

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

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

*Сборник научных статей*

**Выпуск VII**

**Мурманск  
2009**

Печатается по решению редакционно-издательского совета  
Мурманского государственного педагогического университета

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

**Рецензенты:** С.В. Кускова, канд.пед.наук, доцент  
(НОУ «Мурманский гуманитарный институт»);  
Г.И. Горлов, канд. психол. наук, доцент (МГПУ).

### **Коллектив авторов**

**Психолого-педагогические условия развития личности:** Сборник научных статей студентов, аспирантов, соискателей и преподавателей / Под ред. А.А. Сергеевой. – Мурманск: МГПУ, 2009. – Вып. 7. - 237 с.

ISBN

© Мурманский государственный педагогический университет (МГПУ), 2009

## Введение

Современная система образования, ориентированная на реформирование в области стимулирования научных изысканий студентов высших учебных заведений, вводит новые нормативы и требования к научно-исследовательским работам обучающихся. Такие нововведения мотивируют и профессорско-преподавательский состав на пересмотр потенциальных возможностей научно-исследовательской практики студентов. Предложенный сборник научных статей представляет основные экспериментально-исследовательские материалы дипломных и других научных проектов студентов, аспирантов, соискателей и их научных руководителей.

Тематика публикаций посвящена проблемам профессионального образования студентов гуманитарных вузов, актуальным вопросам воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста, специфическим особенностям развития подростков. В частности, обозначаются основные направления в работе с детьми дошкольного возраста по формированию математических представлений, коммуникативных навыков, речевых умений; выявляется специфика взаимодействия общественного и семейного воспитания в становлении и развитии личностных качеств детей.

В сборнике затрагиваются вопросы, связанные с изучением психолого-педагогической основы детско-родительских отношений в разных возрастных группах: исследуются особенности влияния родительских позиций, типов детско-родительских отношений на развитие самооценки и уровня тревожности детей дошкольного возраста; предлагается эмпирическая характеристика особенностей отношений младших и старших подростков к родителям. Отдельная глава «Психология искусства и художественного творчества» касается вопросов изучения музыкального мышления в процессе музыкально-слуховой деятельности учащихся начальной общеобразовательной школы, а также специфических особенностей развития музыкально-творческих способностей дошкольников на основе полихудожественного обучения, интеграции искусств. Социально-психологические проблемы рассматриваются в сборнике в контексте изучения процессов ресоциализации работников рыбопромышленной отрасли, а также особенностей эмоционального выгорания работников медицинской сферы.

Научно-исследовательские работы, особенности их структурирования, оформления и содержания могут представлять интерес для студентов, которые проводят психолого-педагогические исследования в рамках курсовых и дипломных проектов.

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

# **ГЛАВА I. Познавательная сфера и личностные особенности дошкольников и младших школьников**

*М.А. Тишкевич*

## **Структура психологической компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения**

На современном этапе реформирования системы общего, профессионального и дошкольного образования проблема профессиональной, прежде всего психологической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений приобретает особую актуальность в связи гуманизацией педагогического процесса, его перестройкой на психологической основе. Исследование психологической компетентности занимает одно из ведущих мест в работах отечественных и зарубежных психологов (М. Аргайл, А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, У. Пффингстен, Дж. Равен, К. Рубин, Р. Хинтч и др.). На сегодняшний момент изучены отдельные компоненты психологической компетентности педагога: профессиональное самосознание (А.А. Реан, Д.В. Розин), эффективные стили деятельности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова), педагогического общения (С.Л. Братченко, Г.А. Ковалев, С.А. Шеин), психологические умения (Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Л.М. Митина, А.И. Щербаков), коммуникативная компетентность (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская), профессионально значимые личностные качества (Ф.М. Гоноболин, М.И. Лукьянова, И.М. Юсупов) [8, 10].

Однако в практике педагогического образования модель подготовки специалиста не предусматривала специального анализа психологической компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения как одного из возможных результатов профессиональной подготовки. Не выступали предметом специального анализа вопросы структуры психологической компетентности воспитателя, критерии, механизмы и способы ее развития в процессе обучения студентов в педвузе, не описаны характеристики психологической компетентности воспитателя как компонента в образовательном стандарте.

Некоторые проблемы профессиональной деятельности воспитателя и формирования его личности рассматриваются в работах Р.С. Буре, Е.А. Гребенщиковой, М.М. Скудиной, Е.А. Панько, В.И. Логиновой, Д.Ф. Николенко, Л.Ф. Островской, Н.Д. Трефиловой, Т.В. Кротовой, И.Б. Бичевой, И.В. Гервальд, П.Г. Саморуковой, Л.Г. Семушиной и др. Деятельность воспитателя дошкольного образовательного учреждения имеет немало общего с учительским трудом, но вместе с тем отличается от него. Педагог ДООУ воспитывает и обучает детей дошкольного возраста,

имеющих свои особенности психического развития. Большое место в деятельности воспитателя занимает руководство игровой, бытовой деятельностью, деятельностью общения. Воспитатель организует элементарный труд и учебную деятельность воспитанников, которые имеют свою специфику в дошкольный период, поэтому руководство ими требует особых умений. Важное значение в деятельности воспитателя имеет материнская функция. Все это в значительной степени определяет особенности требований к психологической компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения [3, 7, 9].

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить в структуре психологической компетентности воспитателя три основных компонента: психологические знания, психолого-педагогические умения, профессионально важные психологические качества.

Психологическое образование, предполагающее усвоение определенной системы теоретических знаний и умение применять их в педагогической деятельности занимает важное место в общей системе профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Одним из ведущих звеньев в психологическом образовании воспитателя является изучение основ детской психологии. Усвоение закономерностей психического развития ребенка позволяет педагогу дифференцированно подходить к каждому акту педагогической деятельности, целесообразно направлять ее и предвидеть результаты своей работы. Психологические знания дают возможность понять суть основных положений педагогики об индивидуальном подходе к ребенку, значение единства требований к его воспитанию в детском саду и в семье, помогают находить правильные приемы организации детского коллектива [4, 5, 6].

Анализ позиций образовательного стандарта по психологическому циклу для педагогических специальностей, учебных программ и учебно-методических пособий по курсу детской психологии позволил выделить основные компоненты психологических знаний, усвоение которых является необходимым для успешного осуществления профессиональной деятельности воспитателем дошкольного образовательного учреждения. Так, при изучении раздела «Развитие личности дошкольника» студенты – будущие воспитатели ДОО должны знать:

- 1). Особенности развития самосознания дошкольника (основные направления развития самосознания, образа «Я» у дошкольников; особенности развития самооценки и самоконтроля в дошкольном возрасте; развитие осознания себя во времени в дошкольном детстве; усвоение половой принадлежности и осознание своей индивидуальности дошкольником; осознание своего места в системе общественных отношений в дошкольном возрасте; условия и пути развития самосознания

и самооценки в разном возрасте в разных видах деятельности; роль социального окружения в формировании самосознания: общение со взрослыми, сверстниками, взаимодействие с «рукотворным» миром вещей).

2). Развитие воли в дошкольном возрасте (основные направления развития воли в дошкольном возрасте; становление волевого действия в дошкольном возрасте; развитие целенаправленности действий, способности к целеполаганию у дошкольника; возрастание планирующей и регулирующей роли речи в выполнении действий; появление новых мотивов и потребностей в разном возрасте; борьба и соподчинение мотивов; развитие нравственных мотивов в дошкольном возрасте; развитие произвольности в сфере движений, действий, познавательных процессов и общения со взрослыми; условия развития мотивов и потребностей в разном возрасте в разных видах деятельности; развитие способности к волевому усилию при выполнении действий, преодолении препятствий; особенности оценки ребенком полученных результатов; развитие самоконтроля в деятельности и поведении у дошкольника; развитие волевых качеств (самостоятельности, настойчивости, смелости, целеустремленности, инициативности) и волевых привычек (к регулярному труду, физической и гигиенической культуре, к сдержанности); взаимосвязь развития воли с развитием познавательных процессов, личностных новообразований, произвольности поведения и деятельности, самосознания, самооценки, самоконтроля; воля и совершенствование разных видов деятельности; условия волевого развития в разных видах деятельности в разных возрастных группах).

3). Эмоциональное развитие дошкольника (общие закономерности и пути развития эмоций и чувств в дошкольном возрасте; развитие динамики, содержания, произвольности, разумности эмоций и чувств; дифференциация, обогащение переживаний; особенности развития высших чувств у дошкольников: познавательных, нравственных, эстетических; развитие социальных переживаний в процессе социализации дошкольников; роль общения со взрослыми (родителями, воспитателями детского сада) и сверстниками в развитии эмоций и чувств; влияние условий и характера выполнения деятельности на развитие чувств; роль возрастных этапов, кризисов, появления новых интересов, потребностей в развитии эмоций и чувств; особенности эмоционального неблагополучия в дошкольном возрасте; условия, пути и средства развития эмоций и чувств в дошкольном возрасте).

4). Нравственное развитие в дошкольном возрасте (развитие нравственного сознания в дошкольном возрасте, постепенное усложнение знаний о нормах морали и правилах поведения; развитие нравственного поведения в дошкольном возрасте, формирование позитивных нравственных качеств: доброта, честность, отзывчивость, взаимопомощь и

др.; происхождение и проявление негативных личностных образований: ложь, зависть, жестокость, драчливость, неряшливость, жадность; шалости и проступки детей, их причины, виды; культура поведения как основа нравственного развития дошкольников; культурно-гигиенические навыки: этапы формирования, содержание и специфика освоения в разных возрастных группах; условия, пути и средства нравственного развития детей: опыт самостоятельной и специально организованной деятельности, общение со взрослыми и сверстниками; роль художественной литературы в нравственном развитии; психологические основы методов и средств формирования нравственного поведения и нравственного сознания).

Таким образом, знание основ детской психологии является необходимым компонентом в структуре психологической компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Эффективность деятельности воспитателя в значительной степени определяется уровнем развития ее операционального компонента. Профессия воспитателя, как и любая другая, предполагает наличие у человека определенных профессиональных умений, системы психических и практических действий. Поскольку профессиональная деятельность воспитателя является менее изученной, чем деятельность учителя, то вопрос профессиональных умений воспитателя пока не нашел своего полного решения. Как отмечает Е.А. Панько, профессиональные умения воспитателя имеют много общего с умениями учителя, но наряду с этим обладают специфическими чертами, проявлениями, определяемыми в значительной степени особенностями функций воспитателя, объектом его деятельности.

В психолого-педагогической литературе проводится анализ функций воспитателя. В.Г. Семушкина в качестве основных функций воспитателя выделяет функцию охраны жизни и здоровья детей раннего и дошкольного возраста; собственно педагогические функции, включающие планирование воспитательно-образовательной работы с детьми на основе программно-методических документов и непосредственное ее осуществление; организационно-хозяйственные функции, предусматривающие создание педагогических условий для успешного воспитания детей; функцию педагогического просвещения родителей; функцию самообразования [9].

Е.А. Панько дополняет перечень названных функций. К числу значимых функций воспитателя автор относит исследовательскую функцию. Творческая деятельность воспитателя предполагает анализ опыта педагогической деятельности, поиск, проверку выдвинутых предположений. Грамотное руководство развитием каждого ребенка и группы в целом невозможно без предварительного изучения воспитателем детей, группы с помощью специальных психологических методов, без

исследования эффективности использованных педагогических средств воздействия на воспитанников.

Рассматривая особенности такой функции воспитателя, как педагогическое (психолого-педагогическое) просвещение родителей, Е.А. Панько указывает, что работа воспитателя с родителями не сводится только к реализации данной функции, а включает также изучение семейной микросреды ребенка, установление контакта с родителями с целью согласования воспитательных воздействий на ребенка и создания благоприятного микроклимата для его психического развития.

В числе первостепенных функций воспитателя детского сада Е.А. Панько называет функцию охраны здоровья детей. Воспитатель должен способствовать созданию наилучших условий для физического развития детей, охраны их здоровья, укрепления детского организма.

Воспитательная функция педагога дошкольного образовательного учреждения проявляется в процессе целенаправленного формирования гармонически развитой личности с помощью специально разработанных и обоснованных средств, форм и методов воздействия. Воспитатель осуществляет нравственное, умственное, физическое, эстетическое, трудовое воспитание дошкольников. Он знакомит детей с нормами поведения, вызывает у воспитанников стремление пользоваться ими как эталонами, организует деятельность детей, в процессе которой формируются общественно ценные качества. Воспитательная функция включает в себя создание педагогически целесообразного, благоприятного для психического развития каждого ребенка микроклимата в группе детского сада.

Обучающая функция воспитателя выражается в стимуляции и управлении активностью дошкольника, в результате которой у него формируются определенные знания, умения и навыки, в создании условия для такой активности. Немало знаний, умений ребенок усваивает в игровой, бытовой, трудовой, художественной деятельности. Целенаправленно, систематически, последовательно обучающую функцию воспитатель реализует в процессе руководства учебной деятельностью детей. От выполнения ее воспитателем в значительной степени зависит психологическая подготовленность воспитанников к обучению в школе. Реализация обучающей функции требует серьезного внимания педагога к вопросам развития дифференцированного восприятия, творческого воображения, образного мышления, памяти, формирования познавательных потребностей и т.д. Важным условием успешного обучения является владение воспитателем развивающими методами обучения [9].

Е.А. Панько выделяет гностические, конструктивные, организаторские, коммуникативные умения воспитателя. Гностические умения, используемые воспитателем в процессе деятельности, дают



возможность изучить ее предмет, выявить уровень развития познавательных, волевых, эмоциональных процессов, состояний, личностных качеств ребенка, обнаружить мотивы его поведения, выявить взаимоотношения воспитанников в детском коллективе, степень эмоционального благополучия каждого из них. Гностические умения используются для познания родителей, семейной микросреды ребенка. К данной группе умений относится умение оценить эффективность применяемых методов воспитания и обучения, умение анализировать опыт других педагогов с целью переноса передовых методов и приемов работы в собственную деятельность. Информация, полученная с помощью гностических умений, помогает воспитателю грамотно спланировать и организовать педагогическую деятельность как со всей группой, так и с отдельными детьми. Гностические умения тесно связаны со знанием психологии, пониманием закономерностей и особенностей развития детей, наличием психологической наблюдательности, а также интереса к духовному миру ребенка.

Познать своих воспитанников педагогу помогает владение методами детской психологии. Немало информации о внутреннем мире детей, их отношении к окружающим, к детскому саду воспитатель может получить, наблюдая поведение детей в повседневной жизни. Возможности использования различных режимных моментов для изучения дошкольников рассматривают Р.С. Буре и Л.Ф. Островская (1985) [9].

Можно выделить компоненты гностических умений воспитателя, направленных на познание особенностей развития личности дошкольника:

1). Познание особенностей развития самосознания дошкольника (умения видеть и понимать отношение дошкольника к оценке взрослого и сверстника; понимать особенности оценивания сверстника дошкольником; видеть и понимать особенности осознания дошкольником своих физических возможностей, умений, нравственных качеств, переживаний, некоторых психических процессов; видеть и понимать особенности самооценки дошкольника, его самокритичности; оценить особенности развития у дошкольника способности мотивировать самооценку; понимать особенности осознания дошкольником себя во времени; понимать возникновение личного сознания у дошкольника; видеть и понимать особенности протекания процессов половой социализации и половой дифференциации у дошкольника).

2). Познание особенности развития волевого действия дошкольника (видеть и понимать особенности овладения дошкольником целеполаганием, планированием, самоконтролем в деятельности и поведении; понимать особенности развития мотивационной сферы дошкольника; видеть и понимать развитие способности к волевому усилию у дошкольника; видеть и понимать особенности развития произвольности у дошкольника).

3). Познание особенностей эмоционального развития дошкольника (видеть и понимать особенности освоения дошкольником социальных форм выражения чувств; понимать роль эмоций в деятельности дошкольника, видеть проявления эмоционального предвосхищения; видеть проявления возрастающей осознанности, обобщенности, разумности, произвольности, внеситуативности чувств ребенка; видеть особенности развития высших чувств дошкольника (нравственных, интеллектуальных, эстетических)).

4) Познание особенностей нравственного развития дошкольника (видеть особенности понимания нравственной нормы ребенком; видеть и понимать развитие моральных суждений и оценок у дошкольника; видеть проявления возрастающей действенности нравственных представлений у дошкольника; видеть и понимать проявления сознательной нравственности у дошкольника, т.е. опосредования его поведения нравственной нормой).

Конструктивно-динамические умения обеспечивают воспитателю возможность видеть «завтрашний день» воспитанников, чтобы проектировать личность каждого ребенка и группы в целом. Они выражаются в умении дать детям «ориентирующую и стимулирующую оценку» (Б.Г. Ананьев, 1980) с учетом их «ближайшей зоны развития». Конструктивные умения обнаруживаются в способности предвидеть затруднения в работе и создать условия для их предотвращения. Они помогают воспитателю проектировать развитие игровой и других видов деятельности дошкольника. Конструктивные умения включают умения планировать деятельность ребенка во все режимные моменты как на короткий, так и на более длинный период, составлять план, конспект занятий, сценарий развлечений, умение отбирать фактический материал по конкретным отраслям знаний в соответствии с целями и задачами воспитания и обучения на каждом возрастном этапе. Конструктивные умения – это и умение переработать отобранную информацию, подать ее детям с учетом их возрастных возможностей, умение целесообразно комбинировать части занятий, планировать индивидуальную работу с детьми и т.д.

С помощью организаторских умений педагог организует деятельность детей (коллективную, групповую, индивидуальную), родителей (направленную на активизацию совместных усилий в воспитании детей, оказание помощи детскому саду, группе), а также собственную деятельность. Воспитателю необходимы умения увлекать, активизировать людей (взрослых и детей), быстро и гибко применять свои знания и опыт в решении практических задач при руководстве различными видами деятельности и другие умения.

Коммуникативные умения воспитателя обеспечивают установление педагогически целесообразных взаимоотношений с отдельными детьми и со всей группой, с родителями воспитанников, с коллегами по работе,

администрацией. Данные умения проявляются в установлении быстрого контакта, правильного отношения с разными людьми в различных обстоятельствах. Многие коммуникативные умения могут быть отнесены к технике педагогического общения. Профессия воспитателя предъявляет высокие требования к умению использовать слово как средство воздействия на детей. Эффективность словесных методов в значительной степени определяют грамотность речи, ее доступность детскому пониманию, эмоциональная выразительность. Важной и пока еще малоизученной стороной коммуникативной деятельности воспитателя является общение с родителями. Условиями успешности взаимодействия с родителями является наличие у воспитателя внутренней готовности действовать совместно с семьей и желание найти подход к родителям [7, 9].

Как указывает Е.А. Панько, в непосредственной практической деятельности воспитателю нужны не только психолого-педагогические навыки и умения, но и специальные. Воспитатель должен уметь рисовать, конструировать, петь, танцевать, выразительно читать, выполнять физические упражнения, пользоваться техническими средствами обучения и др. [9].

В психолого-педагогической литературе рассматриваются профессионально важные психологические качества воспитателя [2, 3, 7, 9]. Социономические специальности, к которым принадлежит профессия воспитателя детского сада, предполагают любовь к предмету деятельности – человеку. Любовь, чуткость особенно необходимы в работе с детьми раннего и дошкольного возраста. Воспитатель заменяет детям мать в ее отсутствие, поэтому ребенок ждет от него внимания, теплоты, ласки, готовности прийти на помощь, защитить, утешить.

Непременным условием успешности в работе представителей профессий типа «человек – человек» является направленность на деятельность в области межличностных взаимодействий. Такая направленность, при которой в центре складывающейся у человека системы ценностей стоят другие люди, порождает в личности ориентировку прежде всего на положительные качества в другом человеке, способствует раскрытию его личностного потенциала, позволяет успешно осуществить профессиональное общение, находить эффективные и соответствующие особенностям партнера по общению способы взаимодействия с ним (А.А. Бодалев, 1982). У воспитателя такая направленность тесным образом переплетена с любовью к детям, со стремлением сделать своих воспитанников лучше.

К числу профессионально значимых качеств воспитателя принадлежит эмпатия – «способность не только осознавать характер эмоционального состояния другого, но и откликаться на его переживания, сочувствовать и подстраиваться под него» [7, с. 314].

Согласно классификации профессий Е.А. Климова (1974), профессию воспитателя детского сада по целям труда можно отнести к сложным гностически-преобразующим специальностям. Успеху в гностической деятельности способствуют наблюдательность, интерес к свойствам определенных объектов (в данном случае к ребенку), высокая работоспособность соответствующих органов чувств. Преобразующая деятельность воспитателя требует таких личностных качеств, как склонность к процессу и результату оказанного воздействия, достаточно развитый практический ум. Успеху в процессе влияния на ребенка в значительной степени способствует эмоциональная выразительность, общительность педагога.

В процессе преобразующей деятельности воспитателю постоянно приходится вести творческий поиск наиболее оптимальных решений педагогических задач, что требует от него самостоятельности, способности к творчеству. На необходимость развития воображения, формирования установки на творчество как неперемного условия успешности в педагогической деятельности указывают Е.А. Аркин, А.А. Бодалев, Ф.Н. Гоноболин, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин и др.

Важную роль в общении с детьми играет способность воспитателя управлять собой и другими людьми, своевременно и незаметно для окружающих преодолеть в себе негативные реакции в ответ на непослушание ребенка, некорректное поведение родителей и т.п. Работа воспитателя требует проявления эмоциональной устойчивости, сдержанности, терпения, выдержки.

Рассматривая личностные качества воспитателя, авторы называют в числе значимых черты, характеризующие его социально-психологическую готовность к совместной деятельности. Деятельность воспитателя взаимосвязана с работой других членов трудового коллектива детского сада, родителей детей. Успех их совместной деятельности, направленной на всестороннее развитие детей, в значительной степени зависит от умения договориться о единстве в подходе к детям, согласовать свои действия, распределить между собой отдельные участки работы, готовности оказать помощь, поддержку в работе, прислушаться к предложению коллег и т.д. Непременным условием педагогического мастерства, авторитета среди детей, их родителей и коллег по работе является тактичность воспитателя. Такт означает «чувство меры, создающее умение держать себя подобающим образом, соблюдение правил приличия» [7, с. 315]. Тактичный воспитатель не допустит оскорбительных замечаний по отношению к ребенку, его родителям, к коллегам. Не снижая требовательности к воспитаннику, он постарается проявить к нему доброжелательность, окажет доверие силам и возможностям ребенка. Тактичному педагогу удастся добиться единства в подходе к ребенку со стороны семьи и детского сада, а также позитивно воздействовать на

взаимоотношения родителей, не ущемляя при этом их самолюбия, чувства собственного достоинства [7, 9].

Как отмечает Е.А. Аркин, успех работы воспитателя «связан с радостным восприятием жизни во всех ее многообразных проявлениях и твердой спокойной уверенности в своих силах. Педагог должен осознать огромное плодотворное значение жизненного оптимизма для воспитательной работы и культивировать его в себе» [1, с. 270 – 271].

И.А. Зимняя относит к необходимым личностным качествам воспитателя дошкольного образовательного учреждения силу, уравновешенность, лабильность нервной системы, умеренную экстравертированность, эмоциональную устойчивость, низкий уровень невротизма, определенный оптимум тревожности, целенаправленность, эмпатичность. Ведущим качеством она выделяет коммуникативные качества, подчеркивая важность наличия у воспитателя общительности, которая должна быть внутренне мотивирована искренним интересом к миру ребенка.

Е.Ю. Барабаш выявлены качественные психологические составляющие профессионализма воспитателя дошкольного образовательного учреждения, в состав которых входит высокий уровень развития общительности, эмотивности, мотивации надежности, мотивации принадлежности, согласия с нравственными нормами общества, а также низкий уровень стремления к неподчинению. Выявлено, что в результате роста профессионального мастерства воспитателя дошкольного образовательного учреждения, овладения им современными педагогическими технологиями изменяется уровень выраженности профессионально важных качеств личности: повышается уровень общительности, гипертимности, мотивации надежности, мотивации принадлежности, стиля дифференцированного общения, стиля активного взаимодействия, снижается тревожность, робость, психическая неуравновешенность [2].

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить основные компоненты в структуре психологической компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения: 1) психологические знания – знания психических особенностей детей разных возрастов, закономерности психического развития ребенка и детской группы; 2) психолого-педагогические умения – гностические, конструктивные, организаторские, коммуникативные умения; 3) профессионально важные психологические качества – любовь к детям, направленность на межличностные взаимодействия, эмпатия, наблюдательность, склонность к процессу и результату воспитательного воздействия, развитый практический ум, творческие способности, эмоциональная устойчивость, социально-психологическая готовность к совместной деятельности, тактичность и др.

## Литература

1. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. – М., 1968.
2. Барабаш Е.Ю. Развитие профессионализма воспитателя дошкольного образовательного учреждения: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – Ставрополь, 2003.
3. Дошкольная педагогика. В 2-х ч. Ч.2. / Под ред. В.И. Логиновой и П.Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 1988.
4. Драпкина С.Е. Некоторые вопросы улучшения психологического образования в педагогическом институте // Известия Академии педагогических наук РСФСР. - 1955. - Выпуск 74. - С. 235 - 266.
5. Колобаева А. Любить, знать, понимать ребенка // Дошкольное воспитание. - 1986. - № 4. - С. 45 - 49.
6. Колобаева А. Любить, знать, понимать ребенка // Дошкольное воспитание. - 1986. - № 5. - С. 57 - 63.
7. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Шумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. – СПб.: Питер, 2004.
8. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Под общ. ред. Л.М. Митиной. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2005.
9. Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. – Минск: «Вышэйшая школа», 1986.
10. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2005.

