководителю, идентификация с классным руководителем, удовлетворённость учащихся отношениями между классом и классным руководителем, удовлетворённость учащихся.

Выявленная факторная структура отражает специфику юношеского возраста, и, в первую очередь, значимость для старшеклассников общения со сверстниками. Кроме того, полученные результаты могут оказаться весьма полезными для руководителей школ при разработке критериев эффективности деятельности классного руководителя.

Следующий шаг в социально-психологическом анализе классного руководства связан с выявлением факторов эффективности руководства. В исследованиях с указанных позиций обсуждались следующие вопросы.

Выявлены личностные черты, наиболее тесно связанные с разнообразными аспектами удовлетворённости учащихся. Успешность классного руководства обеспечивают такие свойства педагога, как доверительность в отношениях с учащимися, способность проникновения в их внутренний мир, непринуждённость в общении, развитое чувство собственного достоинства. Именно эти личностные особенности способствуют удовлетворению важнейших социальных потребностей учащихся, поскольку отвечают специфике жизни классного коллектива [1].

Исследовалась также адекватность представлений педагога о классе, а именно – в какой мере точность восприятия учителем параметров классного коллектива может сказаться на удовлетворённости учащихся различными сторонами жизни в классе и школе. Оказалось, что адекватность отображения педагогом структуры класса непосредственно не сказывается на удовлетворённости учащихся. Есть основания полагать, что характер связи между обсуждаемыми переменными в значительной мере зависит от его активности и изобретательности в воспитательной работе.

Таким образом, воздействие перцептивных характеристик педагога не является прямым, как, впрочем, и влияние личностных особенностей. Их влияние опосредовано рядом факторов, в частности, установками педагога относительно учеников. В социально-психологических исследованиях руководства выделялись пять типов установки – активно-положительная, скрыто-отрицательная, функциональная, нейтральная, ситуативная. Наши исследования коллективов старшеклассников показали отрицательное влияние на авторитет педагога, удовлетворённость учащихся и самооценку класса скрыто-отрицательной, функциональной и

нейтральной установки [9]. Таким образом, установка педагога по отношению к учащимся является фактором эффективности руководства классным коллективом.

Одним из наиболее разработанных вопросов в плане обсуждаемой проблемы является влияние стиля руководства педагога на различные стороны учебно-воспитательного процесса. Большинство авторов придерживается традиционного деления стилей на демократический, авторитарный и попустительский и отмечают предпочтительность демократического стиля руководства.

Однако названная выше классификация учитывает лишь один параметр стиля – степень разделения функции принятия решений между руководителем и подчинённым. В силу этого обстоятельства выдвигается требование многомерно-функциональной классификации стилей руководства. Р.Л. Кричевский [4] предложил многокомпонентную модель стиля руководства, учитывающую четырнадцать типов взаимодействия руководителя с подчинёнными, характеризующих функциональный аспект роли руководителя. Данная модель была применена и в исследованиях классного руководства [5, 9, 10]. Оказалось, что не все компоненты в равной мере влияют на те или иные параметры эффективности руководства в различных классных коллективах. В некоторых школах более значима связь с эффективностью стилевых компонентов, регламентирующих и контролирующую деятельность учащихся (постановка чётких целей, проверка выполнения заданий, поощрение учащихся). В других школах обнаруживается более тесная связь с эффективностью руководства тех видов активности классного руководителя, которые активизируют ученическое самоуправление (обсуждение решений, учёт мнений учащихся, делегирование части полномочий) [9].

В целях обобщения и более глубокого осмысления показателей активности классного руководителя, направленной на удовлетворение важнейших социальных потребностей классного коллектива, мы подвергли факторному анализу оценки старшеклассников, описывающих деятельность их классных руководителей. Параметрами анализа выступили стиль руководства классным коллективом, особенности индивидуального взаимодействия классного руководителя с учащимися, степень выраженности различных установок педагога по отношению к учащимся.

В результате факторизации выявлены два основных фактора, отражающих наиболее существенные с точки зрения учащихся моменты активности педагога. Первый фактор мы обозначили как «забота об учащихся»; в него с наибольшими факторными нагрузками (в порядке убывания) вошли следующие аспекты деятельности классного руководителя: отсутствие скрыто-отрицательной установки, забота об учащихся, чуткость во взаимоотношениях с учащимися, учёт мнений

учеников, отсутствие функциональной установки, обсуждение решений, стремление быть близким к учащимся, отсутствие нейтральной установки, доверие учащихся, справедливость педагога, умение дать совет, умение подбодрить.

Второй фактор мы назвали мотивационным. Его составили следующие моменты деятельности классного руководителя: разбор поведения учащихся, постановка сверхцелей, требовательность, умение побуждать работать с полной отдачей, развитие инициативы учащихся [9]. В целом изложенная структура активности педагога отражает стремление старшеклассников видеть в учителе наставника, старшего друга, в котором особенно ценны его человеческие качества.

Таким образом, проведённый анализ показывает значимость деятельности классного руководителя для успешной социализации учащихся. Активность классного руководителя в значительной мере обуславливает эмоциональное благополучие учеников, референтом которого является удовлетворённость различными сторонами членства в классе.

Реализуя гуманистический характер отношений с учащимися, демонстрируя доверие, чуткость и поддержку, классный руководитель тем самым формирует благоприятные взаимоотношения между учениками, которые, как отмечалось выше, в значительной степени автономны от воздействий взрослых. Общество сверстников относительно независимо от целенаправленных воздействий педагогов, однако классные руководители, осуществляющие личностный подход в своей деятельности выступают ролевой моделью для учащихся, социально значимым образцом, наличие которого позитивно влияет на развитие отношений внутри классного коллектива, а также на конструктивное взаимодействие с другими коллективами и группами. Таким образом, создаются благоприятные условия для социализации учащихся в школе, развития их личности.

Литература

1. Битянова М.Р. Личностные особенности классного руководителя и эффективность руководства коллективом старшеклассников. Канд. дис. М., 1991.
2. Крикунов А.С., Чернышев А.С. Социально-психологические аспекты классного руководства. Курск, 1981.
3. Кричевский Р.Л. Исследование эффективности руководства учебными коллективами // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М., 1980. С.149-157.
4. Кричевский Р.Л. Психология лидерства. М., 2007.
5. Лукьянченко Н.В. Каузальная атрибуция как условие эффективности руководства коллективом старшеклассников: Дис... канд. псих. наук. М., 1992.

6. Мелехова В. Ю. Классный руководитель и современный подросток. // Интернет-журнал «Эйдос». - 2006. - 1 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0901-9.htm>.
7. Носова М.Л. Должностные обязанности классного руководителя // Классный руководитель. – 2002, № 4.
8. Овчинникова В.И. Формирование у будущих учителей умений управлять процессом становления личности школьников: Автореф. дис... канд. псих. наук. – Л., 1978.
9. Петрушихина Е.Б. Рефлексия педагога в общении со старшеклассниками как фактор эффективности руководства ученическим коллективом: Автореф. дис... канд. псих. наук. – М., 1991.
10. Соколова Е.А. Влияние межличностного конфликта на эффективность взаимодействия педагога с коллективом старшеклассников: Автореф. дис... канд. псих. наук. – М., 1992.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