*Н.Д. Шоломицкая,  
Г.Г. Матвеева*

## **Особенности организации предметно-игровой среды в дошкольном образовательном учреждении**

Дошкольное детство – удивительно богатая пора. Весь день ребёнка заполнен различной деятельностью. Игра – основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста. Она является потребностью растущего организма. Сказать, что жизнь дошкольника – игра, не будет большим преувеличением: детство в нашем сознании действительно прочно связывается с играми и игрушками. Психологи Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин считают игру ведущей деятельностью дошкольника, в которой все стороны личности ребёнка формируются в единстве и взаимодействии.

Исследователи также доказывают, что среда является основным средством развития личности ребёнка и источником его знаний. Разрабатывая вопросы организации и оборудования детского сада, Е.А. Флерина, С.Т. Шацкий, Е.А. Аркин отмечают, что среда, в которой живет ребенок, включая помещение, предметы быта, игрушки, его сверстников и взрослых, оказывает огромное влияние на его развитие и формирование.

Современные исследования учёных Т.Н. Дороновой, С.Л. Новоселовой, О.В. Цаплиной, А.И. Савенкова, Е.А. Екжановой, В.И. Лясколо показывают, что игнорирование требований к организации предметно-игровой среды приводит к обеднению развития детей, которое может вылиться в педагогическую запущенность детей или вызывать нервные перегрузки и утомление.

**Цель исследования:** изучение влияния предметно-игровой среды на развитие детей старшего дошкольного возраста и определение педагогических условий ее организации.

### **Гипотеза исследования:**

- содержательность игровой деятельности детей во многом зависит от подбора игрушек, их качества и размещения;
- разнообразная насыщенная предметно-игровая среда приводит к активному развитию игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста;
- развитие игровой деятельности способствует всестороннему и гармоничному развитию личности дошкольников.

**Объект исследования:** предметно-игровая среда в ДОУ.

**Предметом исследования:** особенности организации предметно-игровой среды для детей старшего дошкольного возраста.

### **Задачи исследования:**

- 1) на основе анализа психолого-педагогических источников проследить теоретическое обоснование на предметно-игровую среду, подходы к ее организации;
- 2) определить педагогические условия организации предметно-игровой среды в ДОУ;
- 3) опытно-экспериментальным путем выявить воздействие предметно-игровой среды на развитие игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста.

**Методологической основой** исследования выступили концепции Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского, а также взгляды и положения С.Л. Новосёловой.

**Теоретическая значимость** работы состоит в том, что глубоко и последовательно изучены вопросы теории организации предметно-игровой среды в ДОУ, проанализированы современные подходы и методика влияния указанной среды на развитие игровой деятельности старшего дошкольника.

**Практическая значимость** работы состоит в том, что содержание формирующего этапа эксперимента может быть востребовано педагогами-практиками, студентами педагогического университета в период прохождения практики.

**Базой исследования** стала начальная школа-детский сад № 4 г. Кола Мурманской области, 15 детей старшего дошкольного возраста и 15 педагогов данного учреждения. Исследование проводилось на двух уровнях: теоретическом и практическом.

Теоретический анализ данной проблемы показал, что предметно-игровая среда необходима детям, прежде всего, потому, что выполняет по отношению к ним информационную функцию – каждый предмет несёт определённые сведения об окружающем мире, становится средством передачи социального опыта. Неумение играть и уровень подготовки детей к школе – это и причина, и следствие. А ведь прогресс психического развития ребёнка, достигнутый в игре, существенно влияет на возможность его систематического обучения в школе и расширяет сферы интересов детей, способствует возникновению интереса к знаниям – что является основой учебной деятельности.

Практическое изучение проблемы – это исследование организации и содержания предметно-игровой среды ДОУ и в его старших возрастных группах, как средства развития дошкольников. В основу экспериментального изучения предметно-игровой среды взята методика Э.К. Суловой и дополненная методиками Н.А. Виноградовой и Н.В. Поздняковой, а также О.А. Скоролуповой и Т.М. Тихоновой.

В задачи эмпирического исследования входило следующее:



- 1) Описание особенностей расположения предметно-игровой среды в МОУ Начальная школа-детский сад № 4 г. Кола и в старших группах данного ОУ как средства развития дошкольников.
- 2) Выявление отношения к игрушке педагогов и детей, разнообразие использования воспитателями методических приёмов для руководства игровой деятельностью в непосредственной работе с детьми.
- 3) Обоснование и проверка на практике педагогических условий, организации предметно-игровой среды, обеспечивающих её воздействие на развитие игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Для анализа предметно-игровой среды МОУ начальной школы-д/с № 4 и его старших групп использовался оценочный лист, разработанный Н.А. Виноградовой и Н.В. Поздняковой на основе нормативно-правовых документов и методических рекомендаций, касающихся её организации. В оценочном листе обозначены следующие критерии: безопасность предметно-игровой среды для психического и физического здоровья детей, условия, обеспечивающие развития разных видов игр.

*Констатирующий эксперимент* показал, что предметно-игровая среда образовательного учреждения и его старших групп получила высокую оценку, однако были выявлены и слабые стороны: однообразность и несовременность, выделение зон для всех видов игровой деятельности продумано недостаточно.

Анкетирование педагогов выявило, что игровая деятельность планируется эпизодически, так как воспитатели считают, что у детей не остаётся времени на игру или что в этом нет необходимости (дети и так хорошо играют). Беседы выявили, что привязанности к играм и игрушкам исследуемых детей носят полоролевой характер.

По результатам наблюдения уровень сформированности игровых умений оказался недостаточный для данного возраста: 5 детей (32 %) мы отнесли к высокому уровню развития игровой деятельности, т.к. они активно принимают участие в выборе темы игры, проявляют инициативу и творчество в создании игровой обстановки в соответствии с темой и с учётом мнения партнёров по игре; используют различные атрибуты; предметы-заместители, самоделки, дополнение игровой обстановки во время игры.

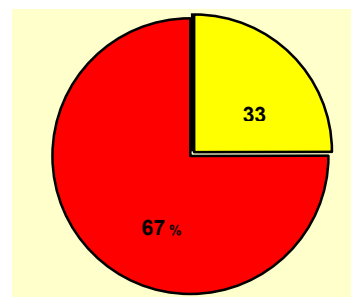
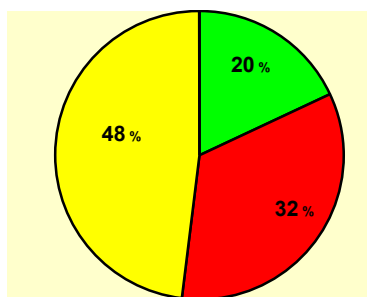
Средний уровень показали 7 детей (48 %). Они договариваются о теме игры, обсуждают основное направление развития сюжета, выбирают место игры с учётом сюжета, игрушки и предметы подбирают в соответствии с ролью, активно используют предметы-заместители. Не достаточно сформированы игровые умения у 3-х исследуемых дошкольников (20 %), этих детей мы отнесли к низкому уровню. Они в основном самостоятельно распределяют роли в знакомых играх; игрушки

заранее не подбирают, предметы-заместители используют частично. Это привело к необходимости проведения *формирующего* этапа эксперимента, который включал в себя работу, направленную на педагогов, детей и родителей, а это: консультации, проведение круглых столов, педагогических гостиных, дней открытых дверей, а также конкурсов, выставок рисунков, ярмарок игрушек и игровых пособий, мастер-классов, выпуска фото-газеты.

С целью определения динамики в развитии игровой деятельности старших дошкольников, был проведён *контрольный эксперимент* с использованием аналогичной методики, которая была предложена на констатирующем этапе. По результатам контрольного этапа исследования развития игровой деятельности старших дошкольников: высокий уровень имеют 10 детей (67 %) и 5 человек (33 %) показали средний уровень. Низкий уровень не выявлен (диаграммы 1, 2; гистограмма 1).

*Диаграммы 1 и 2*

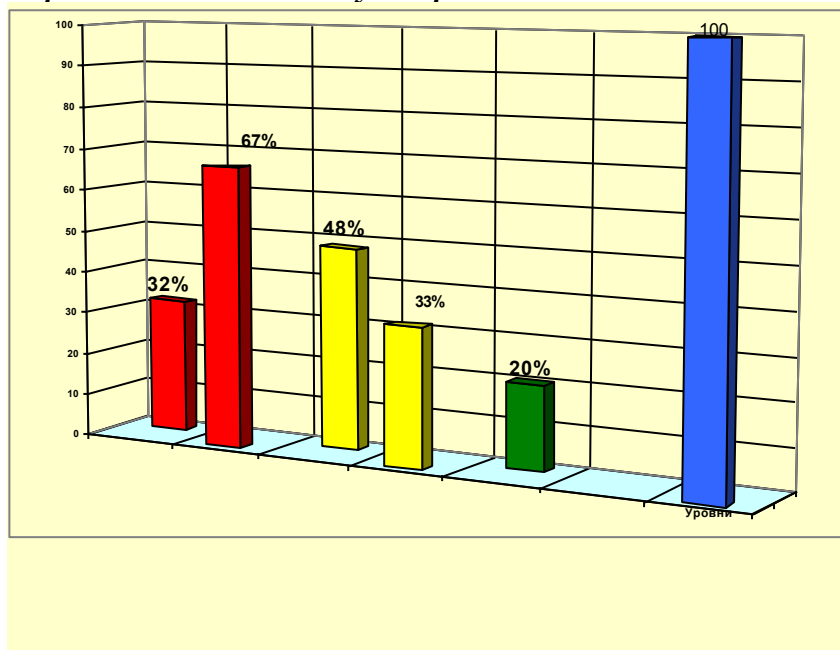
**Уровни сформированности игровой деятельности у старших дошкольников**  
**Констатирующий эксперимент.** **Контрольный эксперимент.**  
**Возраст 5-6 лет. (Апрель 2008 г.)** **Возраст 6-7 лет. (Декабрь 2008г.)**



*Гистограмма 1*

**Динамика развития игровой деятельности у старших дошкольников**

Уровни:  
■ - высокий  
■ - средний  
■ - низкий



Полученные данные позволили сделать вывод о том, что предметно-игровая среда стала более продуманной, насыщенной и разнообразной. Исследование уровня игровой деятельности также показали позитивные результаты, т.е. динамику развития игровой деятельности каждого ребенка.

Выросли проявления инициативы и творчества детей в создании игровой обстановки в соответствии с темой игры. Дети используют различные атрибуты, предметы-заместители, самоделки. В играх появились нестандартные сюжеты на основе личных впечатлений, проявляется инициатива в развитии сюжетных логических эпизодов.

Полученные положительные данные подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что насыщенная разнообразная предметно-игровая среда приводит к активному развитию игровой деятельности старших дошкольников, что способствует всестороннему и гармоничному развитию личности детей.

Таким образом, предметно-игровая среда при соблюдении следующих психолого-педагогических условий стимулирует детей к развитию высокого уровня игровых умений в игровой деятельности:

- целенаправленной организации предметно-игровой среды в соответствии с принципами её построения;
- обеспечении безопасной предметно-игровой среды для жизни и здоровья детей;
- организации непересекающихся сфер самостоятельной детской активности внутри игровой среды: интеллектуальной, театрально-игровой, творческо-сюжетно-ролевой, строительно-конструктивной игры, игр с двигательной активностью, что позволяет детям одновременно организовывать разные виды игр в соответствии со своими интересами и замыслами, не мешая друг другу;
- предоставлении детям возможности самостоятельно менять игровую среду в соответствии с их игровыми замыслами посредством многофункциональных, легко трансформируемых модулей, спортивных комплексов, ширм и др.;
- обеспечении доступности ко всему содержанию предметно-игровой среды: расположение игрушек, атрибутов на уровне не выше вытянутой руки ребенка;
- ведущей роли педагога, который создает предметно-игровую среду, организует ее направляющее воздействие, поддерживает познавательную активность детей.

## Литература

1. Виноградова, Н.А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников / Н.А. Виноградова. - М., 2008. – С. 128.
2. Денякина, Л.М. Организация игровой среды в ДОУ / Л.М. Денякина // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2007. - № 3.
3. Калиниченко, А.В. Развитие игровой деятельности дошкольников / А.В. Калиниченко, Ю.В. Микляева, В.Н. Сидоренко. – М., 2004. – с. 112.
4. Комарова, Т.С. Эстетическая развивающая среда в ДОУ / Т.С. Комарова, О.Ю. Филлипс. – М., 2007. – С. 128.
5. Новосёлова, С.Л. Развивающая предметная среда / С.Л. Новосёлова. – М., 2001. - С. 13-15.
6. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации / сост. Н.В. Нищева. – СПб., 2007.
7. Семинарские, практические и лабораторные занятия по дошкольной педагогике / под ред. Э.К. Сусловой, Л.В. Поздняк. – М., 2000.
8. Скоролупова, О.А. Игра – как праздник! / О.А. Скоролупова, Т.М. Тихонова. – М., 2006. – С. 136.

## **Взаимодействие общественного и семейного воспитания в формировании личностных качеств старших дошкольников**

В настоящее время актуальной проблемой является взаимодействие педагогов дошкольного учреждения с родителями, которое предполагает обмен мыслями, чувствами, переживаниями; оно также направлено на повышение педагогической культуры родителей, т. е. сообщение им знаний, формирование у них педагогических умений, навыков, рефлексивного отношения к себе как к педагогам. Повышение педагогической культуры родителей разрешает сложившееся противоречие между воспитательным потенциалом семьи и его использованием. Составная часть взаимодействия – общение педагога с родителями.

**Цель исследования:** изучить основы общественного и семейного воспитания, способствующие формированию личности ребенка.

**Объектом исследования** являются образовательные стратегии предполагающие сотрудничество ДОО с родителями на современном этапе.

**Предметом исследования** являются условия эффективного взаимодействия с родителями воспитанников в ДОО с целью формирования личностных качеств у детей старшего дошкольного возраста.

**Гипотезой исследования** выступает предположение, что современные образовательные стратегии сотрудничества ДОО с родителями, включающие:

- традиционные формы работы – проблемные семинары, семинары-практикумы, коллективные и индивидуальные занятия разной тематики, консультации и др.;
- нетрадиционные формы работы – устные журналы, викторины, конкурсы, круглые столы и др. позволят успешно сотрудничать педагогам ДОО и родителям с целью формирования личностных качеств старшего дошкольника.

На теоретическом уровне исследования рассмотрены вопросы взаимодействия ДОО и семьи, современные подходы к сотрудничеству, формы и методы работы дошкольных учреждений с семьями старших дошкольников. Многие ученые обращаются к вопросу сочетания общественного и семейного воспитания, формы работы с родителями (Т.А. Маркова), характеристика межличностных отношений ребенка-дошкольника с разными членами семьи (Т.А.

Репина, Р.Б. Стеркина), педагогические ситуации в семейном воспитании (Л.Ф. Островская), взаимодействие педагогов и родителей (Л.М. Кларина), вопрос о том, какого рода помощь хотели бы получать родители и воспитатели друг от друга (Т.А. Данилина), сделать детский сад открытой системой обучения для населения по всем вопросам воспитания и развития ребенка (Л.А. Павлова), традиционные и нетрадиционные формы работы с родителями (О.Л. Зверева, Т.В. Кротова), игровые методы активизации родителей (Е.П. Арнаутова) и др.

Теоретический анализ позволил сделать вывод о том, что современная наука единодушна в том, что без ущерба для развития личности ребенка невозможно отказываться от семейного воспитания, равно как и семья не может воспитать ребенка изолированно от других воспитательных институтов. Все они призваны содействовать максимальному развитию ребенка, поэтому заинтересованы в том, чтобы объединить свои усилия, учитывая при этом те аспекты воспитательной деятельности, в области которых каждый из них обладает теми или иными преимуществами.

Практический этап исследования посвящен определению эффективных условий взаимодействий МДОУ д/с №10 п. Сафоново-1 с семьями старших дошкольников в формировании личностных качеств. Это потребовало следующих методов исследования: анкетирование родителей и педагогов.

За основу *экспериментального исследования* взята методика, предложенная в работе Н.В. Микляевой «Создание условий эффективного взаимодействия с семьей». Данная методика включает 2 этапа исследования. Первый этап посвящен изучению педагогических установок родителей воспитанников старшей возрастной группы ДОУ. Второй этап исследования состоит из двух стадий. На 1-й стадии анализу подвергаются образовательные стратегии сотрудничества ДОУ и семьи. На 2-й стадии проходит анализ эффективности взаимодействия ДОУ с семьей и определяется степень реализации функций педагогов старших возрастных групп в работе с родителями.

Результаты первого этапа на *констатирующем уровне* показали, что из 14 семей 6 семей — в процентном соотношении составило 43%, предпочтение отдают интеллектуальному воспитанию и физическому развитию детей. 5 семей - это 36% от общего числа - имеют установку на художественно-эстетическое и интеллектуальное воспитание детей. 3 семьи, что составило 21% от общего числа - имеют установку на физическое развитие и художественно-эстетическое воспитание. В целом можно сделать вывод, что интеллектуальному воспитанию и физическому развитию отдается основное предпочтение, также родители называют художественно-эстетическое воспитание, но

это меньшее количество родителей. Учитывая то, что в дошкольном возрасте должно идти всестороннее и гармоничное развитие и воспитание ребенка, возникла необходимость убедительно доказать родителям данную необходимость, а значит разработать формирующие мероприятия.

На втором этапе эксперимента в 1-й стадии через анкетирование, где предлагалось определить, как реализуются программные задачи в семье и ДОО (по направлениям анализа, предложенным Т.Н. Дороновой): формирование здоровья, эмоциональное, социальное, познавательно-речевое развитие, игровая, изобразительная и продуктивная деятельности. Средний результат показал, что наиболее низко (на 65% и 72%) оценили реализацию программных задач в семье и ДОО родители 1-й дифференцированной группы (6 семей), ориентированные на интеллектуальное воспитание и физическое развитие. Они выше оценили задачи сотрудничества в познавательно-речевом развитии (83% и 94%) и в социальном, физическом развитии по 67% и 73%. Остальные программные задачи считают менее важными.

Родители 2-й группы 5 семей - (приоритет художественно-эстетического и интеллектуального воспитания) высоко оценили такие задачи сотрудничества: познавательно-речевое развитие 95% - 100%; изобразительная деятельность 80% - 100%; продуктивная деятельность 79% - 100%. Родители 3-й группы 3 семьи – (приоритет физического развития и художественно-эстетического воспитания) лучше сотрудничают с ДОО в направлении формирования здоровья детей и оценивают реализацию программной задачи на 80% и 100%. Также на 100% оценили реализацию программных задач в ДОО в игровой деятельности, познавательно-речевом развитии, изобразительной, продуктивной деятельности.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что родители из 6 семей, относящихся к 1-й группе, имеют установку на интеллектуальное воспитание и физическое развитие; родители 2-й группы (5 семей) подтверждают, что имеют установку на художественно-эстетическое и интеллектуальное воспитание, а родители 3-й группы ориентированы на физическое развитие и художественно-эстетическое воспитание.

На 2-й стадии второго этапа эксперимента, проводилось анкетирование педагогов. В таблицу заносились такие функции взаимодействия как: охраны и укрепления здоровья, развивающая, диагностическая и коррекционная, коммуникативная, конструкторско-организаторская, координирующая функция, функция профессионального самосовершенствования.

Наиболее высоко (на 90%) оценили педагоги реализацию коммуникативной функции в работе с родителями. Они уверяют, что умеют устанавливать педагогически целесообразные отношения с детьми, их семьями. Наиболее низко на 75 % педагоги оценили диагностическую и коррекционную функцию в работе с родителями. Многие родители не обладают достаточным уровнем педагогических знаний. Большую часть коррекционной работы они перекладывают на педагогов.

Изучив результаты констатирующего этапа эксперимента, было разработано содержание *формирующих* мероприятий направленных на работу с родителями и воспитателями по проблеме исследования. Разработаны перспективные планы работы с родителями и педагогами.

Перспективный план работы с педагогами:

1. Семинар-практикум «Эффективное взаимодействие с родителями». Цель: Обучение технике активного слушания, умению анализировать свое общение с родителями.
2. Круглый стол «Новые формы работы педагогического коллектива с родителями». Цель: Поиск новых форм работы с семьей в условиях изменившихся социальных установок.
3. Деловая игра «Какая тематика встреч актуальна для родителей?». Цель: Развитие умения определять педагогическую потребность семьи и в соответствии с этим точно формулировать тему встреч с семьей.

Перспективный план работы с родителями, который включает три этапа:

1. Проведение проблемного семинара «Определение направлений в воспитании и обучении старшего дошкольника».
2. Организация семинара-практикума «Условия повышения эффективности сотрудничества семьи и ДОУ».
3. Презентация семейных творческих проектов.

С каждой группой родителей было проведено 3 беседы-консультации («Физическое развитие ребенка в семье и ДОУ», «Развитие мышления и РЭМП у детей», «Развитие художественно-творческих способностей детей в семье»). Была проведена рекламная компания «Вместе нам не скучно», создавался информационный стенд для родителей, где родители могли найти для себя информацию о физическом, умственном, нравственном, художественно-эстетическом воспитании детей; познакомиться с методической литературой по данным направлениям. Проведены выставки по теме: «Радость творчества», «Мы на севере живем» представлены работы детей и родителей из природного материала, фотоматериалы, макет поселка. Проводилась предварительная работа: консультативная помощь родителям в разработке авторских проектов, выпуск газет «Семейные



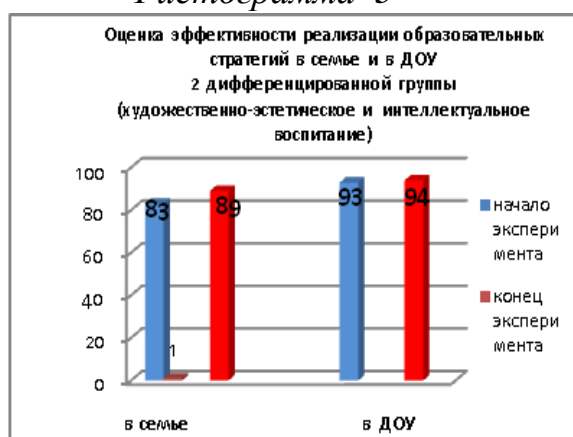
праздники», «Вся семья вместе и душа на месте». Совместное изготовление детьми и родителями семейных гербов.

После формирующего этапа эксперимента был проведен *контрольный* срез. На первом этапе определить группу родителей и их предпочтения в установках воспитания детей не представляется возможным, т.к. все до единого указали, что только комплексное воспитание детей - интеллектуальное, художественно-эстетическое воспитание и физическое развитие детей приведет к положительному результату. По второму этапу эксперимента. 1-я стадия привела к результатам, которые нашли отражение на гистограммах № 2, 3, 4 «Оценки эффективности реализации образовательных стратегий в семье и ДОУ».

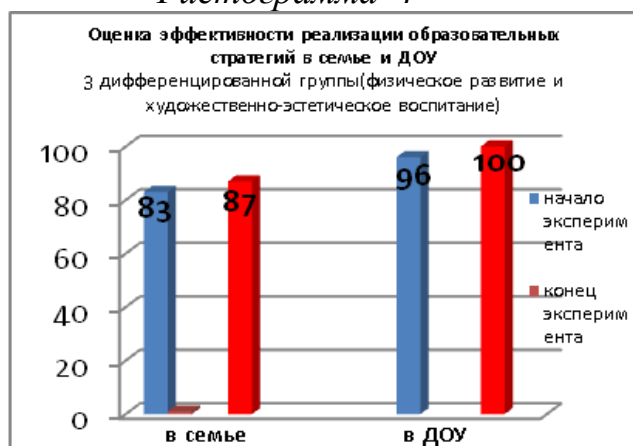
*Гистограмма 2*



*Гистограмма 3*



*Гистограмма 4*



Итак, (гистограмма 2) ответы родителей показали, что 6 семей 1-ой группы имеющие установку на интеллектуальное воспитание и физическое развитие указывают на то, что программные задачи в семье уже реализуются в среднем на 71% это выше на 6%, чем на констатирующем этапе эксперимента, а в ДОУ реализуются на 75% - это больше на 3%. Родители 2-ой группы (гистограмма 3) – это 5 семей в художественно-эстетическом и интеллектуальном воспитании детей учитывают реализацию программных задач в семье уже в среднем на 89% - это больше на 6% , чем в начале эксперимента; а в ДОУ – на 94%. 3 семьи 3-й группы (приоритет физического развития и

художественно-эстетического воспитания) (гистограмма 4) считают, что реализация программных задач в семье осуществляется в среднем на 87% - это выше на 4%, чем на констатирующем этапе эксперимента, а в ДОО реализацию программных задач оценили – на 100%.

На 2-й стадии второго этапа эксперимента выявили значительные улучшения. Улучшение сотрудничества ДОО и семей дифференцированных групп связано, в первую очередь, с тем, что у родителей улучшились взаимоотношения с детьми и воспитателями (коммуникативная функция – 95%), что положительно повлияло на развитие всех остальных функций взаимодействия и инициировало подъем в развитии таких функций, как охрана и укрепление здоровья детей – на 10% (95%), развивающая (воспитывающая и обучающая) – на 7% (95%), координирующая и функция профессионального самосовершенствования – стали по 93% - это больше на 6% и 5% соответственно. Таким образом, подтверждена ранее выдвинутая гипотеза.