<i>Авдеев А.П. -</i>	кандидат педагогических наук, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, профессор кафедры общей и специальной педагогики МГГУ
<i>Алексеева Т.В. -</i>	старший преподаватель кафедры социальной педагогики Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Алтайский край
<i>Архип И.А. -</i>	кандидат педагогических наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, проректор по учебной работе МГГУ
<i>Ануфриева Н.А. -</i>	воспитатель МБДОУ № 123, г. Мурманск
<i>Анушко Н.В. -</i>	учитель высшей квалификационной категории МБОУ гимназия № 9, г. Мурманск
<i>Балюкова И.Б. -</i>	кандидат педагогических наук, декан факультета психологии Псковского государственного университета (ПсковГУ), г. Псков
<i>Барило М.В. -</i>	учитель высшей квалификационной категории МБОУ гимназия № 9, г. Мурманск
<i>Баянова Т.В. -</i>	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
<i>Белова А.Л. -</i>	инструктор по физической культуре МДОУ детский сад комбинированного вида № 152, г. Мурманск
<i>Болдырева Н.В. -</i>	воспитатель высшей квалификационной категории, МБОУ гимназия № 9, г. Мурманск
<i>Борисова Т.Л. -</i>	педагог-психолог МСКОУ АСКОШИ, г. Апатиты, Мурманская область
<i>Васильева И.Г. -</i>	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
<i>Голубева Е.В. -</i>	воспитатель МБОУ прогимназии № 40, г. Мурманск
<i>Гучкова Т.Н. -</i>	зам. декана по воспитательной работе, старший преподаватель Псковского государственного университета (ПсковГУ), г. Псков
<i>Ежова Е.А. -</i>	кандидат философских наук, доцент кафедры психологии МГГУ
<i>Ерофеева А.С. -</i>	бакалавр психологии, факультет экономики и социального управления Петербургского государственного университета путей сообщения, г. Санкт-Петербург
<i>Есилёнок Т.А. -</i>	учитель письма и чтения МСКОУ АСКОШИ, г. Апатиты, Мурманская область
<i>Желудкова С.В. -</i>	учитель начальных классов МОУ НОШ № 14, г. Мурманск
<i>Загоскина Р.В. -</i>	педагог-психолог МБДОУ № 90, г. Мурманск
<i>Задонская Н.И. -</i>	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
<i>Задорожная И.В. -</i>	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 13, г. Мурманск
<i>Зотова С.А. -</i>	учитель начальных классов МОУ гимназия № 9, г. Мурманск
<i>Иванов А.Н. -</i>	кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии МГГУ
<i>Игнатенко М.В. -</i>	кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой технологии, предпринимательства и экономики МГГУ
<i>Канунникова И.В. -</i>	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 13, г. Мурманск

Кедич С.И. -	кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения, г. Санкт-Петербург
Клыпова С.Н. -	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
Коваль В.В. -	старший преподаватель кафедры социальной педагогики Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Алтайский край
Коган Г.В. -	кандидат педагогических наук, зав. кафедрой безопасности жизнедеятельности и основ медицинских знаний МГГУ
Кожина О.Л. -	магистрант 2 курса Института педагогики, психологии и социальной работы Северного (арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск
Кожокаръ И.В. -	старший преподаватель Славянского Университета Республики Молдова, г. Кишинёв, Республика Молдова
Комарова А.В. -	кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения, г. Санкт-Петербург
Креницына С.М. -	воспитатель МБОУ прогимназии № 40, г. Мурманск
Кузнецова Л.Н. -	старший преподаватель кафедры социальной педагогики Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Алтайский край
Кунаш М.А. -	доцент кафедры преподавания общеобразовательных предметов МОИПКРОиК, аспирант МГГУ, г. Мурманск
Куроптева Е.Л. -	воспитатель МДБОУ муниципального образования «Город Архангельск» Детский сад комбинированного вида № 154 «Колобок», г. Архангельск
Летунова Л.И. -	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
Макарова С.А. -	учитель-логопед МБДОУ № 123, г. Мурманск
Маликова Е.В. -	воспитатель МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 11, г. Мурманск
Мельник Э.В. -	учитель начальных классов МОУ СОШ № 57, г. Мурманск
Месникович С.А. -	кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь
Незамова М.С. -	учитель начальных классов МОУ СОШ № 57, г. Мурманск
Оганова И.Н. -	старший воспитатель МБОУ детский сад комбинированного вида № 90, г. Мурманск
Пацевич О.Ю. -	учитель начальных классов МОУ гимназия № 9, г. Мурманск
Пельтихина Ю.В. -	старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии МГГУ
Петрушихина Е.Б. -	кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Института психологии им Л.С. Выготского РГГУ, г. Москва
Писковатская С.Г. -	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
Плюта Т.Э. -	учитель начальных классов МБОУ гимназия № 4, г. Мурманск
Поздеева О.Н. -	воспитатель МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 11», г. Мурманск
Поздякова О.А. -	педагог-психолог МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 13», г. Полярный, Мурманская область

<i>Правдивцева Е.Г. -</i>	педагог-психолог МДОУ детский сад № 4 комбинированного вида, г. Кола, МО Кольский район Мурманской области
<i>Разуваева В.Ю. -</i>	учитель первой квалификационной категории МБОУ гимназия № 9, г. Мурманск
<i>Савоткин Н.А. -</i>	педагог, г. Кировск, Мурманская область
<i>Самсонова В.М. -</i>	педагог-психолог МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
<i>Сизова С.В. -</i>	воспитатель МДОУ «Детский сад № 30», г. Кировск, Мурманская область
<i>Ситников В.Л. -</i>	доктор психологических наук, профессор, зав.кафедрой прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения; председатель Российского отделения Международного Совета практических психологов «ICP - The International Council of Psychologists»; член Координационного Совета Российского Психологического Общества; президент Ленинградского общества психологов; член Президиума научно-методического совета (НМС) по базовому психологическому образованию в УМО по многоуровневому педагогическому образованию и эксперт Минобрнауки, г. Санкт-Петербург
<i>Слотина Т.В. -</i>	кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения, г. Санкт-Петербург
<i>Смага А.А. -</i>	кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой социальной педагогики, дошкольного и начального образования МГГУ
<i>Стремоух Н.А. -</i>	воспитатель ГПД МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
<i>Тучкова Т.В. -</i>	кандидат философских наук, доцент кафедры психологии МГГУ
<i>Тюляева И.А. -</i>	учитель начальных классов МОУ СОШ № 57, г. Мурманск
<i>Филиппова Г.Л. -</i>	кандидат педагогических наук, Заслуженный учитель РФ, директор ГАОУ МО СПО «Мурманский педагогический колледж», г. Мурманск
<i>Худынцева Ж.В. -</i>	воспитатель МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 4», г. Кола МО Кольский район Мурманской области
<i>Чайчук Т.Л. -</i>	учитель начальных классов МОУ СОШ № 57, г. Мурманск
<i>Черкасова М.А. -</i>	учитель начальных классов МБОУ СОШ № 45, г. Мурманск
<i>Чимпоеш Е.В. -</i>	воспитатель МБОУ «Детский сад комбинированного вида № 90», г. Мурманск
<i>Чистякова О.М. -</i>	педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 2», г. Заполярный, Мурманская область
<i>Шевалдина Е.А. -</i>	заведующая МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 11», г. Мурманск
<i>Юдаева Р.Н. -</i>	воспитатель МБДОУ № 123, г. Мурманск
<i>Юрченко Н.В. -</i>	старший воспитатель МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 11», г. Мурманск
<i>Якимчук Е.А. -</i>	учитель начальных классов МОУ СОШ № 57, г. Мурманск

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
....	
Раздел I. Психологические проблемы современной семьи.....	4
Авдеев А.П. Полная и многодетная семья – важное условие преодоления демографического ризиса.....	4
Шевалдина Е.А. Семейное воспитание и социальная адаптация ребенка.....	7
Васильева И.Г., Клыпова С.Н. Семейные традиции в воспитании детей.....	12
Писковатская С.Г., Стремоух Н.А., Плюта Т.Э. Психологические проблемы современной семьи «Ответственность» и «безответственность» родителей.....	14
Правдивцева Е.Г., Худынцева Ж.В. Психологические проблемы семьи с нарушениями общения.....	17
Загоскина Р.В. Эмоциональное здоровье семьи дошкольника.....	21
Коваль В.В. «Образ ребенка» как фактор, опосредствующий взаимодействия родителей с детьми.....	26
Тучкова Т.В. Современные подходы в психологии материнства.....	29
Кожина О.Л. К проблеме изучения взаимодействия матери и ребенка раннего возраста.....	35
Балюкова И.Б., Гучкова Т.Н. Детско-родительские отношения и эмоциональное благополучие дошкольников.....	38
Зотова С.А., Пацевич О.Ю. Связь родительского наказания и агрессии у детей.....	42
Поздеева О.Н. Влияние стиля семейного воспитания на эффект межличностных отношений в группе сверстников.....	45
Барило М.В., Разуваева В.Ю. Психолого-педагогическая поддержка семьи в период адаптации первоклассников в школе.....	49
Задорожная И.В. Роль семьи в развитии связной речи детей при подготовке к обучению в школе.....	54