Взаимодействие родителей и педагогов в воспитании дошкольников рассматривается как взаимная деятельность ответственных взрослых, направленная на введение детей в пространство культуры, постижение ее ценностей и смысла. Взаимодействие позволяет совместно выявлять, осознавать и решать проблемы воспитания детей, а также обеспечивает необходимые глубинные связи между воспитывающими взрослыми в контексте развития личности ребенка, позитивно отражающиеся на его физическом, психическом и социальном здоровье.

#### **Литература**

1. Арнаутова, Е. П. Педагог и семья / Е. П. Арнаутова. - М.: Карапуз, 2001. – 148 с.
2. Благодатская, О. А. Опыт работы по взаимодействию воспитателя с семьей / О. А. Благодатская // Дошкольная педагогика. - 2007. - № 4. – С. 51-54.
3. Глебова, С. В. Детский сад – семья: аспекты взаимодействия / С. В. Глебова. – Воронеж: ТЦ «Учитель», 2005. -111 с.
4. Гризик, Т. Взаимодействие детского сада и семьи / Т. Гризик // Дошкольное воспитание. – 2000. - № 6. – С. 54.
5. Давыдова, О. И., Богославец, Л. Г., Майер, А. А. Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход / О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец, А. А. Майер. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 144 с.
6. Евдокимова, Е. С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника / Е. С. Евдокимова. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 96 с.
7. Зверева, О. Л., Кротова, Т. В. Общение педагога с родителями в ДОО / О. Л. Зверева, Кротова Т. В. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 80 с.
8. Козлова, А. В., Дешеулина, Р. П. Работа ДОО с семьей / А. В. Козлова, Р. П. Дешеулина. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 112 с.
9. Солодянкина, О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей / О. В. Солодянкина – М.: АРКТИ, 2005. – 80 с.

*Н.Д. Шоломицкая,  
И.И. Трепова*

## **Педагогическое руководство дидактическими играми детей старшего дошкольного возраста**

Процесс реорганизации всей системы образования, протекающий много лет, предъявляет высокие требования к организации дошкольного воспитания и обучения, интенсифицирует поиски новых, более эффективных психолого-педагогических подходов к этому процессу. Инновационные процессы на современном этапе развития общества затрагивают в первую очередь систему дошкольного образования, как начальную ступень раскрытия потенциальных способностей ребёнка. Развитие дошкольного образования, переход на новый качественный уровень не может осуществляться без разработки инновационных технологий.

Несмотря на широкий круг исследований в области развития у детей познавательной активности (Л.С. Выготский, Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, Л.В. Занков, И.Я. Лернер, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.), проблемы, связанные с формированием у детей интереса и положительного отношения к учению, остаются вне поля зрения педагогической общественности.

Игра в детском саду выступает как форма, метод и средство обучения и воспитания детей. Игры отличаются большим разнообразием: подвижные, дидактические, сюжетно-ролевые и т.д. Однако все их можно разделить на две большие группы: самостоятельные и творческие, в которых дети сами организуются, выбирают средства и правила, а также игры с правилами, которые разрабатывают взрослые с целью воспитания и обучения.

Игре принадлежит ведущая роль в формировании психических процессов (мышления, речи, памяти, внимания, восприятия, воображения и др.), определяющих уровень умственного развития (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин). Однако, поскольку главным условием психического развития в раннем и дошкольном возрасте является взаимодействие взрослого и ребёнка в игровой ситуации, встает вопрос о способах реализации в игре специальных образовательных задач. Такая игра имеет две цели: одна из них - обучающая, которую преследует взрослый, а другая - игровая, ради которой действует ребёнок, то есть является дидактической. Именно благодаря дидактической игре можно организовать учебный процесс, направленный на развитие психических процессов. Возможность разработать дидактические игры, позволяющие развивать познавательную деятельность детей дошкольного возраста и сохранять стойкий интерес к предложенной ситуации, позволяет использование моделирования как

учебного действия. Возможность разработать дидактические игры, позволяющие развивать познавательную деятельность детей дошкольного возраста и сохранять стойкий интерес к предложенной ситуации, позволяет использование моделирования как учебного действия.

Актуальность темы заключается в том, что дидактическая игра является эффективным развивающим, коррекционным и психотерапевтическим средством в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

**Цель исследования:** определение места дидактической игры в педагогическом процессе ДОУ.

**Объект исследования:** дети старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования:** педагогическое руководство дидактическими играми детей старшего дошкольного возраста.

**Гипотеза исследования** состоит в том, что процесс усвоения знаний и способов деятельности у детей старшего дошкольного возраста будет протекать наиболее успешно при целенаправленной организации программы дидактических игр и активном её включении в воспитательно-образовательный процесс.

В соответствии с целью эксперимента и выдвинутой гипотезой определились следующие **задачи**:

1. На основе анализа психолого-педагогической, методической литературы раскрыть основы использования средств в обучении дошкольников; методику организации и специфику педагогического руководства дидактической игрой в процессе обучения детей старшего дошкольного возраста.
2. Осуществить экспериментальное изучение места дидактической игры в педагогическом процессе ДОУ.
3. Разработать и описать формирующие мероприятия по исследуемой проблеме.
4. Провести количественный и качественный анализ двух этапов эксперимента.

Данные задачи потребовали осуществления работы в два этапа: теоретический и практический.

На теоретическом уровне исследования использовались методы:

- анализа и синтеза;
- сходства и различия;
- логический метод.

Практический этап исследования опирался на методы:

- наблюдение – открытое, непосредственное;
- беседа – диалогическая, развёрнутая;
- анкетирование (воспитателей) – открытое.

**Методологической основой** явились положения, разработанные в отечественной психологии и педагогике по проблеме усвоения знаний и

способов деятельности: Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, о психическом развитии и саморазвитии детей дошкольного возраста; теория и практика дидактической игры: А.П. Усовой, Б.И. Хачапуридзе, З.М. Богуславской, Е.И. Удальцовой, А.К. Бондаренко и др.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в широком анализе и обобщении научного материала по проблеме обучения детей старшего дошкольного возраста средствами дидактической игры.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что материалы исследования могут использоваться в системе дошкольного образования, а также могут быть использованы при разработке индивидуальных программ педагогами-практиками.

Содержание формирующе-преобразующих мероприятий, предложенных в работе, могут быть использованы студентами дневной формы обучения в период прохождения практики в ДООУ по данной проблеме.

**Базой исследования** явилось ДООУ № 132 «Почемучка» Первомайского округа г. Мурманска. В эксперименте принимало участие 16 детей старшего дошкольного возраста.

Теоретический анализ проблемы педагогического руководства дидактическими играми старших дошкольников показал, что современная психолого-педагогическая литература весьма широко рассматривает подходы к организации образовательного процесса на основе его гуманизации и гуманитаризации как процесса, обеспечивающего условия, необходимые для суверенизации ребенка, его активности, творческого присвоения ценностей культуры (А.А. Вербицкий, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Н.С. Розов, Г.Л. Ильин, В.В. Сериков, Ю.В. Сенько и др.).

По мнению современного исследователя данной проблемы Г.К. Селевко педагогическая технология, включающая, в том числе, дидактические игры в процессе обучения отвечает основным критериям:

- концептуальность;
- системность;
- управляемость;
- эффективность;
- воспроизводимость.

Е.А. Лобанова игровую форму занятий, в том числе, с включением дидактических игр рассматривает как средство побуждения, стимулирующее учебную деятельность.

Изучение педагогического руководства дидактическими играми детей старшего дошкольного возраста ДООУ как средства обучения проведено на основе методики, разработанной Г.Н. Толкачёвой и предложенной в учебном пособии «Семинарские, практические и лабораторные занятия по дошкольной педагогике» под редакцией Э.К. Сусловой и Л.В. Поздняк.

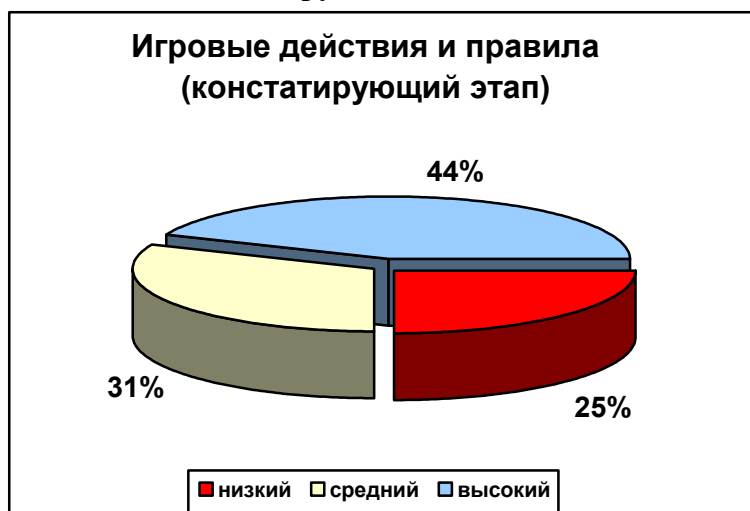
Целью данной методики выступает определение места дидактической игры в педагогическом процессе ДООУ. Данная цель реализуется в следующих задачах: изучение особенностей планирования и проведения дидактических игр; ознакомление с дидактическим материалом для установления разнообразия и возможности в решении обучающих и воспитательных задач; выявление специфики исследования дидактической игры как метода формы обучения, организации детской деятельности; выявление интересов детей старшего дошкольного возраста к данному виду игр, специфики организации и руководства.

Практический этап исследования проблемы позволили на *констатирующем* этапе прийти к выводу, что чаще всего дидактические игры используются воспитателем как часть занятия; время проведения дидактических игр ограничено – только вторая половина дня. Наблюдения за детьми позволило сделать вывод, что педагогическое руководство дидактическими играми осуществляется, в основном, опираясь на прямые методы руководства, но, учитывая, что это дети старшего дошкольного возраста, педагогам необходимо использовать косвенные методы.

Знания детей в области названий дидактических игр, соблюдение правил, игровых действий следующие: из 16 детей – 7 (44%) детей знают название дидактической игры, её содержание и правила, выполняют игровые действия; 5 (31%) детей знают названия игры, знают правила, соблюдают их, но не всегда правильно выполняют игровые действия и 4 (25%) детей - знают название игры, но не всегда называют правила и не называют игровые действия (диаграмма 1).

*Диаграмма 1*

**Результаты выполнения игровых действий старших дошкольников на констатирующем этапе**



*Знание правил и действий во время дидактической игры*

Таким образом, возникла необходимость проведения *формирующего* этапа эксперимента, который включает в себя работу с педагогами – это: доклады, беседы, занятия и др., а также работу с детьми по

перспективному плану, который включает в себя серию игр, например по математике «Составление геометрических фигур», экологии «Где что зреет?», развитию речи «Фанты», изучению алфавита «Буквы вокруг меня» и др.

После формирующего этапа *контрольный* срез показал положительную динамику в руководстве дидактическими играми: воспитатели выступают наблюдателями, советчиками, вносят дополнительный материал (игрушки) и др.

Знания детей в области названия игр, соблюдения правил, игровых действий следующие: из 16 детей - 12 (75%) детей хорошо знают название дидактических игр, их содержание и правила, выполняют игровые действия и только 4 (25%) детей знают названия игры, знают правила, соблюдают их, но не всегда правильно выполняют игровые действия (диаграмма 2).

*Диаграмма 2*

**Результаты выполнения игровых действий старших дошкольников после проведённых мероприятий**



*Знание правил и действий во время дидактической игры*

Таким образом, знания дидактических игр у детей значительно повысились. Этому способствовала изменение повседневного планирования дидактических игр воспитателей группы, их углублённые знания дидактической игры, о чём говорит положительная динамика эксперимента.

Вывод: результаты двух этапов эксперимента подтверждают ранее выдвинутую гипотезу о том, что процесс усвоения знаний и способов деятельности у детей старшего дошкольного возраста будет протекать наиболее успешно при целенаправленной организации программы дидактических игр и активном её включении в воспитательно-образовательный процесс.

### Рекомендации по планированию дидактических игр.

1. Планирование дидактических игр должно занимать значительное место в планировании всей воспитательно-образовательной работы с детьми. Являясь эффективным средством обучения, они могут быть составной частью занятия, а в группе раннего возраста – основной формой организации учебного процесса. Кроме того, в часы, отведённые для игр, дидактические игры планируются и организуются как в совместной, так и в самостоятельной деятельности детей, где они могут играть по своему желанию как всем коллективом, небольшими группами или же индивидуально. В плане должен предусматриваться подбор игр и материала для них в соответствии с общим планом педагогической работы.
2. Наблюдения за самостоятельными играми детей дают возможность выявить их знания, уровень их умственного развития, особенности поведения. Это может подсказать педагогу, какие игры полезны для детей, в чём они сильны, в чём отстают.
3. Дидактические игры кратковременны (10-20мин); поэтому очень важно во время игры поддерживать у ребенка увлеченность игровой задачей, стараться, чтобы в это время не снижалась умственная активность играющих, не падал интерес к поставленной задаче.
4. Необходимо предоставлять детям возможность играть в разное время дня: утром до завтрака, между завтраком и занятием, в перерывах между занятиями, на прогулке, во второй половине дня. Игры в утренние часы способствуют созданию у детей бодрого, радостного настроения на весь день. Каждый может заняться любимыми играми, по желанию объединиться с друзьями.
5. Планируя дидактические игры, педагогам необходимо заботиться об усложнении игр, расширения их вариативности (возможно придумывание более сложных правил).
6. На занятиях используются те дидактические игры, которые можно проводить фронтально, со всеми детьми. Они используются в качестве метода закрепления, систематизации знаний детей.
7. При планировании дидактических игр в воспитательно-образовательном процессе необходимо, чтобы новые игры, взятые на занятия, затем проходили в блоке совместной деятельности с детьми и использовались детьми в их самостоятельной деятельности, являясь при этом высшим показателем способности занять себя деятельностью, требующей приложения умственных усилий.
8. Дидактические игры в большинстве случаев проводятся тогда, когда дети уже получили на занятиях определенные знания и навыки, иначе будет достаточно трудно осуществить игру.
9. Дидактические игры можно использовать и для проверки знаний и умений детей. Важным показателем результатов обучения является



усвоением пройденного на занятиях всеми детьми. Чаще всего это проверяется дидактической игрой, в процессе которой, педагог устанавливает, на сколько правильно поняли и усвоили содержание занятия не только способные, но средние и слабые дети. Выявив уровень знаний и умений детей, необходимо наметить дальнейшую работу по устранению недостатков.

10. В связи с тем, что дидактическая игра является незаменимым средством преодоления различных трудностей в умственном развитии детей, необходимо планировать использования дидактических игр в индивидуальной работе с детьми. По мере необходимости, очень индивидуально, в зависимости от потребностей и уровня развития детей. Индивидуальная работа с детьми с использованием дидактических игр может планироваться по всем видам и типам игр. Индивидуальные дидактические игры, которые организует воспитатель, создают благоприятные условия для непосредственного контакта с ребенком, помогают глубже выяснить причины отставания ребенка, способствуют более активному упражнению в учебном материале.

### Литература

1. Аванесова, В. Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду / В. Н. Аванесова // Умственное воспитание дошкольника / под ред. Н. Н. Поддьякова. – Пермь, 2003. – 200 с.
2. Айсмонкас, Б.Б. Педагогическая психология / Б.Б. Айсмонкас – М.: МГППУ, 2004. – 368 с.
3. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! / Ш.А. Амонашвили - М.: Просвещение, 1988 – 130 с.
4. Артемова, Л.В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников / Л.В. Артемова. - М.: Академия, 2002. - 96 с.
5. Блехер, Ф.Н. Дидактические игры / Ф.Н. Блехер. – СПб.: Питер, 2008. – 184 с.
6. Богуславская, З.М. Психологические особенности познавательной деятельности дошкольников в условиях дидактической игры / З.М.Богуславская // Психология и педагогика игры дошкольника. - М.: Российское образование, 2006. – 207 с.
7. Болотина, Н.И. Дидактическая игра – одно из средств активизации познавательной деятельности детей шестилетнего возраста / Н.И. Болотина // Начальная школа. 2007. - № 1. – С. 46
8. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду: Книга для воспитателя детского сада / А. К. Бондаренко. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
9. Бондаренко, А. К. Воспитание детей в игре / А.К.Бондаренко, А. И. Матусик. – М.: Просвещение, 2003. – 192 с.
10. Волкова, С.Л. Дидактические игры и игровые упражнения / С.Л. Волкова // Начальная школа. 2007. - № 6. – С. 37
11. Волошкина, М.И. Дидактическая игра в подготовке ребёнка к обучению в школе / М.И. Волошкина. – М. Начальная школа, 2002. – 230 с.
12. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С.Выготский // Вопросы психологии, 2006. - № 6. - С. 42

13. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. - М.: Академия, 2005. – 380 с.
14. Гуткович, И.Я. Сборник дидактических игр по формированию системного мышления дошкольников /И.Я Гуткович., О.Н.Самойлова. - Пособие для воспитателей детских садов. /под ред. Т.А. Сидорчук – Ульяновск, 2008. – 160 с.
15. Деркунская, В. Воспитание, обучение, развитие дошкольников в игре / В.Деркунская. – М.: Российское педагогическое общество, 2005. – 128 с.
16. Игра дошкольника / под ред. С. Л. Новоселовой - М.: Академия, 2003. – 180 с.
17. Калинин, А.В. Развитие игровой деятельности дошкольников / А.В. Калинин. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 112 с.
18. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
19. Лобанова, Е.А. Дошкольная педагогика / Е. А. Лобанова. — Балашов: Николаев, 2005. — 76 с.
20. Максаков, А.И. Учите, играя / А.И. Максаков– М.: Академия, 2001. – 92 с.
21. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре / Д.В. Менджерицкая - М.: Российское образование, 2007. – 180 с.
22. Морозова, Н. М. Дидактическая игра как средство обучения / Н.М.Морозова – Вятка, 2008. – 186 с.
23. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии./ под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2008. – 576 с.
24. Поддьяков, Н.Н. Проблемы дошкольной игры: психолого- педагогический аспект. / Н.Н. Поддьяков, Н.Я. Михайленко.– М.: Просвещение, 2007. – 156 с.
25. Руководство игр детей в дошкольном учреждении /под ред. Е. Н. Тверитина - М.: Просвещение, 2004. – 210 с.
26. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Российское образование, 2008. – 256 с.
27. Смоленцева, А.А. Сюжетно-дидактические игры. / А.А. Смоленцева. – М.: Просвещение, 1999. – 110 с.
28. Сорокина, А.И. Дидактические игры в детском саду / А.И. Сорокина. – М.: Просвещение, 2002. – 103 с.
29. Столяр А. Давайте поиграем/ А. Столяр.– М.: Просвещение, 2001. – 220 с.
30. Удальцова, Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Е.И. Удальцова. - Минск: Народная асвета, 2006. – 210 с.
31. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей. / А.П. Усова // под ред. А.В. Запорожца. - М.: Академия, 2006. - 145 с.
32. Швайко, Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. / Г.С. Швайко. – М.: Просвещение, 1988. – 260 с.
33. Эльконин, Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды. / Д.Б. Эльконин. – М. – Воронеж, 1995. – 420 с.

## Психологические особенности агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста

На современном этапе существуют теории, объясняющие происхождение агрессивности: эволюционный подход, включающий теорию влечения (З. Фрейд); этологический подход (К. Лоренц) и другие сходные теории; фрустрационная теория (Дж. Доллард, Н. Миллер); теория социального научения (А. Бандура) и мотивационная. Проблеме детской агрессивности посвящен ряд зарубежных и отечественных исследований в психологии (Р. Берон, М. Мид, Л.М. Семенюк, И.А. Фурманов и др.). В них определяются проблемы агрессивности: влияние различных факторов на динамику агрессивности; особенности возрастных проявлений агрессивности; проблемы диагностики агрессивности; основные направления игровой коррекции агрессивного поведения. Дети с признаками проявления агрессивного поведения достаточно часто встречаются в старшем дошкольном возрасте. Актуальность данной проблемы определяется необходимостью изучения особенностей и психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ДООУ № 10 г. Гомеля Республики Беларусь. В эксперименте принимали участие 40 детей старшего дошкольного возраста (по 20 человек в экспериментальной и контрольной группах). *Гипотеза* исследования: снижение уровня агрессивного поведения детей будет эффективно в том случае: если будут определены критерии и уровни агрессивного поведения; составлена программа психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста. Были выбраны методики для изучения уровня агрессивного поведения старших дошкольников:

1. *Графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой [2]*. Рисунок составляет одно из трех общих впечатлений о ребенке: 1-е впечатление – ребенок-агрессор; 2-е впечатление – ребенок обижен или ему угрожают; 3-е впечатление – ребенок нейтрален.
2. *Тест-опросник М.Э. Вайнера [3]*, предназначен для воспитателей с целью раннего выявления таких типов неконструктивного поведения как конформное, протестное, гиперактивное, демонстративное, агрессивное поведение и социальная дезориентация. Каждый из перечисленных типов поведения, не скорректированный в дошкольном возрасте усугубляется в дальнейшем.
3. *Анкетирование родителей [1]* предназначено с целью выявления уровня агрессивного поведения детей.

Совокупность данных методик дала целостное представление об агрессивном поведении старших дошкольников. В экспериментальной группе по методике «Кактус» выявлены следующие показатели: признаки агрессивности - у 13 детей (2%); импульсивность - у 15 детей (14%); эгоцентризм, стремление к лидерству - у 8 детей (7%); неуверенность в себе, зависимость от кого-либо - у 4 детей (3%); демонстративность, открытость - 6 детей (5%); скрытость, осторожность - у 4 детей (3%); оптимизм - у 3 детей (3%); тревожность - у 14 детей (12%); женственность - у 8 детей (7%); экстравертность - у 9 детей (8%); интровертность - у 11 детей (10%); стремление к домашней защите - у 14 детей (12%); отсутствие стремления к домашней защите - у 6 детей (5%).

Дети экспериментальной группы распределились по уровню агрессивного поведения следующим образом: *высокий уровень* - образы кактусов (АГ – образ агрессивно-тревожного кактуса; АО – образ агрессивно-одинокого кактуса); *средний уровень* - образы кактусов (АИ – образ агрессивно-испуганного кактуса; АЭ – образ агрессивно-экстравертированного кактуса); *низкий уровень* - образы кактусов (ДЭ – образ доброго экстравертированного кактуса; ДИ – образ доброго интровертированного кактуса). С высоким уровнем агрессивного поведения детей по критериям образов кактусов АГ (6 детей) и АО (3 ребенка) - всего 9 человек (45%). Со средним уровнем агрессивного поведения детей по соотношению с критериями образов кактусов АИ (3 ребенка), АЭ (4 ребенка) - всего 7 детей (35%). С низким уровнем агрессивного поведения детей по соотношению с критериями образов кактусов ДИ (4 ребенка) и ДЭ - таких детей не выявлено: всего 4 ребенка (20%). Результаты уровней агрессивного поведения детей представлены в таблице 1 и диаграмме 1.

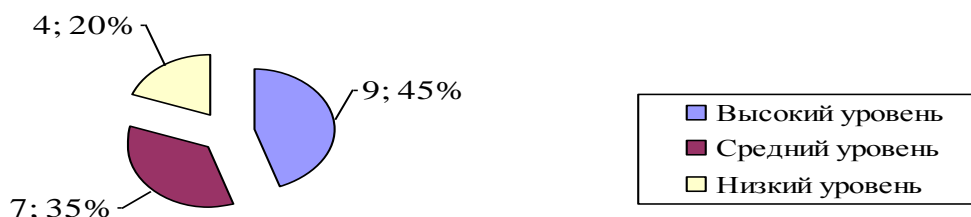
Таблица 1

Уровни агрессивного поведения детей экспериментальной группы по методике «Кактус» (констатирующий эксперимент)

	Образы кактусов в детском воображении					
	АГ	АО	АИ	АЭ	ДЭ	ДИ
количество детей	6	3	3	4	0	4
общее количество детей	9		7		4	
уровни	высокий		средний		низкий	

Диаграмма 1

Уровни агрессивного поведения по методике «Кактус» экспериментальной группы (констатирующий эксперимент)



В контрольной группе детей выявлены следующие показатели по методике «Кактус»: наличие признаков агрессивности - у 14 детей (12%); импульсивность - у 15 детей (13%); эгоцентризм, стремление к лидерству - у 8 детей (7%); неуверенность в себе, зависимость от кого-либо - у 4 детей (3%); демонстративность, открытость проявили 8 детей (7%); скрытость, осторожность - у 5 детей (4%); оптимизм - у 2 детей, (2%); тревожность - у 13 детей (11%); женственность - у 10 детей (8%); экстравертность - у 10 детей (8%); наличие интровертности - у 10 детей (8%); стремление к домашней защите - у 15 детей (13%); отсутствие стремление к домашней защите - у 5 детей (4%). Выявленные критерии соотнесли с образами кактусов детей, в результате чего вышли на результаты следующих уровней агрессивного поведения детей: *высокий уровень* агрессивного поведения детей по критериям образов кактусов АТ (2 ребенка), АО (3 ребенка) - у 5 детей (25%); *средний уровень* агрессивного поведения детей по критериям образов кактусов АИ (5 детей), АЭ (4 ребенка) - у 9 человек (45%); *низкий уровень* агрессивного поведения детей выявлен по критериям образов кактусов ДИ (3 ребенка) и ДЭ (3 ребенка) - у 6 детей (30%). Результаты представлены в таблице 2, диаграмме 2.

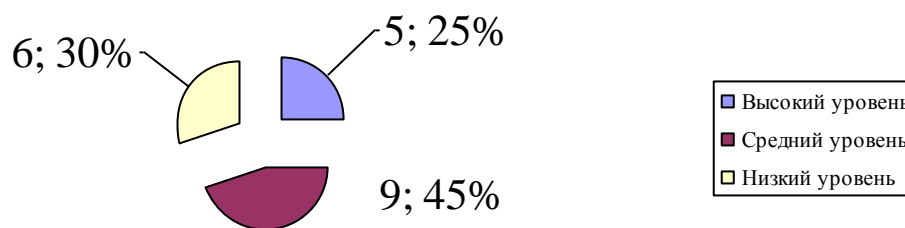
Таблица 2

**Уровни агрессивного поведения детей контрольной группы по методике «Кактус» (констатирующий эксперимент)**

	Образы кактусов в детском воображении					
	АТ	АО	АИ	АЭ	ДЭ	ДИ
количество детей	2	3	5	4	3	3
общее количество детей	5		9		6	
уровни	высокий		средний		низкий	

Диаграмма 2

**Уровни агрессивного поведения по методике «Кактус» контрольной группы (констатирующий эксперимент)**



Результаты анкетирования воспитателей по *тесту-опроснику М.Э. Вайнера*. В ходе проведения теста-опросника с воспитателями ДООУ, работающими в *экспериментальной группе* было выявлено следующее: конформное поведение с максимальным количеством баллов у детей отсутствует; протестное поведение с максимальным количеством баллов - у 3 детей (15%); гиперактивное поведение с максимальным количеством баллов у детей отсутствует; демонстративное поведение с максимальным количеством баллов - у 2 детей (10 %); социальная дезориентация с

максимальным количеством баллов у детей отсутствует; агрессивное поведение с максимальным количеством баллов - у 10 детей (50%).

Агрессивное поведение ребенка оценивалось с помощью следующих критериев: частота подобного поведения; длительность его присутствия в поведенческом репертуаре ребёнка; степень тяжести последствий неконструктивного поведения; ситуационная специфичность такого поведения. Был сделан анализ комбинаций всех вышеуказанных критериев, подсчитан суммарный балл, сделаны следующие выводы. Агрессивное поведение детей распределено по следующим уровням: 0 – 1 балл – *низкий уровень*; 2 – 3 балла – *средний уровень*; 4 и выше баллов – *высокий уровень*.

*Высокий уровень* агрессивного поведения был выявлен у 10 человек (50%); *средний уровень* - у 7 человек (35%); *низкий уровень* - у 3 детей (15%). Результаты выявленных уровней агрессивного поведения занесены в таблицу 3, диаграмму 3.

Таблица 3

**Уровни агрессивного поведения детей экспериментальной группы по методике теста-опросника М.Э.Вайнера (констатирующий эксперимент)**

	количество баллов				
	0	1	2	3	4 и выше
количество детей	1	2	3	4	10
общее количество детей	3		7		10
уровни	низкий		средний		высокий

Диаграмма 3

**Уровни агрессивного поведения по тесту-опроснику М.Э.Вайнера экспериментальной группы детей (констатирующий эксперимент)**



Таким образом, можно сделать вывод о том, что основная масса детей имеют высокий и средний уровень агрессивного поведения, что составляет 85%. В то время как детей с низким уровнем агрессивного поведения выявлено 15%. По результатам суммарного балла агрессивного поведения (средний балл составляет 12 баллов), дети с высоким уровнем агрессивного поведения нуждаются в психолого-педагогической коррекционной работе.

В ходе проведения анкетирования по тесту-опроснику с воспитателями, работающими в *контрольной группе* с исследуемыми

детьми, были выявлены следующие результаты: конформное поведение с максимальным количеством баллов у детей отсутствует; протестное поведение с максимальным количеством баллов - у 4 детей (20%); гиперактивное поведение с максимальным количеством баллов у детей отсутствует; демонстративное поведение с максимальным количеством баллов - у 2 детей (10 %); социальная дезориентация с максимальным количеством баллов у детей отсутствует; агрессивное поведение с максимальным количеством баллов - у 10 детей (50%).

Обработка *теста-опросника М.Э.Вайнера* (оценка агрессивного поведения ребенка) осуществлялась с помощью следующих критериев: частота подобного поведения; длительность его присутствия в поведенческом репертуаре ребёнка; степень тяжести последствий неконструктивного поведения; ситуационная специфичность такого поведения. Показатели агрессивного поведения детей были распределены по следующим уровням: *низкий уровень* выявлен у двух детей (10%); *средний уровень* - у 8 детей (40%); *высокий уровень* - у 10 детей (50%). Выявленные результаты уровня агрессивного поведения детей представлены в таблице 4, диаграмме 4.

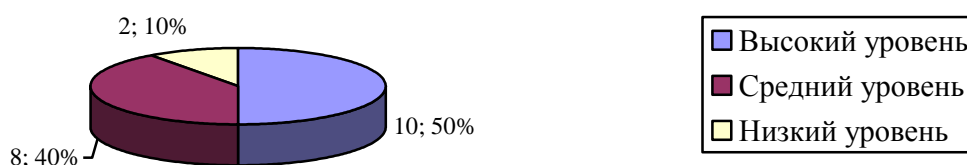
Таблица 4

**Уровни агрессивного поведения детей контрольной группы по результатам теста-опросника М.Э.Вайнера (констатирующем эксперимент)**

	количество баллов				
	0	1	2	3	4 и выше
количество детей	0	2	2	6	10
общее количество детей	2		8		10
уровни	низкий		средний		высокий

Диаграмма 4

**Уровни агрессивного поведения по тесту-опроснику М.Э.Вайнера контрольной группы детей (констатирующий эксперимент)**

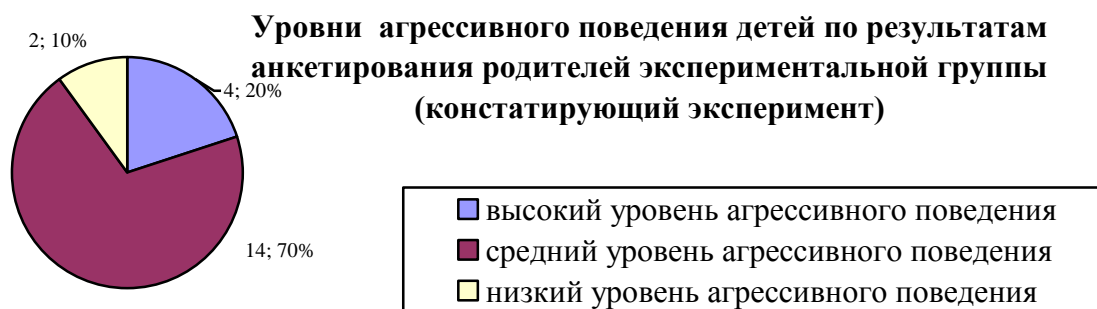


Результаты исследования уровней агрессивного поведения детей *контрольной группы* следующие: высокий и средний уровни агрессивного поведения детей – у 90%, низкий уровень агрессивного поведения у незначительного количества детей (2 ребенка – 10%). Все это говорит о том, что практически у всех детей контрольной группы идет проявление агрессивного поведения детей в различных ситуациях (зависящих либо не зависящих от них самих). По результатам суммарного балла агрессивного

поведения (средний балл составляет 12 баллов), дети с высоким уровнем агрессивного поведения нуждаются в психолого-педагогической коррекционной работе.

По результатам **анкетирования родителей** в экспериментальной группе был определен уровень агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста: *высокий уровень* выявлен у 4 детей (20 %); *средний уровень* - у 14 детей (70 %); *низкий уровень* – у 2 детей (10 %). Результаты представлены в диаграмме 5.

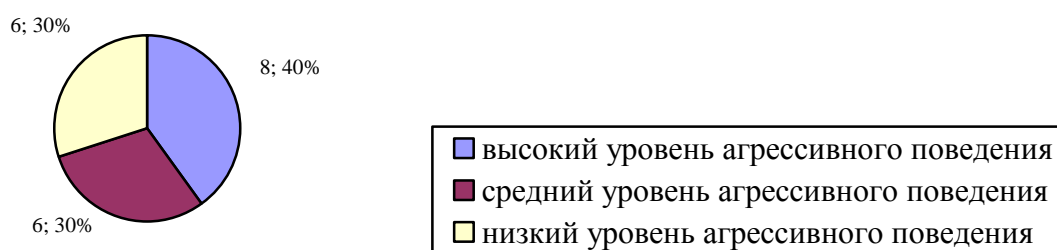
Диаграмма 5



*Контрольная группа: высокий уровень* агрессивного поведения - у 8 детей (55 %); *средний уровень* - у 6 детей (30 %); *низкий уровень* - у 6 детей (30 %). Результаты представлены в диаграмме 6.

Диаграмма 6

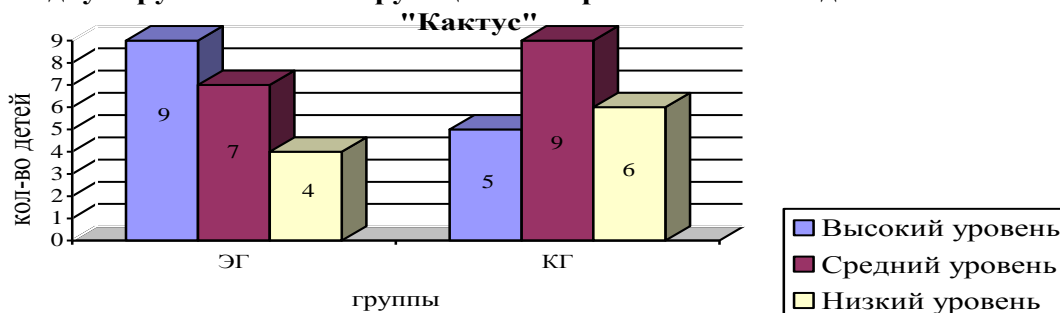
**Уровни агрессивного поведения детей по результатам анкетирования родителей контрольной группы (констатирующий эксперимент)**



Сравнительные результаты констатирующего эксперимента представлены в гистограммах 1, 2, 3.

Гистограмма 1

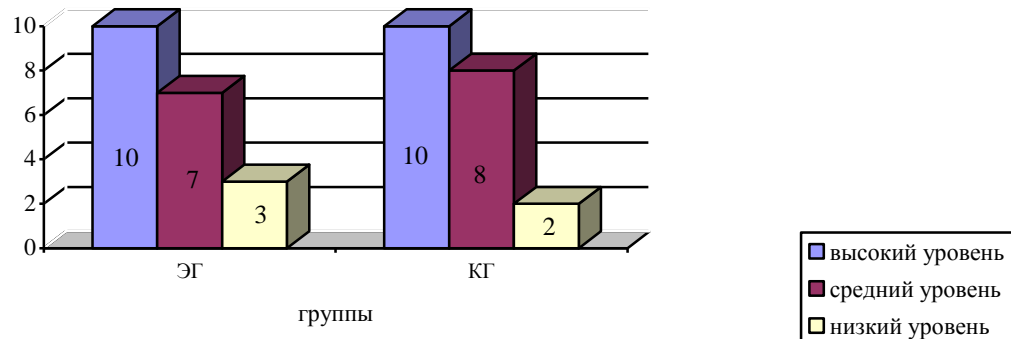
**Сравнительный анализ уровней агрессивного поведения детей двух групп в констатирующем эксперименте по методике "Кактус"**





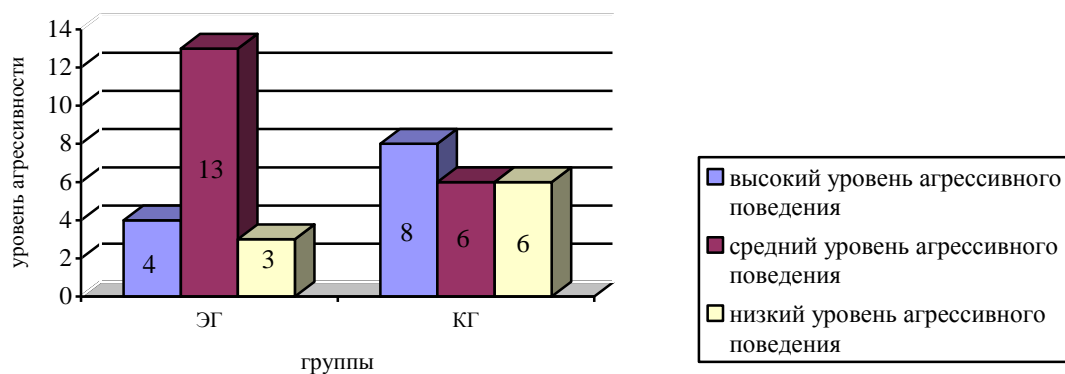
## Гистограмма 2

### Сравнительный анализ уровней агрессивного поведения детей двух групп в констатирующем эксперименте по результатам теста-опросника М.Э.Вайнера



## Гистограмма 3

### Сравнительный анализ результатов анкетирования родителей по выявлению уровня агрессивного поведения в констатирующем эксперименте



По методике «Кактус» низкий уровень агрессивного поведения в двух группах очень мал (до 30%), высокий и средний уровень - до 70%. По результатам анкетирования воспитателей по тесту-опроснику М.Э. Вайнера *низкий уровень* агрессивного поведения в обеих группах – до 20%, высокий и средний уровень агрессивного поведения - до 80%. По результатам анкетирования родителей результаты уровня агрессивного поведения детей существенно не различаются от полученных данных в предыдущих методиках. *Низкий уровень* агрессивного поведения - до 30%, высокий и средний уровень - до 70%.

У всех детей исследуемых групп проявляется агрессивное поведение независимо от обстоятельств, возникающих по вине самого ребенка либо нет, т.к. дети данного возраста не в состоянии контролировать свое поведение. Это связано с рядом психологических *особенностей* данного возраста: недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков; сниженный уровень саморегуляции; неразвитость игровой де-

тельности; заниженную самооценку; нарушения в отношениях со сверстниками. Таким образом, 85% детей обеих групп нуждаются в психолого-педагогической коррекционной работе с агрессивным поведением детей.

После общего обследования детей по указанным выше методикам, мы детей разделили на две группы по 20 человек в каждой: контрольную и экспериментальную, максимально уравнивая обе группы по социальному положению, уровню проявления агрессивного поведения, по показателям пола. С первой группой (экспериментальной) проводилась психолого-педагогическая коррекционная работа. Коррекционная программа составлена в соответствии со следующими принципами: принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач; принцип личностно-деятельностного подхода; принцип приоритета «причинной» коррекции; принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей детей; принцип комплексности; принцип опоры на зону ближайшего развития; принцип активного привлечения ближайшего окружения к реализации программы.

Описанные принципы определяли систему общих требований к составлению коррекционной программы. К ним относились (по А.А. Осиповой): чёткое формулирование целей и задач; выработка стратегии и тактики психолого-педагогической коррекционной работы; определение её форм, методов и технологий; частота занятий и их длительность; подготовка материалов и оборудования; написание самой программы. Программа включала в себя четыре блока с целями и методами (по А.С. Спиваковской): диагностический; установочный; коррекционный; оценочный [4].

*Диагностический блок:* выявлялись особенности проявления агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста; проводилось наблюдение за детьми в различных ситуациях, беседы с родителями о поведении детей дома, проявлениях агрессивного поведения в ситуациях вне детского сада.

*Установочный блок:* создавалась установка у детей и родителей на активный психолого-педагогический коррекционный процесс; задействовать соответствующие мотивационные механизмы; обсуждались основные направления работы с детьми; проводились индивидуальные беседы с родителями с целью создания установок на психолого-педагогическую коррекцию агрессивного поведения детей; осуществлялся ненавязчивый настрой дошкольников на выполнение определённой деятельности, игры.

*Психолого-педагогический коррекционный блок:* осуществлялось постепенное устранение симптомокомплекса агрессивного поведения, повышение уровня адаптированности к различным видам деятельности и взаимоотношениям, изменение отношения воспитателей к детям с

проявлением агрессивного; рациональное объединение детей для выполнения определённой деятельности, игры и т.п.; активизация положительного «общественного мнения», позитивных оценок других детей по отношению к агрессивному ребёнку; обсуждение с родителями конкретной тактики работы с ребёнком дома, нацеливание их на изменения отношения к ребёнку; использование психотерапевтических методов (психогимнастика, релаксация, игротерапия и др.).

*Оценочный блок:* использовались методы диагностического блока, прослеживались изменения по всем параметрам (внешнее проявление агрессивного поведения, изменения по тестовым данным, отзывам родителей и воспитателей по повышению статуса в группе).

После проведения коррекционной работы с детьми экспериментальной группы, был сделан контрольный срез в двух группах, используя те же методики. По методике «Кактус» в экспериментальной группе детей выявлены следующие показатели: признаки агрессивности - у 7 детей (13%); импульсивность - у 8 детей (12%); эгоцентризм, стремление к лидерству - у 7 детей (8%); неуверенность в себе, зависимость от кого-либо не выявлен – 0%; демонстративность, открытость - у 15 детей (13%); скрытость, осторожность - у 2 ребенка (2%); оптимизм - у 15 детей (13%); тревожность - у 3 детей (3%); женственность - у 16 детей (14%); экстравертность - у 16 детей (14%); наличие интровертности - у 4 детей (4%); стремление к домашней защите - у 19 детей (18%); отсутствие к домашней защите - у 1 детей (1%). Выявленные критерии были соотнесены с существующими образами кактусов детей и уровнями агрессивного поведения детей. *Высокий уровень* агрессивного поведения детей по критериям образов кактусов АТ и АО не выявлен ни у кого. *Средний уровень* агрессивного поведения детей, соотнося с критериями образов кактусов АИ – не выявлен ни у одного ребенка, АЭ – выявлено 7 детей: всего выявлено 7 человек, что составляет 35%. *Низкий уровень* агрессивного поведения выявлен у 13 детей (65%): критерии образов кактусов ДИ выявлен у 4 детей, критерии образов кактусов ДЭ выявлен у 9 детей. Результаты уровней агрессивного поведения детей представлены в таблице 5, диаграмме 7.

Таблица 5

**Уровни агрессивного поведения детей экспериментальной группы по методике «Кактус» (контрольный эксперимент)**

	Образы кактусов в детском воображении					
	АТ	АО	АИ	АЭ	ДЭ	ДИ
количество детей	0	0	0	7	9	4
общее количество детей	0		7		13	
уровни	высокий		средний		низкий	

Диаграмма 7

Уровни агрессивного поведения по методике "Кактус"  
экспериментальной группы (контрольный эксперимент)



У детей *контрольной группы* выявлены следующие показатели: наличие критерия агрессивности - у 15 детей (12%); импульсивность - у 14 детей (10%); эгоцентризм, стремление к лидерству - у 6 детей (4%); неуверенность в себе, зависимость от кого-либо - у 7 детей (5%); демонстративность, открытость - 8 детей (6%); скрытость, осторожность - у 5 детей (4%); такое важное качество, как оптимизм - у 5 детей, (4%); тревожность - у 12 детей (9%); женственность - у 13 детей (10%); экстравертность - у 19 детей (14%); наличие интровертности - у 11 детей (8%); стремление к домашней защите - у 16 детей (12%); отсутствие стремления к домашней защите - у 4 детей (3%). По соотношению с образами кактусов детей, выявлены следующие уровни агрессивного поведения: *высокий уровень* агрессивного поведения детей - 3 ребенка (15%): по критериям образов кактусов АТ - 3 ребенка, по критериям образов кактуса АО - ни одного ребенка; *средний уровень* агрессивного поведения детей – 12 человек (60%): по критериям образа кактуса АИ - 7 детей, по критериям образа кактуса АЭ - 5 детей; *низкий уровень* агрессивного поведения выявлен у 5 детей (25%): по критериям образа кактуса ДИ - 2 ребенка, по критериям образа кактуса ДЭ - 3 ребенка. Результаты уровня агрессивного поведения представлены в таблице 6, диаграмме 8.

Таблица 6

Уровни агрессивного поведения детей контрольной группы по методике «Кактус»  
в контрольном эксперименте

	Образы кактусов в детском воображении					
	АТ	АО	АИ	АЭ	ДЭ	ДИ
количество детей	3	0	7	5	3	2
общее количество детей	3		12		5	
уровни	высокий		средний		низкий	

Диаграмма 8

**Уровни агрессивного поведения по методике "Кактус" экспериментальной группы в контрольном эксперименте**



Результаты анкетирования воспитателей по тесту-опроснику М.Э. Вайнера. В ходе проведения повторного анкетирования воспитателей по вопросам теста-опросника, работающими в экспериментальной группе с исследуемыми детьми были выявлены следующие результаты: конформное, протестное и гиперактивное поведение с максимальным количеством баллов у детей отсутствует; демонстративное поведение с максимальным количеством баллов у детей не присутствует; социальная дезориентация с максимальным количеством баллов у детей данной группы отсутствует; агрессивное поведение с максимальным количеством баллов у детей не выявлено.

Обработка теста-опросника определила уровень агрессивного поведения, присущий детям на данном этапе. Агрессивное поведение детей оценивалось с помощью критериев: частота подобного поведения; длительность его присутствия в поведенческом репертуаре ребёнка; степень тяжести последствий неконструктивного поведения; ситуационная специфичность такого поведения. Агрессивное поведение детей распределилось по следующим уровням: *низкий уровень* - у 13 детей (65%); *средний уровень* - у 7 детей (35%); *высокий уровень* - не выявлен (0%). Результаты уровней агрессивного поведения представлены в таблице 7, диаграмме 9.

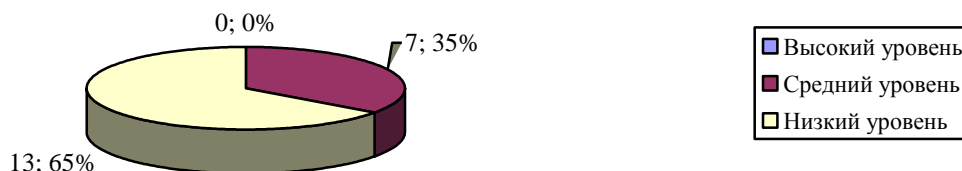
Таблица 7

**Уровни агрессивного поведения детей экспериментальной группы по методике теста-опросника М.Э.Вайнера (контрольный эксперимент)**

	количество баллов				
	0	1	2	3	4 и выше
количество детей	6	7	6	1	-
общее количество детей	13		7		-
уровни	низкий		средний		высокий

Диаграмма 9

**Уровни агрессивного поведения по тесту-опроснику М.Э.Вайнера экспериментальной группы (контрольный эксперимент)**



В ходе проведения анкетирования воспитателей по вопросам теста-опросника М.Э. Вайнера, у детей *контрольной группы* были выявлены следующие результаты: конформное поведение с максимальным количеством баллов у детей отсутствует; протестное поведение с максимальным количеством баллов - у 4 детей (20%); гиперактивное поведение с максимальным количеством баллов - у одного ребенка (5%); демонстративное поведение с максимальным количеством баллов - у 4 детей (20 %); социальная дезориентация с максимальным количеством баллов у детей отсутствует; агрессивное поведение с максимальным количеством баллов - у 6 детей (30%). Результаты проявления агрессивного поведения детей контрольной группы следующие: *низкий уровень* - у 1 ребенка (5%); *средний уровень* - у 12 детей (60%); *высокий уровень* - у 7 детей (65%). Результаты уровней агрессивного проявления детей занесены в таблицу 8, диаграмму 10.

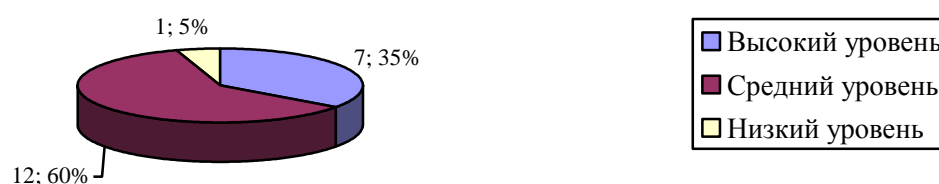
Таблица 8

**Уровни агрессивного поведения детей контрольной группы по методике теста-опросника М.Э.Вайнера в контрольном эксперименте**

	количество баллов				
	0	1	2	3	4 и выше
количество детей	0	1	6	6	7
общее количество детей	1		12		7
уровни	низкий		средний		высокий

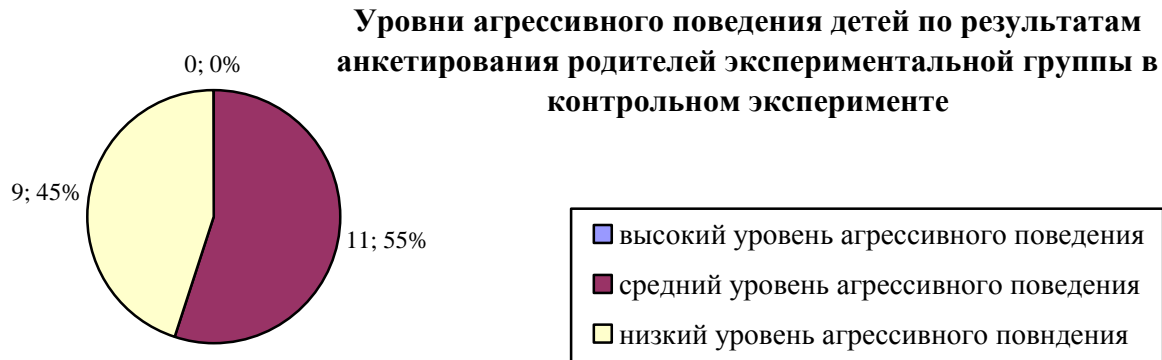
Диаграмма 10

**Уровни агрессивного поведения по тесту-опроснику М.Э.Вайнера контрольной группы в контрольном эксперименте**



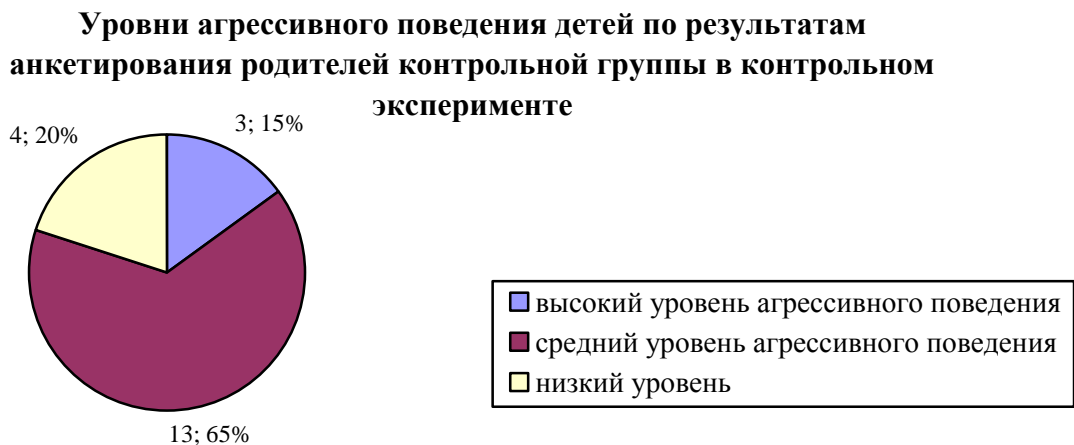
Результаты исследования проявления агрессивного поведения детей по анкетированию родителей. По анкетированию родителей в экспериментальной группе выявлены следующие результаты: *высокий уровень* у детей отсутствует; *средний уровень* - у 11 детей (55 %); *низкий уровень* - у 9 детей (45 %). Результаты представлены в диаграмме 11.