Куроптева Е.Л. Психолого-педагогическая помощь семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья по зрению.....	60
Раздел II. Психологические проблемы развития детей дошкольного возраста.....	63
Архип И.А., Пельтихина Ю.В. Психолого-педагогические аспекты проблем детей-инвалидов.....	63
Чистякова О.М. Проблема сохранения психологического здоровья дошкольников.....	78
Поздякова О.А. Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога с детьми раннего и младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	84
Макарова С.А. Психолого-коррекционное сопровождение естественного развития детей в группе с общим недоразвитием речи.....	87
Чимпоеш Е.В. Психолого-педагогическая работа с детьми логопедической группы в русле подготовки к школе.....	92
Смага А.А. Пути и средства развития лексико-семантической системы у детей дошкольного возраста.....	95
Ануфриева Н.А. Игровая поддержка развития детей раннего возраста.....	102
Юдаева Р.Н. Возможности проектно-ориентированного обучения в решении психологических проблем дошкольников.....	105
Сизова С.В. Развитие мышления детей старшего дошкольного возраста в процессе дидактических игр.....	108
Белова А.Л. Влияние занятий физкультуры на формирование психофизического развития при подготовке дошкольников к обучению к школе.....	111
Маликова Е.В., Юрченко Н.В. Влияние уровня развития моторики кисти руки на успешность дошкольника обучению письму.....	114
Оганова И.Н. Влияние всех участников образовательного процесса на психическое, физическое и социальное здоровье ребенка.....	119

Раздел III. Психологические проблемы развития детей школьного возраста.....	122
Баянова Т.В., Черкасова М.А. Проблема адаптации современных первоклассников к школе.....	122
Голубева Е.В., Криницына С.М. Психологические проблемы адаптации детей младшего школьного возраста.....	125
Анушко Н.В., Болдырева Н.В. Учёт психологических особенностей учащихся начальных классов в учебной деятельности.....	129
Кожокаръ И.В. Психологические особенности леворуких учащихся младшего школьного возраста.....	132
Игнатенко М.В. Психолого-педагогические аспекты развития речи младших школьников.....	137
Незамова М.С., Тюляева И.А. Развитие логического мышления младших школьников на уроках интегрированного курса «окружающий мир».....	141
Желудкова С.В., Мельник Э.В. Развитие логического мышления младших школьников на уроках математики.....	146
Чайчук Т.Л., Якимчук Е.А. Развитие памяти младших школьников.....	151
Задонская Н.И., Летунова Л.И. Психологические особенности развития памяти младших школьников.....	155
Канунникова И.В. Межпредметные связи как средство формирования целостной картины мира у младших школьников.....	157
Борисова Т.Л., Есилёнок Т.А. Психологические особенности умственного развития детей с ограниченными возможностями здоровья.....	164
Алексеева Т.В. Проблема реабилитации ребенка с ограниченными возможностями здоровья.....	174
Самсонова В.М. Психологические особенности подросткового возраста.....	177
Кузнецова Л.Н. Педагогические условия личностного самоопределения подростков.....	180

Кунаш М.А. Формирование познавательной компетентности старших подростков.....	183
Савоткин Н.А. Психология процессов обучения, развития, познания. Повторение.....	189
Раздел IV. Психологические проблемы социализации личности	195
Ситников В.Л. Коллективная творческая деятельность в педагогике как основа современной организационной психологии.....	195
Комарова А.В., Слотина Т.В. Педагогические конфликты и моббинг-действия в условиях высшего образования.....	204
Ерофеева А.С., Кедич С.И. Особенности коммуникативной толерантности учителей.....	208
Ежова Е.А. Проблема формулирования дефиниции «менталитет» в этнопсихологической литературе.....	212
Филиппова Г.Л. Исследование динамики личностного и профессионального роста студентов педагогического колледжа как фактора развития аксиологической направленности их профессионального мышления.....	220
Коган Г.В. Формирование личностного адаптационного потенциала студентов вуза как психолого-педагогическая проблема.....	225
Месникович С.А. Психологические аспекты представлений студенток о гендерном воспитании.....	228
Иванов А.Н. Изучение гендерных представлений молодежи.....	231
Петрушихина Е.Б. Социально-психологические аспекты классного руководства....	236
Об авторах.....	244