Диаграмма 11



После проведения повторного анкетирования родителей с целью выявления уровней агрессивного поведения детей *контрольной группы* получены следующие данные: *высокий уровень* - у 3 детей (15 %); *средний уровень* - у 13 детей (65 %); *низкий уровень* - у 4 детей (20 %). Результаты представлены в диаграмме 12.

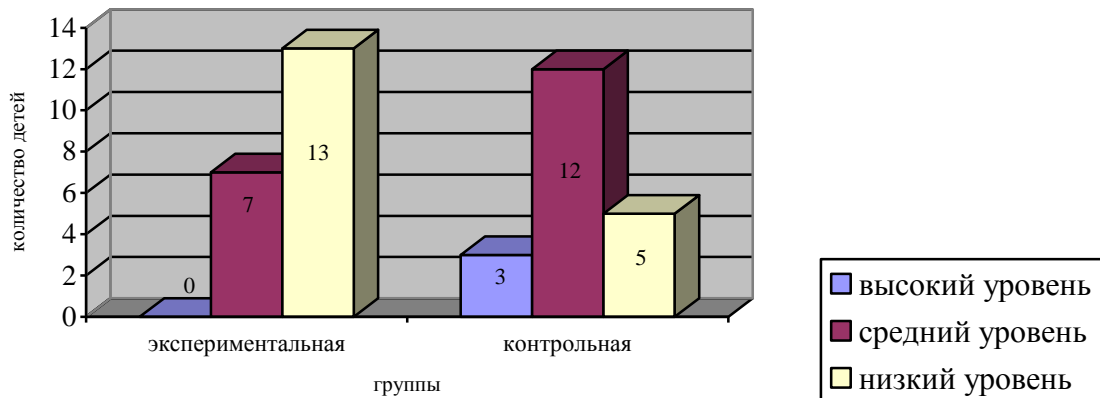
Диаграмма 12



Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов в экспериментальной и контрольной группах представлены в гистограммах 4, 5, 6 из которой видно, что результаты экспериментальной и контрольной групп существенно различаются.

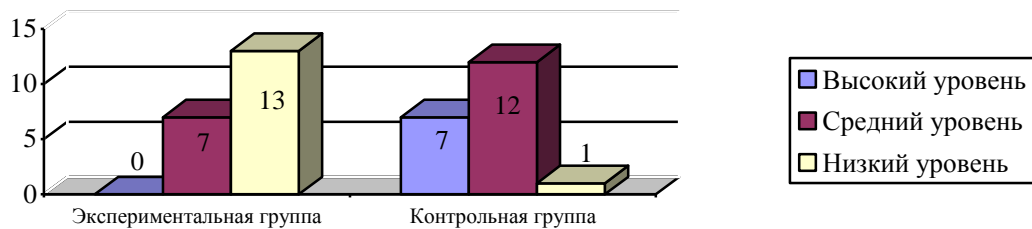
Гистограмма 4

**Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента между двумя группами по методике "Кактус"**



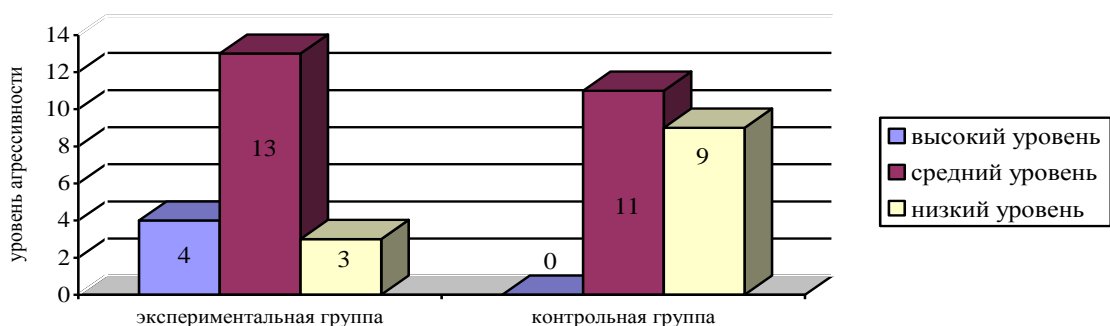
Гистограмма 5

**Сравнительный анализ уровней агрессивного поведения детей двух групп в контрольном эксперименте по результатам теста-опросника М.Э.Вайнера**



Гистограмма 6

**Сравнительный анализ выявленных уровней агрессивного поведения по результатам анкетирования родителей (контрольный эксперимент)**



После проведения психолого-педагогической коррекционной работы в экспериментальной группе и сравнения результатов констатирующего и контрольного экспериментов, в контрольной и экспериментальной группах



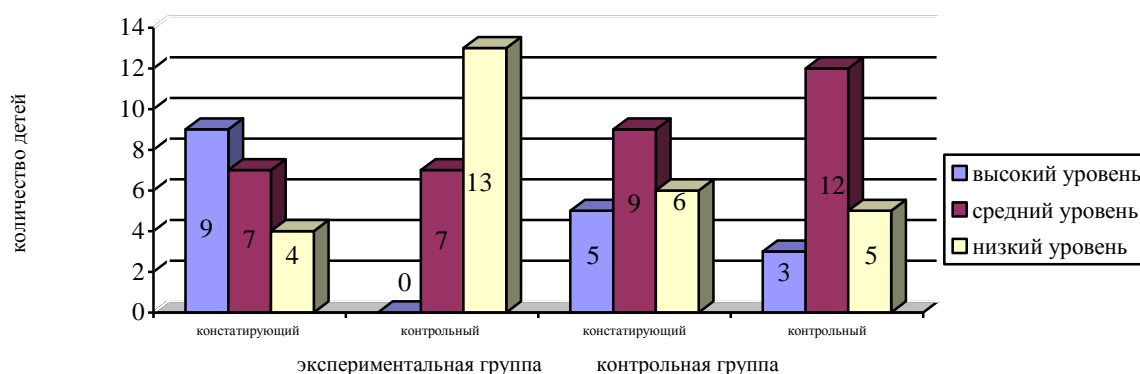
выявлены следующие изменения. В экспериментальной группе уровень агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста значительно снизился после проведения психолого-педагогической коррекционной работы, в то время как у детей контрольной группы, у которых не проводилось психолого-педагогической коррекционной работы, уровень агрессивного поведения остался практически на том же уровне, без существенных изменений.

После проведения контрольного эксперимента по методике «Кактус» и сравнения полученных результатов в исследуемых группах были выявлены следующие различия в динамике положительных изменений. В экспериментальной группе выявились следующие изменения: детей с высоким уровнем агрессивного поведения не выявлено, что говорит о положительных изменениях на 45%. В контрольной группе выявлено 3 ребенка с высоким уровнем агрессивного поведения, что говорит о незначительных изменениях на 10% (2 ребенка). Средний уровень агрессивного поведения детей экспериментальной группы остался без изменений. В контрольной группе произошли изменения в положительную сторону на 15% (3 ребенка) – это говорит о существенных изменениях.

Отмечается положительная динамика с выявленным низким уровнем агрессивного поведения: таких детей стало значительно больше (на 9 детей стало больше), что составляет 45%. Это говорит о получении хороших результатов после проведения коррекционной работы с детьми экспериментальной группы. В контрольной группе с низким уровнем агрессивного поведения стало меньше на одного ребенка (5%). В целом положительная динамика в экспериментальной группе произошла на 30%, в контрольной группе на 10%, что представлено в гистограмме 7.

Гистограмма 7

Динамика изменений уровней агрессивного поведения результатов двух групп детей по методике "Кактус"



После проведения контрольной диагностики по методике «Тест-опросник М.Э. Вайнера» детей с высоким уровнем агрессивного поведения в экспериментальной группе не выявлено, изменения в положительную

сторону произошли на 50%, в то время как в контрольной группе таких детей выявлено 7 человек, снизился уровень агрессивного поведения на 15 %.

В экспериментальной группе выявлено 7 детей со средним уровнем агрессивности, средний балл агрессивного поведения которых составляет 2 балла. С проявленными 3 баллами агрессивного поведения выявлен 1 ребенок, это говорит о том, что результаты в положительную сторону изменились на 20%. В контрольной группе таких детей выявлено 12, с 2 баллами выявлено 6 детей, с 3 баллами выявлено 6 детей. Это говорит об увеличении детей с агрессивным поведением в пограничном состоянии (3 балла) на 20%. Детей с низким уровнем агрессивного поведения выявлено в экспериментальной группе 6 детей, положительная динамика видна из полученных результатов на 50% после проведения психолого-педагогической коррекционной работы.

В контрольной группе детей с низким уровнем агрессивного поведения выявлен 1 ребенок, а на стадии констатирующего эксперимента таких детей было 2, произошло увеличение уровня агрессивного поведения на 5%. Сравнительный анализ результатов показал, что в экспериментальной группе после коррекционной работы произошли положительные изменения на 33%, а в контрольной группе положительная динамика незначительна – 8%, что наглядно представлено в гистограмме 8.

Гистограмма 8



По результатам анкетирования родителей в экспериментальной и контрольной группах произошли следующие изменения. Наличие высокого уровня агрессивного поведения у детей экспериментальной группы отсутствует, что говорит об уменьшении на 20%. В то время как в

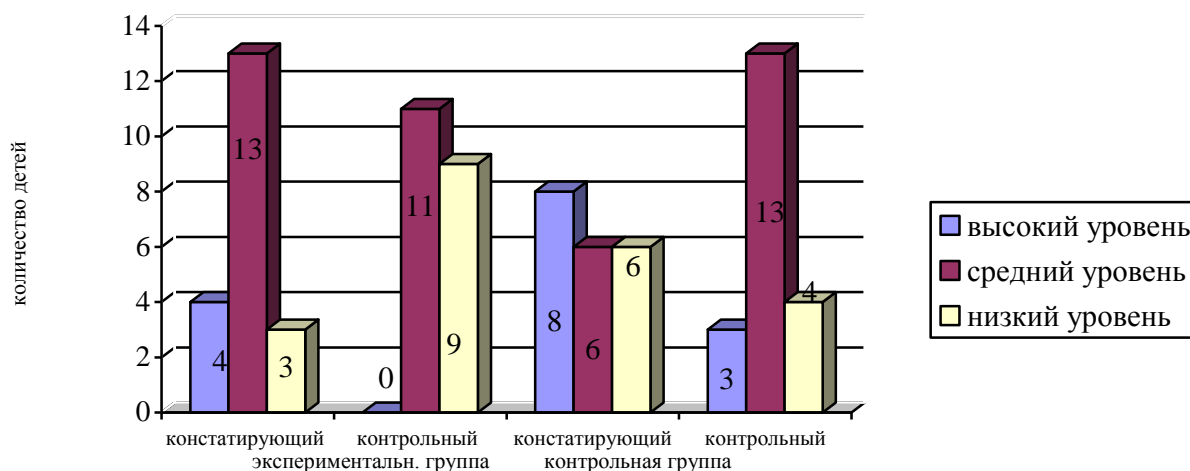
контрольной группе детей с высоким уровнем агрессивного поведения выявлено 3, это говорит лишь о незначительном изменении в положительную сторону – на 10%.

Детей со средним уровнем агрессивного поведения в экспериментальной группе уменьшилось на 2 ребенка (10%), в то время как в контрольной группе произошли существенные изменения в положительную сторону: количество детей со средним уровнем агрессивного поведения увеличилось на 7 человек, что составляет 35%.

Изменилось количество детей с низким уровнем агрессивного поведения в экспериментальной группе: уровень повысился на 0% (6 детей), в контрольной группе наоборот, произошло снижение низкого уровня агрессивного поведения на 10% (2 ребенка). По результатам анкетирования родителей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в динамике положительных изменений нет различий (в экспериментальной и контрольной группах положительные изменения произошли на 30%), что наглядно представлено в гистограмме 9.

*Гистограмма 9*

**Динамика изменений уровней агрессивного поведения по результатам анкетирования родителей в двух группах**



В целом, динамика в положительную сторону произошла в экспериментальной группе после проведения коррекционной работы на 33%, в то время как в контрольной группе произошли изменения в положительную сторону только на 10%, т.к. психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения детей в контрольной группе не проводилась. Полученные результаты исследования доказывают подтверждение нашей гипотезы о том, что снижение уровня агрессивного поведения детей будет эффективно в том случае: если будут определены критерии и уровни агрессивного поведения; составлена программа психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения детей

старшего дошкольного возраста. В экспериментальной группе отмечены позитивные изменения агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста, а обучение детей приемам конструктивного выражения агрессии способствует снятию эмоционального напряжения и снижает уровень неконтролируемых, агрессивных импульсов.

### **Литература**

1. Овчарова Р.В. Психодиагностическое исследование как основа коррекционно-развивающей работы практического психолога дошкольных учреждений. – Архангельск, 1994.
2. Панфилова М.А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры: практическое пособие для психологов, педагогов, родителей. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2005.
3. Практическая психология для педагогов и родителей /Под ред. М.К. Тутушкиной. – СПб.: Дидактика Плюс, 2000.
4. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья: В 2 т. – М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 1999.

*А.А. Сергеева,  
Н.Ю. Жигульская*

## **Развитие свойств внимания детей старшего дошкольного возраста**

Значимость внимания в жизни человека, его определяющая роль в отборе содержаний, запоминании и научения очевидны. Поток информации, расширение человеческих контактов, развитие многообразных форм массовой культуры, рост темпа жизни приводят к увеличению объёма знаний, необходимых для жизни современному человеку. Происходящие изменения в обществе оказали влияние и на развитие детей, активно включившихся в водоворот нашей бурной жизни, и выдвинули новые требования в целом.

Дошкольное образование стало рассматриваться как первая ступень во всей системе непрерывного обучения. Дошкольное учреждение призвано создать условия для интеллектуально-творческого, эмоционального, физического развития ребёнка и осуществить его подготовку к школе. Одним из неперемных условий успешного обучения в школе является развитие произвольного внимания в дошкольном возрасте. Школа предъявляет требования к произвольности детского внимания в плане умения действовать без отвлечений, следовать инструкциям и контролировать получаемый результат.

Старший дошкольный возраст имеет непреходящее значение для последующего психического развития. Как подчёркивается в концепции дошкольного воспитания: «Особенностью этого периода, отличающей его от других, последующих этапов развития, является то, что он обеспечивает общее развитие, служащее фундаментом для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков в усвоении различных видов деятельности. Формируются не только качества и свойства психики детей, которые определяют собой общий характер поведения ребёнка, его отношение ко всему окружающему, но и те, которые представляют собой «заделы» на будущее и выражаются в психологических новообразованиях, достигаемых к концу данного возрастного периода».

В старшем дошкольном возрасте изменения касаются всех свойств внимания. Увеличивается его объём: старшие дошкольники могут действовать с 2-3 предметами. Возрастает возможность распределения внимания. Это говорит о том, что ребёнок может направлять и концентрировать своё внимание на нескольких разных предметах одновременно. Внимание становится более устойчивым при рассматривании картинок, слушании рассказов, сказок. Это даёт ребёнку возможность выполнять под руководством воспитателя определённую работу, пусть даже неинтересную. Ребёнок не отвлекается, если понимает, что дело нужно довести до конца, даже если появилась более

привлекательная перспектива. Поддержание устойчивости внимания фиксации его на объекте определяется развитием любознательности, познавательных процессов. Устойчивость внимания зависит от характера действующего раздражителя. На протяжении дошкольного детства длительность отвлечений, вызванных разными раздражителями, снижается, то есть возрастает устойчивость внимания.

Внимание дошкольника отражает его интересы по отношению к окружающим предметам и выполняемым с ним действиями. Ребёнок сосредоточен на предмете или действии только до тех пор, пока не угасает его интерес к этому предмету или действию. Появления нового предмета вызывает переключение внимания, поэтому дети редко длительное время занимаются одним и тем же. Переключение внимания означает, что ребёнок способен перемещать направленность и сосредоточенность внимания с одного объекта на другой, с одного вида деятельности на другой.

Внимание всегда есть сосредоточенность на чём-либо. В выделении одного объекта из массы других проявляется избирательность внимания: интерес к одному есть одновременное невнимание к другому. Внимание само по себе не является особым познавательным процессом. Оно присуще любому познавательному процессу: восприятию, мышлению, памяти и выступает как способность к организации этого процесса.

Развитие свойств внимания старшего дошкольника существенно зависит от значимости, эмоциональности, интереса для него материала, от характера деятельности, которую выполняет ребёнок. Показатели внимания значительно возрастают в сюжетно-ролевой и дидактической играх. Развитие свойств внимания также тесно взаимосвязано с развитием воли и произвольности поведения, способности управлять своим поведением. Внимание не имеет своего отдельного и специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой деятельности, которой оно сопутствует. Этим фактом обусловлена актуальность предлагаемого исследования.

**Цель исследования:** изучить особенности развития свойств внимания детей старшего дошкольного возраста.

**Объект исследования:** внимание детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования:** процесс развития свойств внимания старших дошкольников.

**Гипотеза исследования:** свойства внимания у старших дошкольников будут успешно развиваться, если:

- определены уровни и критерии диагностики развития основных свойств внимания старших дошкольников;
- будет составлен план развивающей работы, где будут подобраны игры, игровые задания и упражнения с учётом возрастных

особенностей детей, которые будут предполагать от ребёнка переключения, распределения, сосредоточения, устойчивости внимания, расширения его объёма.

**Задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ специальной психолого-педагогической литературы по развитию свойств внимания старших дошкольников.
2. Подобрать методики для определения уровня развития свойств внимания у старших дошкольников.
3. Провести эмпирическое исследование по изучению основных свойств внимания старших дошкольников.
4. Разработать и реализовать план развивающей работы в зависимости от уровня и причин недостатков развития свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста.
5. Оформить полученные в ходе исследования результаты и провести их анализ.
6. Разработать психолого-педагогические рекомендации по развитию внимания дошкольников.

**Методологическую основу** исследования составляют: культурно-исторический подход Л.С. Выготского, психологические идеи П.Я. Гальперина, концепция установки Д.Н. Узнадзе; теории внимания Н.Н. Ланге, Т. Рибо, С.Л. Рубинштейна, Ю. Гиппенрейтера.

**Теоретический этап исследования** посвящён исследованию понятийно – категориального аппарата проблемы, рассматриваются свойства внимания: объём, концентрация, устойчивость, распределение и переключение.

**Практическая значимость** работы заключается в том, что выявленные нами особенности развития свойств внимания старших дошкольников позволили разработать развивающую программу, а так же рекомендации повышающие эффективность развития свойств внимания, которые могут быть использованы в профессиональной деятельности педагогов, психологов образовательных учреждений, а также родителями.

**База исследования:** исследование проводилось на базе МДОУ д/сад №44 г.Североморска, в подготовительной группе «Радуга», «Солнышко» в количестве 40 дошкольников: 20 мальчиков и 20 девочек.

*Эмпирическое исследование* было направлено на развитие свойств внимания детей старшего дошкольного возраста; определён перечень игр, игровых заданий и упражнений по развитию свойств внимания; представлены сравнительные данные количественного и качественного анализа результатов исследования, даны психолого-педагогические рекомендации. Эмпирическое исследование развития свойств внимания старших дошкольников включало три этапа:

1. констатирующий, который проходил с 01.10.07 по 10.10.07, в ходе которого проходило диагностирование развития свойств внимания старших дошкольников; был произведён анализ полученных результатов, определены формы и методы работы по оптимизации условий, способствующие совершенствованию исследуемого психологического процесса;
2. формирующий, который проходил с 11.10.07 по 18.04.08 с экспериментальной группой, в ходе которого была подобрана специальная система игр, упражнений по развитию свойств внимания у испытуемых, разработана программа;
3. контрольный, который проходил с 21.04.08 по 30.04.08, где была осуществлена повторная диагностика развития свойств внимания старших дошкольников с целью определения эффективности методики, используемой на формирующей стадии эксперимента. Был произведён сравнительный анализ данных эксперимента, сформулированы выводы и даны рекомендации.

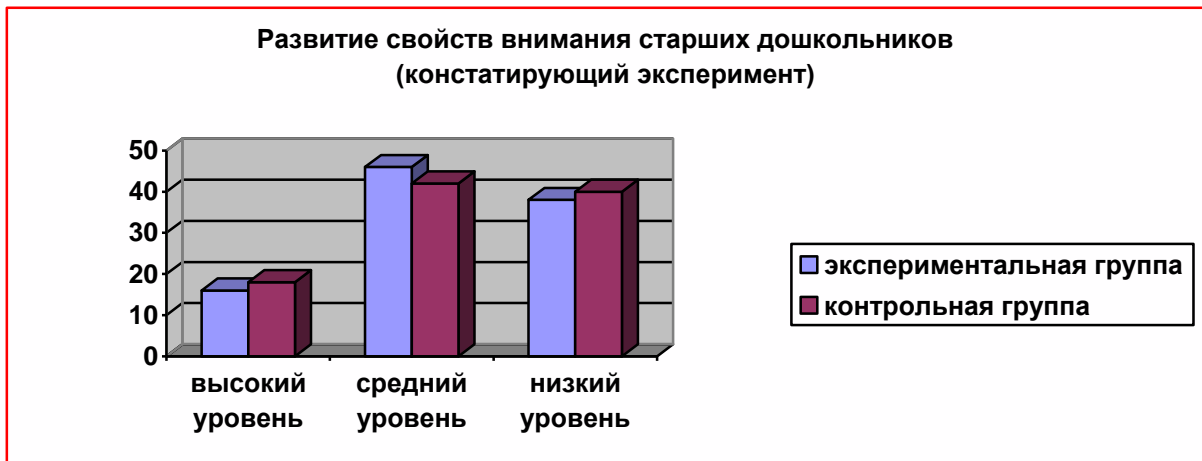
За основу экспериментального изучения свойств внимания детей 5-6 лет были взяты методики, автором которой являются Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина, предложенная в учебном пособии «Практикум по дошкольной психологии», О.И. Истратова «Психологическое тестирование детей», Т.Г. Богданова, Т.В. Корнилова «Диагностика познавательной сферы», О. Машталъ «Лучшие методики развития внимания у детей».

Данные методики включали в себя ряд заданий:

- Задание №1 «Сравни картинки» - изучение устойчивости внимания.
- Задание №2 «Проставь значки» - изучение переключения и распределения внимания.
- Задание №3 «Запомни и расставь точки» - изучение объёма внимания.
- Задание №4 «Таинственные лабиринты» - изучение концентрации внимания.

*Констатирующий эксперимент* был направлен на определение исходного уровня развития свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста. Среди принимавших участие 20 детей в исследовании, в экспериментальной группе высокий уровень показали - 16%, средний уровень - 46%, низкий - 38%. В контрольной группе, из 20 детей, высокий уровень показали 18%, средний 42%, низкий 40% (гистограмма 1).





Качественный анализ полученных данных указывает на следующие нюансы: в первой серии задания наиболее часто встречающиеся ответы: «Здесь часы, а здесь нет. В чашке ложка, а здесь нет. Здесь ваза, здесь яблоко». Несколько детей перечисляли цвета карандашей. Эксперимент показал, что внимание детей периодически подвержено произвольным колебаниям. Многие дети отвлекались, внимание было неустойчиво, поэтому качество работы было снижено.

Вторая серия заданий «Проставь значки». С каждым ребёнком проговаривали: «какой значок в какой фигуре надо расположить». Когда ребёнок справился с заданием, его хвалили, даже если результатом были недовольны. Но не все дети с лёгкостью распределяли и переключали внимание. Многие часто прибегали к образцу, после каждого проставленного знака.

Третья серия задания «Запомни и расставь точки» вызвала у некоторых детей затруднения. Высокого уровня нет. Это говорит о неустойчивом внимании, плохой сосредоточенности. Многие дети считали точку на образце и старались столько же точек поставить в соответствующем квадрате.

Четвёртую серию заданий дети любят выполнять, т.к. игры в лабиринт развивают концентрацию (сосредоточенность), устойчивость внимания, наблюдательность, усидчивость, умения самостоятельно осуществлять поиск правильного способа решения. Ошибаясь, дети начинали сначала.

Проанализировав ответы детей, можно сделать вывод: внимание детей старшего дошкольного возраста слабо концентрировано, не устойчиво, наблюдаются трудности в переключении и распределении, невелик его объём. Это свидетельствует о том, что не все дети имеют достаточный уровень подготовки и не могут реализовать его в учебной и игровой деятельности. Так как были выявлены дети с низким уровнем развития свойств внимания, то возникла задача разработать и

апробировать коррекционно-развивающую программу по развитию свойств внимания через занимательные игры и упражнения с детьми экспериментальной группы.

На основе анализа литературных источников и итогов констатирующего эксперимента была разработана и реализована *коррекционная программа* развития свойств внимания детей старшего дошкольного возраста.

При создании программы были приняты за основу работы А.Э. Тамбиева, Л.Ф. Тихомировой, Е.О. Севостьяновой, Г.А. Широковой, О.В. Антоновой, Н.Н. Васильевой, С.Е. Гавриной, Т.Д. Мазепиной.

Игры, игровые задания и упражнения были подобраны с учётом возрастных особенностей детей, которые требовали от ребёнка переключения, распределения и сосредоточенности внимания. Дети были вовлечены в содержательную, активную деятельность. Эти игры интересны детям прежде всего своей направленностью на результат. Желание достичь результата на основе имеющихся знаний и умений заставляют ребёнка преодолевать трудности, проявлять настойчивость, сообразительность, творческую активность.

Разработанная программа базируется на следующих принципах:

- системности развития в детском возрасте;
- использовании сюжетно-ролевой игры как ведущей деятельности дошкольника;
- учёте индивидуальных возможностей детей;
- на экспериментальных данных о переключаемости, распределении, устойчивости, концентрации и объёме внимания.

Для того, чтобы был виден результат работы, программа носила не эпизодический, а системный характер, предусматривающий развитие свойств внимания старших дошкольников.

*Цель программы:* развитие основных свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста.

*Задачи программы:*

- развитие произвольности внимания;
- развитие устойчивости, концентрации, распределения, переключаемости, объёма внимания;

Общая характеристика коррекционно-развивающей программы развития свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста представлена в таблице 1.

Таблица 1

Этапы	Цели, задачи	Упражнения
1. Вводный	Выявить особенности свойств внимания детей старшего дошкольного возраста. Формировать доброжелательные отношения	<ul style="list-style-type: none"> <li>Игры с природным материалом на классификацию по цвету, форме, размеру.</li> <li>Игры с цифрами: «Вставь число», «Продолжи числовой ряд», «Найди ошибку».</li> <li>Наблюдение за детьми во время игр, самостоятельной художественной деятельностью.</li> </ul>
2. Основной	Развитие свойств внимания: устойчивости, объёма, концентрации (сосредоточенности), распределения, способность к переключению внимания.	<p><i>Игры на концентрацию внимания:</i> «Яблоко», «Зачеркни букву», «Что лишнее?», «Портрет», «Угадай и найди», «Ушки на макушке», «Ухо-нос», «Лишнее зёрнышко», «Найди различия», «Таинственные лабиринты».</p> <p><i>Игры на распределение, переключения внимания:</i> «Хлопни в ладоши», «Зачеркни буквы», «Что лишнее?», «Менялки», «Делаем зарядку», «4 стихии», «Погода», «Шифровка».</p> <p><i>Игры на развитие устойчивости внимания:</i> «Сравни картинки», «Зачеркни букву», «Поищи и найди», «Найди различия», «Клад», «Путешествие на корабле».</p> <p><i>Игры на развитие объёма внимания:</i> «Зачеркни буквы», «Выложи узор», «Продолжи слово».</p>
3. Заключительный	Закрепить полученные результаты.	Игра «Живое - неживое» (переключение внимания); «На что похоже» (сосредоточенность внимания); корректурные пробы на развитие устойчивости, переключения, распределения, объёма внимания.

*Контрольный этап* эксперимента проходил с участием ранее заявленных 40 детей. За основу проведения эксперимента были взяты ранее описанные методики. Полученные в ходе контрольного эксперимента результаты экспериментальной группы можно представить в сводной таблице 2.

Таблица 2

Название методики	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
«Сравни картинки»	75%	25%	нет
«Проставь значки»	75%	25%	нет
«Запомни и расставь точки»	60%	40%	нет
«Таинственные лабиринты»	85%	15%	нет
Общий результат	74%	26%	нет

Полученные в ходе контрольного эксперимента результаты контрольной группы можно представить в сводной таблице 3.

Таблица 3

Название методики	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
«Сравни картинки»	45%	55%	нет
«Проставь значки»	40%	25%	35%
«Запомни и расставь точки»	40%	45%	15%
«Таинственные лабиринты»	60%	40%	нет
Общий результат	46%	41%	13%

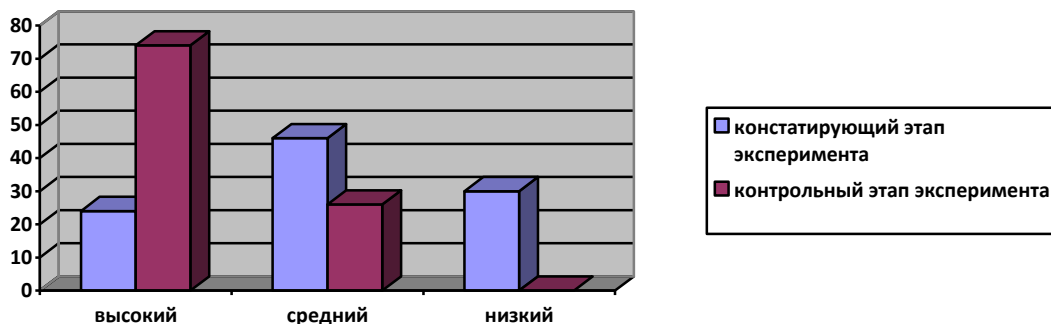
Качественный анализ полученных результатов: во время выполнения задания все дети работали сосредоточенно. Каждый ребёнок хотел найти все различия. Почти все дети верно указывали на отсутствие деталей или чем они отличаются друг от друга. Редкие, оригинальные ответы: «Вставка другая у свечи. Тонкие дырки на пуговицах». Во время выполнения второй серии заданий дети старались запомнить, где какой знак стоит и правильно их поставить: переключение внимания проявлялось в быстром переходе от одного действия к другому, с одной фигуры на другую. Лучше всех показали результаты распределения внимания, те дети, которые расставляли сначала знаки в одних фигурах, затем в других и т.д. (например, расставили точки в ромбах, минусы в треугольниках, галочки в квадратах и плюсы в кругах).

При выполнении третьей серии заданий все дети правильно и очень быстро воспроизвели точки в трёх квадратах. На воспроизведение первой карточки потребовалось 5сек., второй – 7сек., третьей – 10сек. Дети старались воспринять все показанные точки одновременно и воспроизвести их. Но это удалось не всем, т.к. не все дети смогли одновременно их запомнить. Это говорит, что объём внимания – величина индивидуальная. По сравнению с результатами до развивающей работы увеличилось количество воспринимаемых элементов (точек). Высокие показатели были выявлены у 12 детей. В четвёртой серии задания число правильно ответов увеличилось. Это говорит о сосредоточенности при

выполнении задания. У многих были выражены внешние признаки: живой, выразительный взгляд, быстрая реакция (гистограмма 2).

*Гистограмма 2*

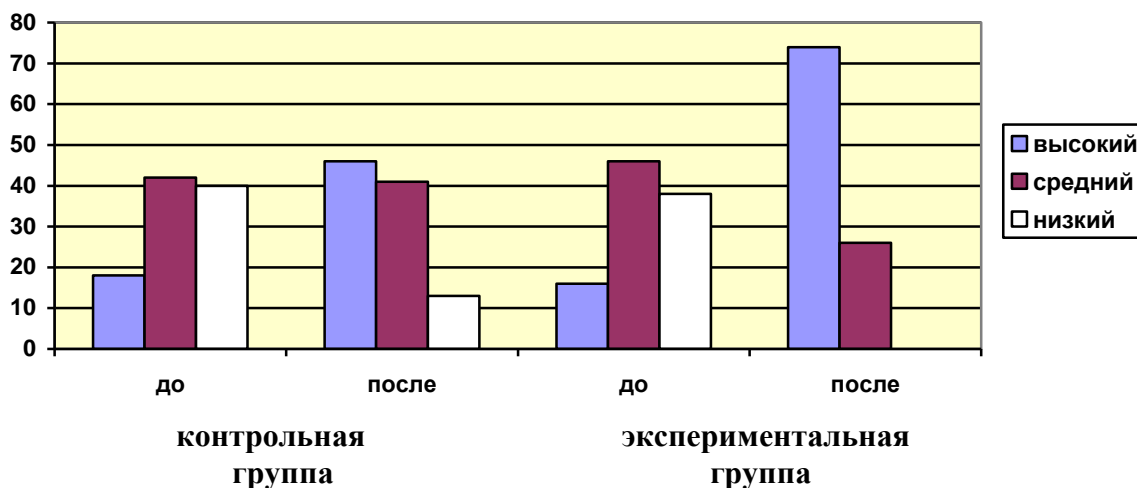
**Развитие свойств внимания старших дошкольников  
(экспериментальная группа)**



Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этап эксперимента в экспериментальной группе показал на практике, что разработанная и реализованная нами коррекционная программа развития основных свойств внимания старших дошкольников, имела положительную динамику. Анализ полученных результатов экспериментального исследования выявил значительные увеличения показателей объёма, устойчивости, переключаемости, распределения, концентрации внимания (гистограмма 3).

*Гистограмма 3*

**Сводная гистограмма развития свойств внимания  
старших дошкольников (контрольный эксперимент)**



Сводная диаграмма наглядно показывает, что дети экспериментальной группы после реализации программы показали достаточно высокий уровень развития основных свойств внимания по сравнению с контрольной группой.

Таким образом, из полученных данных следует, что кроме качественного показателя развития свойств внимания меняется и

количественный. Увеличивается объём внимания – количество объектов, которое достаточно хорошо может воспринять ребёнок за определённое короткое количество времени. Увеличивается время сосредоточения на объекте или каком-то виде деятельности (устойчивость внимания). Ребёнок учится переключать, распределять своё внимание с предмета на предмет, и распределять его между различными видами выполняемой деятельности. Иными словами через развивающие игры и упражнения мы подталкиваем ребёнка к сосредоточению, концентрации внимания, наблюдательности.

Следовательно, программа, которая использовалась нами на стадии формирующего эксперимента, продемонстрировала свою эффективность в плане последовательного и систематического развития основных свойств внимания, может быть рекомендована педагогам и психологам для работы с детьми старшего дошкольного возраста. Однако следует отметить, что единовременного проведения подобных игр недостаточно для развития свойств внимания, важно проведение коррекционных мероприятий, как групповых, так и индивидуальных, на протяжении всего учебного года.

## **Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста**

Проблема общения - одна из наиболее многоаспектных и интенсивно исследуемых в современной педагогике и психологии. Образовательная работа с детьми в дошкольном учреждении направлена на создание условий, открывающих ребенку возможность осуществления самостоятельных действий по освоению окружающего мира. При данном подходе особую значимость приобретает проблема формирования навыков коммуникативной деятельности у детей. Практикующие педагоги всё чаще выражают озабоченность увеличением числа дошкольников с трудностями в обучении, отмечают низкий уровень их коммуникативного развития, недостаточную произвольность поведения, эмоциональную неуравновешенность, сложности в налаживании отношений со сверстниками и взрослыми, слабо развитую речь и т.д. Этим и обусловлена актуальность выбранной темы исследования.

**Цель исследования** – изучить особенности формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

**Объект исследования** – коммуникативная сфера старших дошкольников.

**Предмет исследования** – процесс формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников.

**Гипотеза:** формирование коммуникативных навыков в старшем дошкольном возрасте происходит при соблюдении ряда условий:

1. организация развивающей работы базируется на принципах учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, комплексности методов психолого-педагогического воздействия, личностно-ориентированного и деятельностного, оптимистичного подхода, активного вовлечения ближайшего социального окружения воспитанников;
2. занятия проводятся систематически, совместными усилиями педагогов и психолога ДОУ;
3. программа занятий предполагает использование активных методов обучения: ролевые игры, анализ ситуаций взаимодействий, решение проблемных ситуаций, возникающих между детьми и взрослыми, а также игры-упражнения на развитие внимания, памяти, воображения, мышления.

**Методологическую основу исследования** составляют положения психологии и педагогики о ведущей роли общения в развитии личности ребенка (А.А. Бодалев, А.В. Запорожец, Г. Крайг, Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина и др.); о значении различных видов детской деятельности в

процессе становления коммуникативных умений и навыков (В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.), о комплексном характере формирования общения детей со сверстниками (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина и др.).

Изучение специфики общения показывает сложность, разнообразие, многоуровневость проявлений и функций этого феномена. Одним из часто употребляемых является подход, при котором выделяются три взаимосвязанных стороны общения - коммуникативная, интерактивная и перцептивная. По своему назначению общение многофункционально. В частности, Б. Лихачев выделяет коммуникативную, информативную, психотерапевтическую, педагогическую, гедонистическую, нравственно-эстетическую, религиозную функции общения.

Общение играет существенную роль на каждом возрастном этапе. В данном исследовании мы проводим анализ особенностей общения детей старшего дошкольного возраста. К концу дошкольного возраста появляется внеситуативно-личностная форма общения, которая служит целям познания социального мира и представляет собой уже собственно коммуникативную деятельность в «чистом виде». Общение ребенка разворачивается на фоне теоретического и практического познания социального мира и протекает в ряде самостоятельных эпизодов. В нем удовлетворяется потребность ребенка не просто в доброжелательном внимании взрослых, а во взаимопонимании и сопереживании с ним. Стремление к общности взглядов со старшими обуславливает усвоение детьми нравственных понятий, становление моральных суждений [3].

В период старшего дошкольного возраста слышны жалобы детей на своих товарищей по группе. Они вызваны желанием проверить себя, так ли они усвоили, что и как следует делать. Жалуясь, дошкольники часто не желают наказания другому ребенку - они только ждут, как рассудит их взрослый. Это свидетельствует о значительных формирующих возможностях внеситуативно-личностного общения, способствующего повышению восприимчивости детей к воспитательным воздействиям и созданию благоприятной обстановки для усвоения наставлений взрослых. Опыт общения со сверстниками оказывает влияние на формирование детского самосознания. В общении, в совместной деятельности с другими детьми ребенок познает такие свои индивидуальные особенности, которые не проявляются в общении со взрослыми (умение устанавливать контакты со сверстниками, придумать интересную игру, выполнять те или иные роли и т.д.), начинает осознавать отношение к себе со стороны других детей [2].

А.В. Запорожец и Л.З. Неверович выделяют следующие условия развития коммуникативной сферы дошкольников [3]:

1. Удовлетворение коммуникативных потребностей ребенка с рождения, содержание которых изменяется с возрастом.



2. Активное участие взрослых во взаимодействии с детьми, т.к. взрослый - это партнер по совместной практической деятельности, помощник и образец правильных действий. Дефицит индивидуально адресованного, эмоционального общения со взрослым существенно тормозит и деформирует психическое развитие детей.
3. Учет возрастных особенностей дошкольников на разных этапах развития. Эволюция коммуникативной деятельности в период от рождения до 6-7 лет касается её мотивов, содержания, целей и средств.
4. Оптимальный стиль руководства процессом развития коммуникативной сферы ребенка.

Среди множества приемов развития коммуникативных навыков следует отметить наиболее эффективные: знакомство детей с образцами чуткого, справедливого отношения к товарищу с использованием примеров из личного опыта детей или художественных произведений; нравственная оценка поступков воспитанников; пример педагога; обучение навыкам речевого этикета; коллективные поручения; организация совместной деятельности дошкольников и др.

*Экспериментальное исследование* уровня сформированности коммуникативных навыков у старших дошкольников проводилось на базе ДОУ № 29 г. Ковдора Мурманской области. В экспериментальную группу входило 12 детей (6 мальчиков и 6 девочек), в контрольную группу также 12 детей (6 мальчиков и 6 девочек). Возраст детей - 6-7 лет.

Диагностика коммуникативной сферы старших дошкольников в констатирующем и контрольном экспериментах предусматривала использование ряда методик:

1. Методика «Рисуем варежки» [6].

Цель - определить уровень сформированности коммуникативных навыков у детей в процессе специально организованной игры.

2. Коммуникативно-личностный опросник [4].

Цель - выявление особенностей общения детей посредством опроса ближайшего окружения (родителей, педагогов), наблюдения за испытуемыми в группе и индивидуальных бесед с ними. Таким образом, методика подразумевала проведение нескольких серий исследования: 1) опросник проводился с родителями и педагогами; 2) психолог оценивал коммуникативно-личностные качества в процессе наблюдения за детьми в группе; 3) психолог оценивал коммуникативно-личностные качества в индивидуальной беседе с детьми.

3. Психологическая игра-драматизация «Теремок» [5].

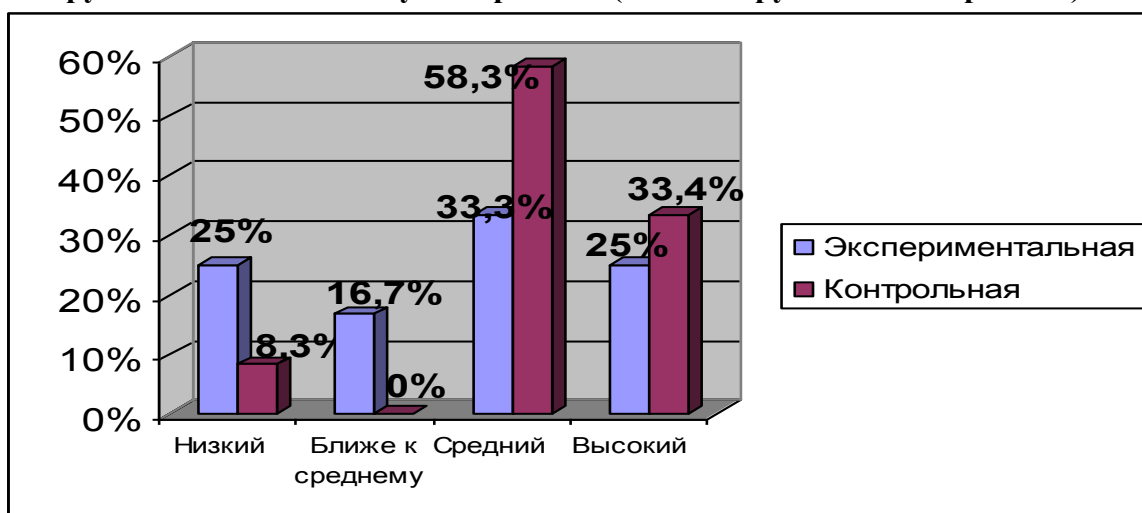
Цель игры - исследование межличностных отношений детей.

Проведенная диагностика с использованием методики «Рисуем варежки» показала, что низкий уровень сформированности коммуникативных навыков обнаружен у 25 % испытуемых, средний

уровень - у 33,3%, уровень ближе к среднему (пограничный вариант) – у 16,7%, высокий уровень развития - у 25% испытуемых. Данные исследования позволяют утверждать, что уровень развития коммуникативных навыков в контрольной группе выше, чем в экспериментальной. Низкий уровень сформированности коммуникативных навыков в контрольной группе только у одного ребенка – 8,3%, средний уровень - у 58,3%, высокий уровень - у 33,4% детей (гистограмма 1).

*Гистограмма 1*

**Уровни развития коммуникативных навыков экспериментальной и контрольной групп по методике "Рисуем варежки" (констатирующий эксперимент)**



В целом, для испытуемых характерен средний уровень развития коммуникативных навыков – 45,7%, низкий свойствен 16,7%, ближе к среднему – 8,4%, высокий – 29,2%.

Необходимо отметить некоторые особенности детей, имеющих разные уровни развития коммуникативных навыков. Так, показавшие высокий результат, стремились договориться с партнером о том, какую именно варежку они будут рисовать («*Давай нарисуем красные варежки в синий горох!*»); делали попытки помочь партнеру при затруднениях в выполнении рисунка («*Давай я нарисую этот завиток*», «*А попробуй заточить карандаш*»); наблюдали и взаимно контролировали качество своей работы («*Можно я посмотрю, что у тебя получилось?*»); переживали, если рисунки не были идентичными («*Так, не порядок!*», «*Смотри, тут кружок неровный получился!*») и ликвидировали несоответствия. Дошкольники, продемонстрировавшие средний уровень развития коммуникативных навыков, делали меньше попыток договориться о «проекте» варежки и стремились быстрее приступить собственно к процессу рисования («*Хватит говорить, давай рисовать скорей!*»); эпизодически сравнивали свои рисунки и помогали друг другу («*Давай помогу ровно нарисовать!*»); при несхожести получившихся варежек не делали активных попыток исправить ситуацию («*Ну, не*

получилось...»). При низком уровне сформированности коммуникативных навыков общение между детьми было ограничено отдельными фразами («Смотри», «А я вот так нарисовал»), дети не смотрели на рисунки друг друга, не пытались помочь партнеру при возникших затруднениях, результат выполнения работы этих дошкольников интересовал в малой степени («Надоело, хочу эту книжку посмотреть!»). Обсуждение итогов рисования показало, что дети с высоким уровнем выбирали цвет и узор варежек совместно, работать в паре им было комфортно, но не нравилось, когда партнер не стремился помочь; отмечали, что вместе они бы смогли нарисовать «елочку», «собаку» и т.п. Дети со средним уровнем отвечали, как правило, что цвет и рисунок придумывали вместе с партнером («Аня решила, что варежка будет желтой, и я согласилась»), но вопросы о том, чем помог партнер, вызывали затруднения. При низком уровне развития коммуникативных навыков дети говорили о том, что дизайн рисунка они создали поодиночке, а к работе вдвоем относились с долей безразличия (типичный ответ – «Не знаю»).

Коммуникативно-личностный опросник был предложен *родителям* на родительском собрании, а также был заполнен педагогами. В опросе участвовали 12 родителей экспериментальной группы и 12 родителей контрольной (преимущественно мамы - 71%), а также 4 педагога, работающих с данными группами детей. Коммуникативно-личностный опросник был заполнен психологом детского сада. Психолог наблюдал за детьми в группе, а также с каждым проводил индивидуальную беседу. В ходе нее детям предлагалось поиграть (собрать пазлы самим или с психологом), затем испытуемым читалась сказка и предлагалось обсудить ее в форме свободной беседы.

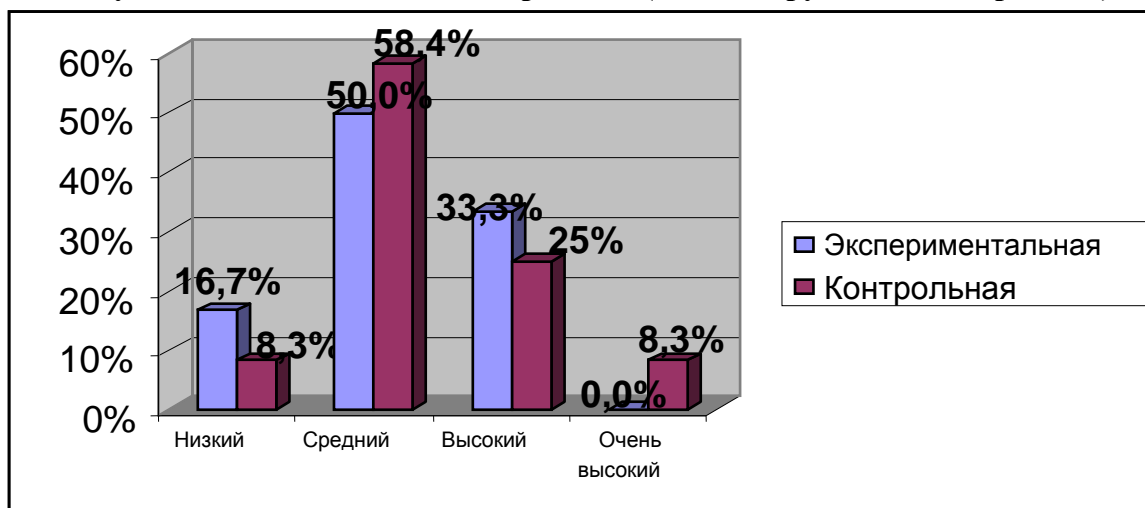
По результатам обработки данных по методике "Коммуникативно-личностный опросник" получилось, что в экспериментальной группе высокий результат имеют 33,3% детей, средний–50% дошкольников, низкий–16,7% детей. Детям с высоким уровнем развития коммуникативных навыков, по мнению родителей, педагогов и психолога, было присуще большинство из представленных признаков (доброта, внимательность, правдивость, вежливость, общительность, щедрость, отзывчивость, справедливость, жизнерадостность, ответственность), в то время как для среднего – половина этих качеств, а для низкого – малая их часть.

Диагностика по методике "Коммуникативно-личностный опросник" подтвердила результаты методики "Рисуем варежки": 50% опрошенных детей имели средний уровень развития коммуникативной сферы. Это говорит о том, что родители, педагоги и психолог подошли к ответам на вопросы со всей ответственностью и максимально объективно проставили баллы. Данные "Коммуникативно-личностного опросника" в контрольной группе говорят о том, что очень высокий результат имеет один человек –

8,3%, высокий результат—25%, средний результат это 58,4% дошкольников, низкий результат—8,3% детей. Проиллюстрируем эти данные с помощью гистограммы 2.

*Гистограмма 2*

**Сравнительные результаты диагностики коммуникативной сферы по методике "Коммуникативно-личностный опросник"(констатирующий эксперимент)**



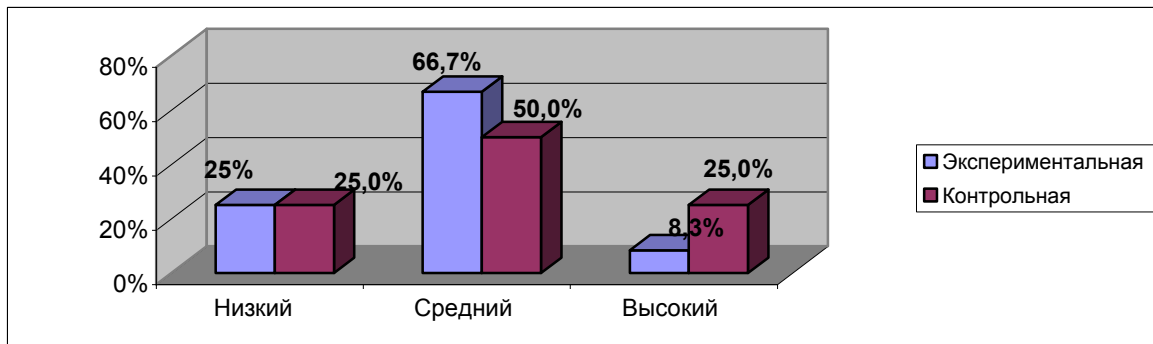
Психологическая игра «Геремок» выявила следующие особенности коммуникативного развития. Преобладающей формой общения выступает внеситуативно–познавательная. Всех детей по результатам можно разделить на три группы в зависимости от уровня развития коммуникативных навыков. Для первой группы (высокий уровень) было характерно умение договариваться, выслушивать мнение других, отсутствие трудностей в принятии общего решения. Фиксировалось отношение к результату деятельности, своему и партнеру. Дети помогали друг другу по ходу игры. Все это признаки внеситуативно-личностной формы общения - высшей формы коммуникативной деятельности, наблюдаемой в дошкольном детстве.

Испытуемые второй группы (средний уровень) продемонстрировали следующие особенности: не все умеют договариваться, возникают трудности, когда необходимо прийти к общему решению; не всегда дети соблюдают правила игры, забывая о замысле; стараются помогать друг другу по ходу игры.

Дети третьей группа (низкий уровень) в процессе игры не умеют договариваться, возникают трудности, когда необходимо прийти к общему решению; не принимают правила игры в процессе проигрывания; не помогают друг другу по ходу игры.

В представленной ниже гистограмме 3 имеются сравнительные данные по экспериментальной и контрольной группам.

**Сравнительные результаты диагностики коммуникативных навыков по итогам психологической игры «Теремок» (констатирующий эксперимент)**



Исходя из данных, дети из экспериментальной группы показали результаты несколько ниже, чем участники контрольной. Так, высокий уровень свойственен 8,3% и 25%, средний – 66,7% и 50%, низкий – 25% и 25% соответственно. В целом, большая часть обследованных детей находится на среднем уровне – 58,5%, на высоком – 16,5%, на низком – 25%.

*Формирующий эксперимент* был направлен на развитие коммуникативной сферы старших дошкольников, повышение уровня сформированности навыков межличностного общения. Организация работы основывалась на ряде принципов: 1) учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития; 2) комплексности методов психолого-педагогического воздействия; 3) личностно-ориентированного и деятельностного подходов в осуществлении развивающей работы; 4) оптимистического отношения к работе с ребенком; 5) активного привлечения ближайшего социального окружения к развивающей работе с ним. Занятия представляли собой систему игр и упражнений, направленных на развитие коммуникативных навыков у дошкольников [1]. Эти занятия апробировались с детьми, входившими в экспериментальную группу (таблица 1).

Таблица 1

**Тематика занятий в рамках программы "Уроки общения в детском саду"**

<i>№ занятия</i>	<i>Тема</i>
1.	Называй другого человека по имени
2.	Будь внимателен к окружающим тебя людям
3.	Умей слушать и слышать другого человека
4.	Умей поставить себя на место другого человека
5.	Будь вежливым
6.	Помогай людям
7.	Приноси радость людям
8.	Умей видеть в другом хорошее
9.	Защити слабого
10.	Поступай с другими так, как ты хочешь, чтобы поступали с тобой

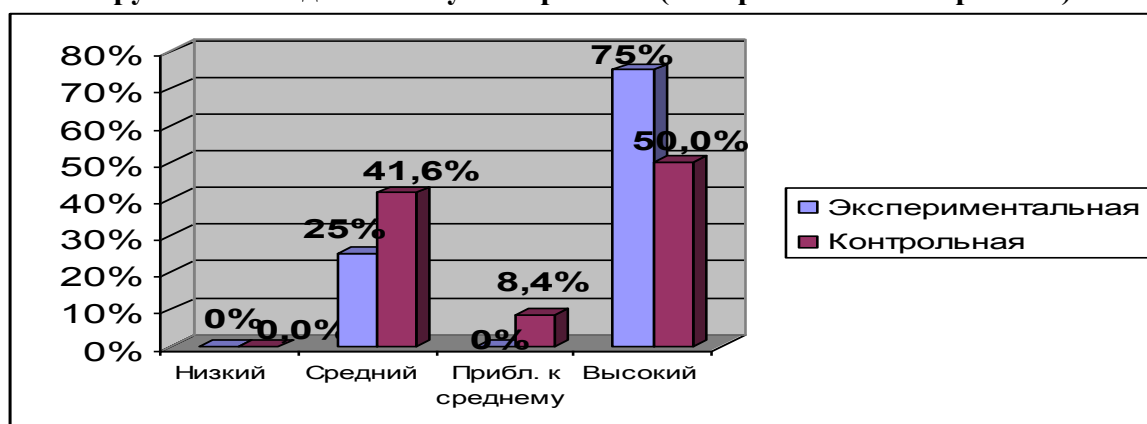
Уроки общения для старших дошкольников направлены на развитие следующих *коммуникативных умений*: слушать и слышать другого человека; участвовать в свободной беседе; быть внимательным к самому себе и окружающим; понимать чувства и настроение другого; осмысливать свои поступки и поступки другого человека.

На занятиях использовались *активные методы обучения*: ролевые игры, анализ ситуаций взаимодействий, решение проблемных ситуаций, возникающих между детьми и взрослыми, а также игры-упражнения на развитие внимания, памяти, воображения, мышления. Детские подвижные игры, психологические упражнения, адаптированные для данной возрастной категории, стихи, сказки, рассказы были направлены на развитие способности детей понимать окружающих, мир и себя в этом мире.

*Контрольный срез* бы осуществлен с целью подтверждения гипотезы исследования и определения степени эффективности влияния цикла занятий «Уроки общения в детском саду» на уровень развития коммуникативной сферы детей 6-7 лет. Проведенная диагностика показала, что уровень развития коммуникативных навыков у большинства испытуемых в экспериментальной группе высокий (75%). Средний уровень сформированности коммуникативных навыков выявлен у 25% детей, низкий не зафиксирован. Следует отметить, что дети, показавшие в ходе констатирующего эксперимента низкий уровень развития навыков общения, на этом этапе продемонстрировали средний уровень. Данные исследования позволяют утверждать, что уровень развития коммуникативных навыков в экспериментальной группе выше, чем в контрольной, но, тем не менее, положительна динамика прослеживается и здесь. Низкий уровень сформированности коммуникативных навыков в контрольной группе отсутствует, средний уровень у большинства детей - 41,6%, ближе среднему (пограничный вариант) – у 8,4%, высокий – у 50% испытуемых (гистограмма 4).

*Гистограмма 4*

**Уровни развития коммуникативных навыков экспериментальной и контрольной групп по методике "Рисуем варежки" (контрольный эксперимент)**

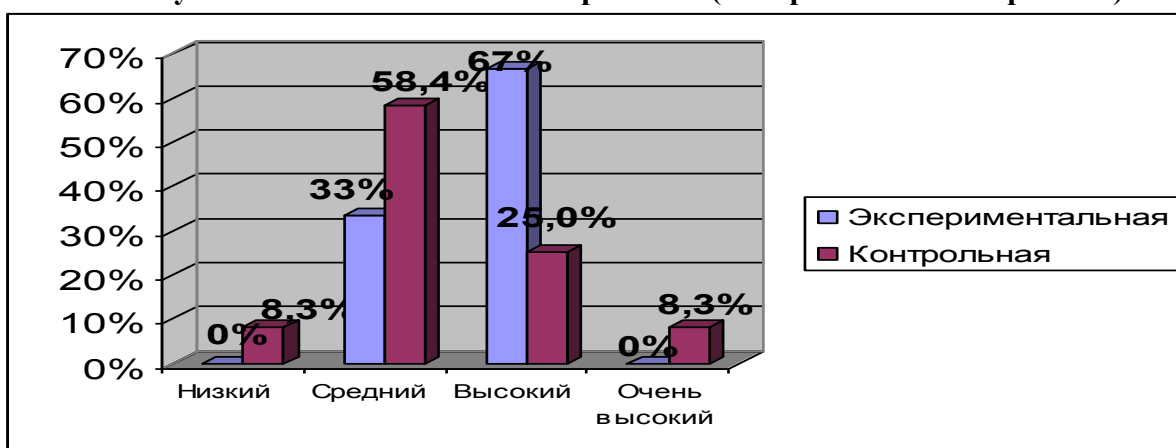


Таким образом, проведенная диагностика показала, что уровень развития коммуникативных навыков в экспериментальной группе вырос. Например, число детей с высоким уровнем развития коммуникативной сферы увеличилось на 50%, а детей с низким уровнем развития коммуникативных способностей больше нет (последнее касается обеих групп). Такие показатели подтверждают гипотезу исследования.

По результатам обработки данных по методике "Коммуникативно-личностный опросник" выяснилось, что в экспериментальной группе высокий результат имеют 66,6% детей, что составляет большую часть, средний – 33,4% испытуемых, низкий – не выявлен. По итогам применения методики "Коммуникативно-личностный опросник" в контрольной группе обнаружен очень высокий результат у одного ребенка – 8,3%, высокий результат – у 25% детей, средний результат - 58,4% дошкольников, низкий – у 8,3% испытуемых (гистограмма 5).

*Гистограмма 5*

**Сравнительные результаты диагностики коммуникативной сферы по методике "Коммуникативно-личностный опросник" (контрольный эксперимент)**



Следовательно, проведенная диагностика показала, что уровень развития коммуникативных навыков в контрольной группе остался примерно на том же уровне, что отражено в протоколах констатирующего эксперимента. Детям с высоким уровнем коммуникативных навыков, по мнению родителей, педагогов и психолога, было присуще большинство из представленных признаков, в то время как для среднего – половина этих качеств, а для низкого – малая их часть. Диагностика по методике "Коммуникативно-личностный опросник" подтвердила результаты методики "Рисуем варезки" (гистограмма 6, таблица 2).

Гистограмма 6

Сравнительные результаты диагностики коммуникативной сферы экспериментальной и контрольной групп (контрольный срез)

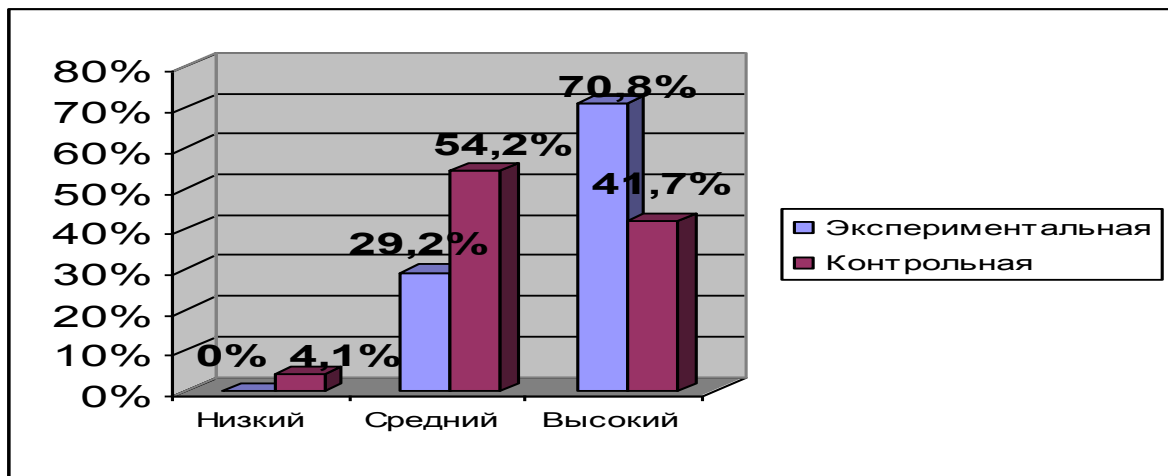


Таблица 2

Сравнительные результаты диагностики коммуникативной сферы экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп

Группа/ уровень	На констатирующем этапе			На контрольном этапе		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	20,9%	50%	29,2%	0%	9,2%	70,8%
КГ	8,3%	58,3%	33,4%	4,1%	54,2%	41,7%

Таким образом, большинство детей из экспериментальной группы (70,8%) показало высокий уровень сформированности коммуникативных навыков, в то время как у контрольной группы преобладающая часть дошкольников оказалась на среднем уровне. Об успехах испытуемых из экспериментальной группы также свидетельствует полное отсутствие показателей низкого уровня.

Литература

1. Богуславская, Н. Е., Купина, Н. В. Веселый этикет. Учебное пособие по развитию коммуникативных способностей ребенка / Н. Е. Богуславская. – М., 2002.
2. Коноваленко, С. Коммуникативные способности и социализация детей 5-9 лет / С. Коноваленко. – М., 2002.
3. Запорожец, А.В., Лисина, М.И. Общие вопросы исследования общения и его методика // Развитие общения у дошкольников. - М., 1974.
4. Немов, Р. С. Психология. Кн. 3 / Р. С. Немов. – М., 1998.
5. Рогов, Е. И. настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – М., 1996.
6. Урунтаева, Г. А. Диагностика психологических особенностей дошкольников / Г. А. Урунтаева. – М., 1996.



*Н.Д. Шоломицкая,  
Е.И. Семенчук*

## **Использование средств занимательной математики в формировании математических представлений у детей старшего дошкольного возраста**

Современные дети живут и развиваются в эпоху информационной цивилизации, новых компьютерных технологий. В этих условиях математическое развитие дошкольника не может сводиться к обучению счету, измерению и вычислению. Особую ценность сегодня приобретает развитие способности самостоятельно и творчески мыслить. Поэтому одна из важнейших задач воспитания ребёнка на современном этапе – развитие его ума, формирование мыслительных умений и способностей, позволяющих легко осваивать новые знания. На решение этой задачи направлены содержание и методы подготовки мышления дошкольников к школьному обучению, то есть предметно-математической подготовки.

Психолого-педагогическая теория и практика (Р.Л. Березина, Н.Г. Белоус, З.Е. Лебедева, Р.Л. Непомнящая, Е.В. Проскура, Л.А. Левинова, Т.В. Тарунтаева, Е.И. Щербакова) подтверждает, что при условии правильно организованного педагогического процесса с применением научно выверенных методик, учитывающих особенности детского восприятия (А.В. Запорожец, Л.В. Венгер, Н.Н. Поддьяков), дети могут уже в дошкольном возрасте без перегрузок и напряжения усвоить многое из того, чему раньше они начинали учиться только в школе [1, 2].

Математика занимает очень большое место в системе дошкольного образования. Она оттачивает ум ребёнка, развивает гибкость мышления, учит логике. Все эти качества пригодятся детям при дальнейшем школьном обучении. Следовательно, чем более подготовленным придёт ребёнок в школу – имеется в виду не количество накопленных знаний, а готовность к мыслительной деятельности, зрелость ума, - тем успешнее будет для него начало школьного детства [6].

**Цель исследования:** изучить средства занимательной математики в формировании математических представлений у детей дошкольного возраста.

**Объект исследования:** процесс формирования математических представлений у дошкольников.

**Предмет исследования:** уровни сформированности математических представлений у старших дошкольников.

Цель, предмет и объект исследования обусловили необходимость решения следующих задач.

1. На основе анализа психолого-педагогической, методической литературы раскрыть теоретические подходы к обучению детей дошкольного возраста.
2. Провести диагностическое изучение уровня сформированности математических представлений у детей старшего дошкольного возраста.
3. Разработать, описать и апробировать формирующие мероприятия, направленные на формирование математических представлений у старших дошкольников.
4. Провести количественный и качественный анализ результатов двух этапов эксперимента.

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

**Методологической основой** выступает психолого-педагогическое учение о том, что тесная взаимосвязь обучения с повседневной деятельностью детей, их игрой и трудом выступает как специфическая черта обучения в детском саду (Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков, С.А. Козлова, А.Н. Давидчук, Е.В. Субботский, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова и др.).

*Констатирующий этап* был посвящен изучению уровня сформированности математических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

**Базой исследования** выступило МДОУ д/с № 17 города Североморска, диагностическим исследованием было охвачено 14 детей старшего возраста.

За основу экспериментального изучения уровня сформированности математических представлений у детей старшего дошкольного возраста была взята методика, автором которой является А.Н. Давидчук, предложенная в учебном пособии «Обучение и игра». Данная методика включает в себя три задания:

Первая серия – задание «Монеты» была поставлена **задача:** изучить уровни развития представлений о количестве, числе; выявить предпосылки логического мышления. Детям предлагалось выполнить задание «Монеты».

В ходе исследования мы условно выделили три уровня.

К высокому уровню отнесли 3 человека - это составило 21% от общего числа детей. Они имеют представление о количестве и числе, при сравнении монет использовали и счёт, и приём приложения. У них развиты предпосылки логического мышления, они отвечали на поставленные вопросы, касающиеся результатов сравнения в развернутой речевой форме. Средний уровень показали 6 человек - 43%. Дети имеют

представление о соотношении количества предметов и числа, но не могут выразить это в речи, затрудняются ответить на вопрос: «Поровну ли здесь больших и маленьких монет или каких-то больше, а каких-то меньше?». Низкий уровень показали 5 человек, что составило – 36%. В ходе выполнения задания дети не могли установить способы деятельности, не проявляли самостоятельности, затруднялись в речевых формулировках, касающихся определения свойств, зависимостей и результатов сравнения.

Вторая серия – задание «Забор», **задача:** определить уровни развития способностей упорядочивать предметы по выделенному признаку.

Высокий уровень показали 4 человека (29%). Дети правильно подбирали палочки, выкладывая «забор», соблюдали все правила, упорядочивали предметы по выделенному признаку, иногда обосновывая словесно свои действия. Средний уровень показали 8 человек, что составило 57%. Они выкладывали «забор» по возрастанию, примеряя каждую палочку, или задавая вопросы: «Надо положить маленькую первой?». К низкому уровню мы условно отнесли 2 ребёнка, что составило – 14%. Дети не смогли определить исчезновение второй слева (розовой) и четвертой слева (красной) палочки, определили их исчезновение только после предъявления палочек, затем самостоятельно устанавливали их на место.

Третья серия – задание «Гараж», **задача:** выявить умения правильно ориентироваться в пространстве. При выполнении задания высокий уровень показали 4 человека (29%). Дети самостоятельно осуществляли перестройку «гаража», правильно ориентируясь в пространстве при перемещении въезда, пользовались речью-доказательством. К среднему уровню мы отнесли 10 человек - это составило 71%. Дети испытывали затруднения при ориентировке в пространстве (справа, слева) - перемещение въезда, выполняли задание с подсказками взрослого или при помощи педагога находили свои ошибки и самостоятельно их исправляли. Низкий уровень отсутствует. Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента можно представить в сводной таблице 1.

*Таблица 1*

**Уровни сформированности математических представлений детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе эксперимента**

Название методики	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
«Монеты»	3 человека – 21%	6 человек – 43%	5 человек – 36%
«Забор»	4 человека – 29%	8 человек – 57%	2 человека – 14%
«Гараж»	4 человека – 29%	10 человек – 71%	отсутствует
Общий результат условно можно выразить в %	26% - 4 чел.	57% - 8 чел.	17% - 2 чел.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам сделать следующий вывод, что не у всех детей старшего дошкольного возраста

сформирован достаточно высокий уровень математических представлений. Среди принимавших участие в эксперименте 14 детей в среднем, высокий уровень показали – 26%, средний уровень – 57%, низкий уровень – 17%. Это говорит о том, что не все дети имеют достаточный уровень подготовки и не могут реализовывать его в учебной деятельности. Так как на данном этапе были выявлены дети с низким уровнем сформированности математических представлений (17%), возникла задача - разработать и апробировать формирующие мероприятия для повышения уровня математических представлений и качественной подготовки к школе старших дошкольников.

С этой целью разработан *формирующий этап эксперимента*, в ходе которого были адаптированы и проведены занимательные игры, игровые упражнения, логические задачи с детьми экспериментальной группы.

После формирующего этапа эксперимента по логике исследования и с целью необходимости доказательства гипотезы был проведен *контрольный этап* диагностики.

*Первая серия – задание № 1 «Монеты»*

Высокий уровень показали 8 человек (57%). Дети имеют представление о количестве и числе, при сравнении монет использовали и счёт, и приём приложения. У них развиты предпосылки логического мышления, они отвечали на поставленные вопросы, касающиеся результатов сравнения в развернутой речевой форме. Средний уровень показали 5 человек – это составило 36% от общего числа детей. Они имеют представление о соотношении количества предметов и числа, но не все смогли выразить это в речи, затруднялись ответить на вопрос: «Поровну ли здесь больших и маленьких монет или каких-то больше, а каких-то меньше?». Низкий уровень показал один ребенок (7%), который на основе сравнения предметов выделял количественные отношения, но не выполнял действия в заданной последовательности, затруднялся в речевых формулировках, касающихся результатов сравнения.

*Вторая серия – задание № 2 «Забор»*

Высокий уровень показали 10 человек – 71%. Дети правильно подбирали палочки, выкладывая «забор», соблюдали все правила, упорядочивали предметы по выделенному признаку, обосновывая словесно свои действия. Средний уровень показали 4 человека, что составило 29%. Они допускали незначительные ошибки при выполнении игрового задания (не смогли определить место исчезнувшего столбика (розового)). Низкий уровень отсутствует.

*Третья серия – задание № 3 «Гараж»*

Высокий уровень показали 9 человек - это составило 64%. Дети самостоятельно осуществили перестройку «гаража», правильно ориентируясь в пространстве при перемещении въезда, пользовались речью-доказательством. Средний уровень показали 5 человек (36%). Дети

испытывали затруднения при ориентировке в пространстве (справа, слева), выполняли задание с подсказками взрослого, не всегда пользовались речью-доказательством, при помощи воспитателя замечали и исправляли ошибки. Низкий уровень отсутствует. Полученные в ходе контрольного эксперимента результаты можно представить в сводной таблице 2.

Таблица 2

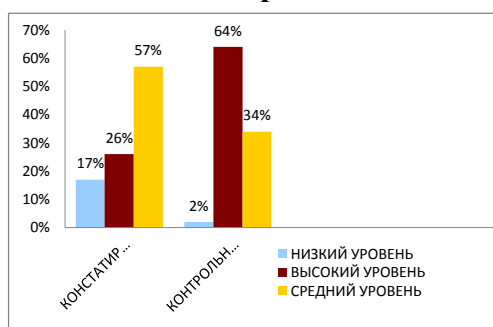
**Уровни сформированности математических представлений детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе эксперимента**

Название задания	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
«Монеты»	8 человек – 57%	5 человек – 36%	1 человек – 7%
«Забор»	10 человек – 71%	4 человека – 29%	отсутствует
«Гараж»	9 человек – 64%	5 человек – 36%	отсутствует
Общий результат	64% - 9 чел.	34% - 5 чел.	2%

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента показал, что разработанные и апробированные игры и упражнения, направленные на совершенствование математических представлений старших дошкольников, имели положительную динамику уровней сформированности математических представлений детей. В ходе проведения контрольного эксперимента было выявлено, что значительно изменился уровень сформированности математических представлений на более высокий у 9 человек, увеличилось процентное соотношение уровней сформированности математических представлений старших дошкольников (констатирующий и контрольный эксперименты: высокий уровень 26% - 64%; средний уровень 57% - 34%; низкий уровень 17% - 2%) (диаграмма 1).

Диаграмма 1

**Сводная диаграмма результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента**



Сводная диаграмма наглядно показывает, что дети экспериментальной группы после проведенных игр и упражнений показали достаточно высокий уровень сформированности математических

представлений по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. Дети имеют хороший багаж математических знаний и творчески умеют его реализовывать в деятельности. Полученные результаты контрольного эксперимента позволяют сделать следующий вывод: разработанные формирующие мероприятия с использованием занимательных математических игр показали положительную динамику в формировании математических представлений у детей старшего дошкольного возраста. Следовательно, подтверждена ранее выдвинутая гипотеза о том, что систематическое включение игр и игровых упражнений математического содержания в активную и развивающую деятельность на занятиях и вне их позволяет успешно сформировать у старших дошкольников математические представления.

Таким образом, можно сказать, что занимательные игры и упражнения математического содержания имеют огромное развивающее значение для формирования математических представлений старших дошкольников. Они являются важным эффективным средством, способствующим овладению знаниями и умениями, и используются как средство познавательного развития детей.

#### **Литература**

1. Березина, Р.Л. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по специальности Педагогика и психология (дошк.) /Р.Л. Березина, З.А. Михайлова, Р.Л. Непомнящая и др. /под ред. А.А. Столяра. – М.: Просвещение, 1988. – 303 с.
2. Давидчук, А.Н. Обучение и игра: Методическое пособие /А.Н. Давидчук – М.: Мозаика – Синтез, 2006. - 168 с.
3. Дидактические игры-занятия в ДОУ (старший возраст): Практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ /Авт. - сост.Е.Н. Панова. — Воронеж: ТЦ «Учитель», 2006. – 79 с.
4. Касабуцкий, Н.И. Давайте поиграем: Мат. игры для детей 5-6 лет: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей /Н.И. Касабуцкий, Г.Н. Скобелев, А.А.Столяр, Т.М. Чеботаревская; под. ред. А.А.Столяра. – М.: Просвещение, 1991. - 80 с.
5. Колесникова, Е.В. Развитие математического мышления у детей 5-7 лет /Е.В. Колесникова. – М.: Акалис, 1996. – 125 с.
6. Логика и математика для дошкольников: Методическое пособие /Авт.-сост. Е.А.Носова, Р.Л. Непомнящая / (Библиотека программы «Детство»). – СПб.: Акцидент, 2000. – 79 с.
7. Математика до школы: Пособие для воспитателей детских садов и родителей. – Ч. I: А.А. Смоленцева, О.В. Пустовойт. Математика до школы. Ч. II: Игры-головоломки /сост. З.А. Михайлова, Р.П. Непомнящая. – СПб.: Детство-пресс, 2006. – 191 с.
8. Математика от трех до семи: Учебно – методическое пособие для воспитателей детских садов /Авт. - сост. З.А. Михайлова, Э.Н. Иоффе; Худ. И.Н. Ржевцева. – СПб.: Акцидент, 2006.

А.А. Смага,  
Л.С. Сараева

## Использование игровых технологий при обучении русскому языку младших школьников

Современная дидактика, обращаясь к игровым формам обучения на уроках, справедливо предусматривает в них возможности эффективной организации взаимодействия педагога и учащихся. Включение в урок игр и игровых моментов делает процесс обучения интересным и занимательным, создаёт у детей бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М.М. Бахтин, В.А. Крутецкий и др.).

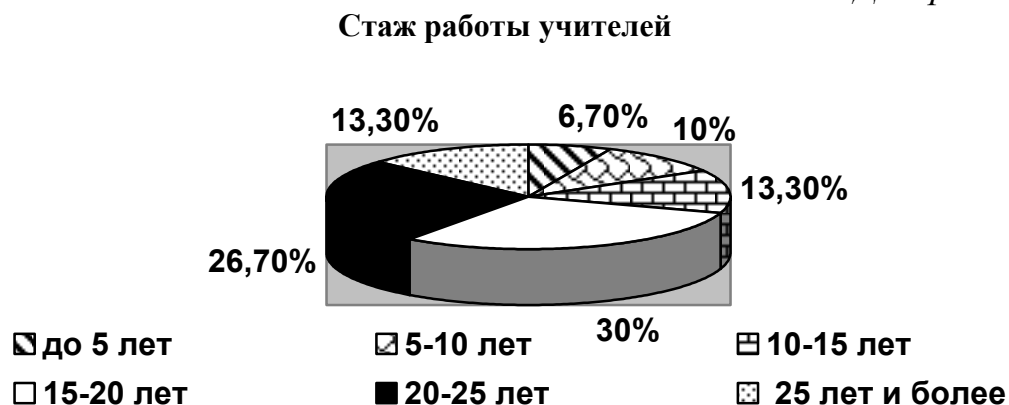
В современной школе возникает насущная потребность в расширении методического потенциала, в целом, и в активных формах обучения, в частности. К таким активным формам обучения, недостаточно освещенным в методике преподавания русского языка, относятся игровые технологии.

Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению русского языка (П.М. Баев, М.Р. Безносикова, И.Г. Бромберг, М.А. Козлова, Н.И. Семяшкина, Т.А. Форкина, В.И. Яковенко и др.).

**Базой исследования** послужила общеобразовательная школа № 17 г. Мурманска. В исследовании принимали участие ученики 4 «А» и 4 «Б» классов (общим количеством 50 человек).

В рамках исследования, был проведен опрос учителей начальных классов г.Мурманска. В опросе приняли участие 30 учителей начальных классов. Стаж работы респондентов представлен в диаграмме 1.

Диаграмма 1



Педагогам была предложена анкета открытого типа, включавшая ряд вопросов:

1. Ваш стаж педагогической деятельности в качестве учителя начальных классов?
2. Знакомы ли Вы с игровыми технологиями? Как бы Вы определили понятие «игровая технология»?
3. Применяете ли Вы игровые технологии в своей практической деятельности? Если да, то как часто? В каких классах и во время изучения каких тем?
4. Используете ли Вы игровые технологии на уроках русского языка? Если да, то в каких классах и при изучении каких тем?
5. Какие трудности возникают у Вас при использовании игровых технологий? Как Вы их преодолеваете?

Анализ результатов опроса учителей, позволяет сделать выводы:

Учителя знакомы с понятием «игровые педагогические технологии», но каждый дает свою интерпретацию данному определению. Иногда учителя упускают ряд важных факторов (например, многие забывают, что это не просто система, а упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к достижению поставленных целей и т.д.). Многие учителя отказываются от применения игровых технологий на своих уроках, называя в качестве основной причины отсутствие необходимого количества времени на подготовку подобных уроков и подбор материала. Тем не менее, желание использовать игровые технологии в педагогической практике – имеется, на что указывает то, что учителя всеми силами пытаются справиться с возникающими трудностями, хотя именно эти трудности многих учителей и отталкивают.

Для того, чтобы игровые технологии прочно влились в учебный процесс, необходимо обеспечить начальную школу соответствующими средствами обучения и пособиями для проведения такого рода уроков. Среди учителей, использующих игровые технологии в своей практике, чаще всего встречаются молодые преподаватели со стажем работы до 10 лет.

Проведенный опрос выявил отношение учащихся к использованию игр в учебной деятельности. Школьникам была предложена анкета, содержащая следующие вопросы:

1. Какие уроки ты больше всего любишь:

- Люблю все уроки.
- С использованием схем, таблиц и рисунков.
- С использованием работы по учебнику.
- С использованием различных игр, творческих заданий.
- Главное – чтобы на уроке было интересно.

2. Нравится ли тебе играть на уроке?

3. На каких уроках тебе хотелось бы играть?

4. Как ты любишь больше играть один или с друзьями?



Анализ анкет показал: что 40% – учащихся любят все уроки; уроки с использованием схем, таблиц и рисунков – 16% детей; уроки с использованием работы по учебнику – 12%; уроки с использованием различных игр, творческих заданий – 72 %; вариант «главное – чтобы на уроке было интересно» выбирают 24% детей. Играть «на всех» уроках готовы 86% учеников: 68% детей больше нравится играть с друзьями, в группе детей; 32% детей предпочитают одиночные игры. Полученные данные дают основание говорить о том, что проблема введения игровых технологий в практику преподавания уроков русского языка в начальной школе – актуальна.

Для выявления первоначального уровня грамотности младших школьников была проведена контрольная работа, включающая в себя ряд заданий, рассчитанных на 20 минут:

Задание №1. Из каждого слова возьмите только последние слоги и составьте новые слова:

Мебель, ружьё (бель-ё)

Соломка, пора, мель (ка–ра–мель)

Лиса, бельмо, буклет (са–мо–лет)

Задание №2. Вставьте нужные буквы

С.езд, счаст...е, об...явление, бро..ь, гри.., яго..ка.

Задание №3. Вставьте нужную букву:

К\_пуста, к\_рандаш, к\_рман, к\_нцерт

Задание №4. Отгадай загадку и напиши отгадку.

Не летает, не жужжит,

Жук по улице бежит.

И горят в глазах жука

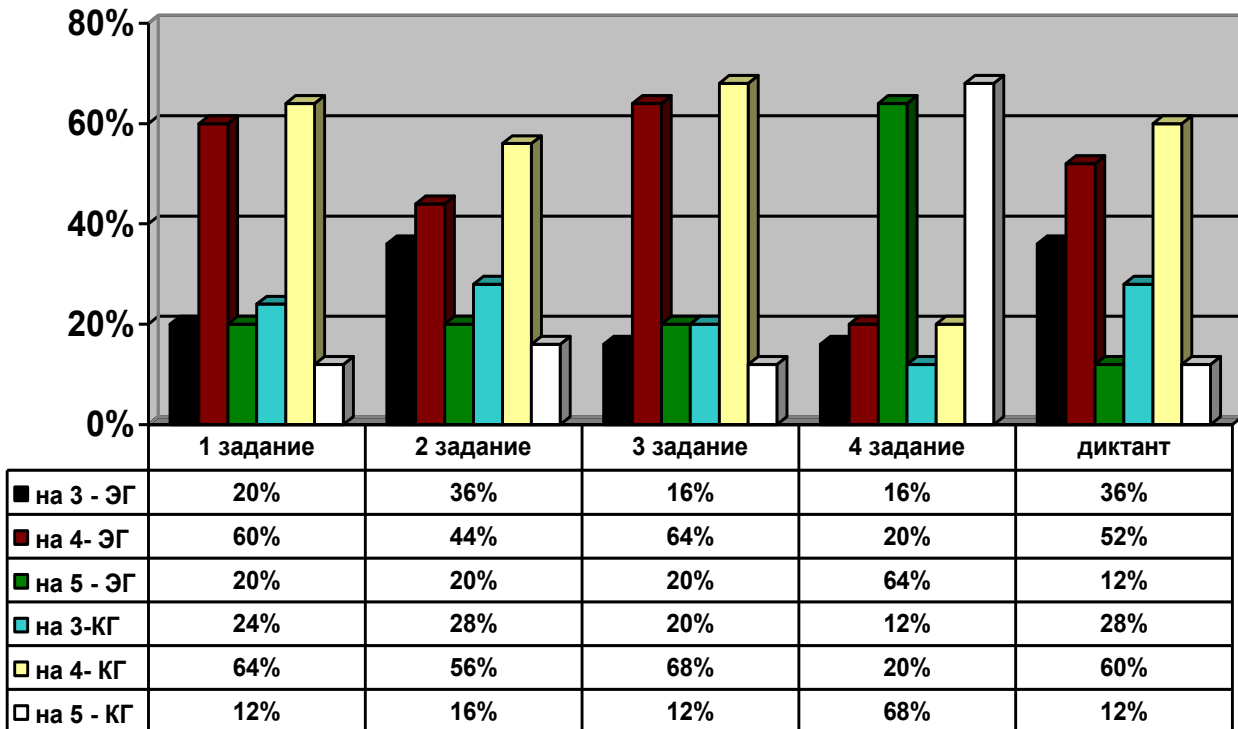
Два блестящих огонька.

(автомобиль)

Задание №5. Диктант «В походе»

На машине мы подъехали к лесу. Ранним утром отправились в поход. Подъем в гору был крут. Олег поранил сучком ногу. Девочки смазали ранку йодом и забинтовали ногу. До привала оставалось несколько километров. На пути было топкое болото. Наши разведчики нашли твердую тропку. Вот и привал у Светлого озера. Кругом тишь. Только камыши едва шелестят. Мальчики развели костер. В котелке забулькала пища. Все радостно вздохнули.

Результаты выполнения заданий контрольной работы  
на констатирующем этапе эксперимента



Проведенная контрольная работа (гистограмма 1) выявила не очень высокий уровень грамотности учеников. Были выявлены такие особенности: у школьников возникают сложности с разбором слова по составу и, соответственно, с применением необходимых орфограмм; сложности с запоминанием словарных слов и частые ошибки их правописания; большинству ребят тяжело дается запоминание словарных слов и, в дальнейшем, верное воспроизведение их на практике; достаточно много ошибок при написании диктантов. Все это указывает на необходимость принятия мер для повышения уровня грамотности и активизации деятельности учащихся младших классов, путём увеличения элементов занимательности на уроках, упрощения запоминания словарных слов, введения специальных игр–упражнений для отработки правописания орфограмм и т.д.

В целях повышения грамотности и активизации деятельности учащихся в рамках *формирующего эксперимента* была разработана игровая технология для использования на уроках русского языка в

начальной школе при изучении орфографии и правописания словарных слов.

#### Алгоритм:

1. Постановка дидактической цели в форме игровой задачи  
объявление темы урока. Определение характера игр, используемых на уроке.
2. Первый этап урока – проверка домашнего задания. Подбор игр для данного этапа урока в контексте объявленной игровой задачи.
3. Второй этап урока – объяснение нового материала. Подбор игр для данного этапа урока в контексте объявленной игровой задачи.
4. Третий этап урока – закрепление, повторение, обобщение материала. Подбор игр для данного этапа урока в контексте объявленной игровой задачи.
5. Четвертый этап урока (может отсутствовать)– объявление домашнего задания.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий начинается с постановки перед учащимися дидактической цели в форме игровой задачи. Перед учащимися ставится простая, понятная и привлекательная для них цель в виде игровой задачи.

Объявление темы урока предлагается в игровой форме. В начале урока учитель дает загадку (удивительный факт), отгадка, к которой (ключик для понимания), будет открыта на уроке при работе над новым материалом.

На уроке русского языка могут быть проведены: сюжетные (ролевые) игры; игры-соревнования; интеллектуальные игры и др.

Игры на уроке можно организовать в пространстве двумя способами.

1-й способ. Не меняя расстановку мебели и позиции учащихся, проводить игры настольные, комнатные с раздаточным материалом на каждого или на парту: лото, кроссворды (сканворды, чайнворды), шарады, загадки и пр.

2-й способ. Мебель в классе сдвигается по количеству команд или по принципу «игровое поле» – «жюри» – «зрители». Для проведения компьютерных игр учащиеся приглашаются в компьютерный класс.

Место игр на уроке и отводимое игре время зависят от ряда факторов подготовки учащихся, изучаемого материала, целей и условий урока и т. д.

Все игры имеют различную направленность: на развитие памяти младших школьников, на развитие внимания, мышления и т.д. Все они способствуют активизации познавательной активности младших школьников на уроках русского языка в начальной школе.

В рамках рассматриваемой нами игровой технологии предлагается использование следующих игр (таблица 1).

## Используемые игры

Этап урока	Игра	Примечания
1-й этап. Проверка домашнего задания	<p>При изучении темы "Фонетика" можно провести такие игры:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Кто быстрее и больше запишет слов, в которых букв больше, чем звуков, например: конь, мель, печь»</li> <li>2. Кто придумает больше слов на букву а, в, о и т.д.</li> <li>3. "Сквозная буква".</li> <li>4. Вопросы-шутки:</li> <li>5. «Эхо»,</li> <li>6. «Выключи голос»,</li> <li>7. «Найди пару»,</li> <li>8. «Поймай мяч»,</li> <li>9. «Чья команда победит?»</li> <li>10. Загадки.</li> </ol>	<p>Наиболее эффективными будут игры по фонетике, развивающие речевой аппарат у детей и выявляющие степень усвоения материала. Так же на этом этапе урока необходимо подготовить детей к восприятию нового материала, за счет проведения игр на внимательность.</p>
2-й этап. Объяснение нового материала.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Мнемоника».</li> <li>2. Правила в стихах или веселые стихи</li> <li>3. «Рифмоплет».</li> <li>4. «Насыщенный текст».</li> <li>5. «Печатная машинка»</li> <li>6. «Лови ошибку».</li> </ol>	<p>На данном этапе идет объяснение нового материала, вводятся новые понятия, орфограммы, словарные слова. В связи с чем, в первую очередь, необходимо в игровой форме научить детей использовать различные методики запоминания сложных слов, правил и т.д. Для облегчения запоминания орфограмм и правил широко используются правила в стихах или веселые стихи. Проводятся обучающие игры. Кроме того, на данном этапе урока детям необходима небольшая физическая разгрузка. Для этих целей проводится физкультурная минутка или игровой самомассаж кистей рук.</p>
3-й этап. Закрепление, повторение, обобщение. Объяснение домашнего задания	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. «Диктант – молчанка».</li> <li>2. Работа над ошибками в игровой форме</li> <li>3. «Письмо учёному соседу»</li> <li>4. Правила в стихах или веселые стихи</li> <li>5. «Рифмоплет».</li> <li>6. «Печатная машинка»</li> <li>7. Различные творческие задания</li> <li>8. Объяснение домашнего задания и др.</li> </ol>	<p>При закреплении и повторении материала, когда исчезает элемент новизны, особенно полезны технологии, поддерживающие интерес. На данном этапе проводятся игры на повторение, обобщение, различные игры–конкурсы, выявляющие ученика, лучше других усвоившего данную тему. Также, в этой части урока проводится работа над ошибками.</p>

После организации уроков по предложенному алгоритму в рамках игровой технологии, был проведен контрольный эксперимент, с целью выявления эффективности использования игровых технологий на уроках. Методика *контрольного эксперимента* была адекватна методике проведения констатирующего эксперимента. Были получены следующие результаты (таблица 2).

Таблица 2

Результаты констатирующего и контрольного экспериментов

группа	оценка	1 задание		2 задание		3 задание		4 задание		диктант	
		1Э	2Э	1Э	2Э	1Э	2Э	1Э	2Э	1Э	2Э
ЭГ	на 3	20%	12%	36%	20%	16%	8%	16%	4%	36%	20%
	на 4	60%	64%	44%	52%	64%	68%	20%	24%	52%	48%
	на 5	20%	24%	20%	28%	20%	24%	64%	72%	12%	32%
КГ	на 3	24%	20%	28%	24%	20%	16%	12%	8%	28%	20%
	на 4	64%	68%	56%	56%	68%	72%	20%	24%	60%	64%
	на 5	12%	12%	16%	20%	12%	12%	68%	68%	12%	16%

Как можно заметить из приведенных данных, положительная динамика наблюдается и в КГ и в ЭГ. В ЭГ динамика значительнее. Наличие положительной динамики в КГ дает основание предполагать, что с одной стороны, это связано с невозможностью полной изоляции детей в учебном пространстве, постоянным их общением друг с другом, с другой, говорит о том, что возможно продуктивное косвенное воздействие на мыслительные процессы младших школьников.

При проведении формирующего и контрольного экспериментов было выявлено, что дети с высокими учебными возможностями не только с удовольствием выполняют игровые задания, но и сами придумывают игровые задания по аналогии с заданиями предложенными учителем. Повысился интерес к предмету, следовательно - познавательная активность.

Систематическая работа с применением игровых технологий благотворно сказалась на формировании у учащихся устойчивого интереса к учению, обогащению словарного запаса, активизации внимания детей, повышению орфографической зоркости.

Выявленная в результате контрольного эксперимента динамика дает основание утверждать, что выдвинутая нами гипотеза о том, что изучение русского языка в начальной школе будет наиболее эффективным и интересным при использовании на уроках игровых технологий, направленных на активизацию деятельности учащихся, нашла свое подтверждение. Предложенная нами игровая технология, разработанные игры и игровые задания могут применяться при проведении уроков русского языка в начальной школе.

## Литература

1. Занимательные материалы к урокам обучения грамоте и русского языка в начальной школе: стихи, кроссворды, загадки, шарады/сост. Н.А. Касаткина. – М.: Учитель, 2005.
2. Левитес, Д.Г. Современные образовательные технологии/ Д.Г. Левитес. – Новосибирск, 1999.
3. Плешакова, А.Б. Игровые технологии в учебном процессе/ А.Б. Плешакова// Современные проблемы философского знания. – Выпуск 3. – Пенза, 2002. – С.44-53.
4. Финогенов, А.В. Игровые технологии в школе.: Учебно-методическое пособие/ А.В. Финогенов, В.Э. Филиппов. – Красноярск: Красноярский госуниверситет, 2001.
5. Шашина, В.П. Методика игрового общения/ В.П. Шашина. – Ростов н/Д: Феникс, 2005.

## Загадка как средство развития речи младших школьников

Развитие речи – процесс сложный и творческий, он невозможен без эмоций и увлеченности. Это не просто обогащение памяти лексикой и грамматическими конструкциями, но и в тоже время - развитие гибкости, точности, выразительности, разнообразия высказывания. В настоящее время развитие речи понимается довольно широко: это работа над звуковой культурой слова, словом, словосочетанием и предложением, связной речью в устной и письменной формах (В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др.).

Загадка – малый жанр фольклора. Это замысловатый вопрос или иносказание, требующее ответа, выраженный в краткой и занимательной форме, чаще всего в стихотворной (В.П. Аникин, Н.И. Кравцов, В.И. Чичеров и др.). Созданные народом на протяжении многовековой истории, загадки составляют неоценимое богатство его языка. Использование учителями начальных классов загадок способствует развитию речи детей (Н.М. Журавлева, Ю.Г. Илларионова, А.Н. Кохичко, Т.Н. Ломбина, Г.Г. Мисаренко, А.А. Нестеренко и др.).

Следует отметить, что привлечение фольклорных средств представляет собой гораздо более многоаспектное явление, чем развитие речи, так как способствует развитию личности, обогащению внутреннего мира, воспитанию чувства патриотизма, решению этнопедагогических задач, то есть приобщает подрастающее поколение к национальной культуре (Г.Н. Волков и др.).

**Целью экспериментальной работы** была разработка и апробация методики развития речи младших школьников средствами загадок.

В качестве экспериментальной **базы** выступила средняя общеобразовательная школа № 43 г. Мурманска, в исследовании приняли участие 20 учащихся 2 «б» класса.

*Эмпирическое исследование* предполагало две серии:

1 серия – анкетирование младших школьников (осуществлялось на этапах констатирующего и контрольного экспериментов).

Анкетирование осуществлялось с целью изучения сформированности умений младших школьников составлять и отгадывать загадки как показателей уровня развития импрессивной и экспрессивной сторон речи, а также словесно-логического мышления.

В ходе констатирующего, а затем и контрольного эксперимента каждому ученику индивидуально было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Загадай мне загадку.
2. В качестве ответа на загадку ребенка экспериментатор намеренно предлагает неверный вариант. Объясни, почему я не права.
3. Придумай сам загадку.
4. Что такое загадка?
5. О чем можно загадать загадки?
6. Какие загадки тебе загадывают родители?
7. Какую загадку ты бы загадал родителям? Объясни, почему именно эту? Сложную или простую?
8. Отгадай мои загадки.

Выполнение каждого задания испытуемым оценивалось в баллах:

- 1 балл – правильный, аргументированный ответ;
- 0,5 балла – неполный, неточный ответ;
- 0 баллов – ответ не получен, формулировка «не знаю».

В итоге оказалось возможным распределение младших школьников по уровням речевого развития:

- 9-6 баллов – высокий уровень;
- 5-3 балла – средний уровень;
- 2-0 баллов – низкий уровень.

2 серия – анализ учебников филологического цикла и программ для начальной школы (осуществлялся на этапе констатирующего эксперимента).

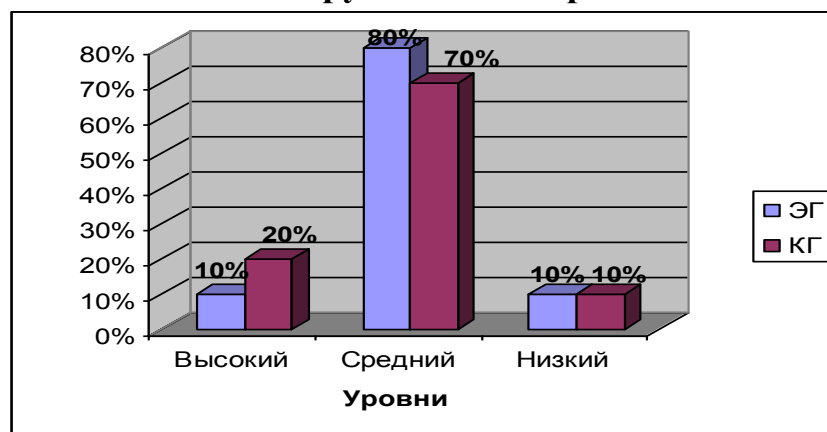
Данный анализ был нацелен на исследование преимуществ различных программ и учебников филологического блока при реализации задачи развития речи детей посредством использования загадок.

Цель констатирующего эксперимента состояла в изучения сформированности умений младших школьников составлять и отгадывать загадки как показателей уровня развития импрессивной и экспрессивной сторон речи, словесно-логического мышления, а также в сравнительном анализе учебников по чтению и программ для начальной школы.

Серия 1. Анкетирование младших школьников (гистограмма 1).

*Гистограмма 1*

### Констатирующий эксперимент





Высокий уровень характеризует наличие большого объема загадок в речи ребенка, способность назвать несколько загадок; умение отгадывать загадки различных видов и типов; умение раскрывать логику построения загадки как особого рода мыслительной задачи; сформированный навык создания собственных загадок; присутствие системы знаний об этом фольклорном жанре.

Для среднего уровня свойственен небольшой объем загадок в речи ребенка; умение в ограниченном количестве называть загадки; умение отгадывать загадки некоторых видов и типов; умение частично раскрывать логику построения загадки как особого рода мыслительной задачи; частично сформированный навык создания собственных загадок; присутствие элементарных знаний об этом фольклорном жанре.

Для низкого уровня типичным является крайне ограниченный объем загадок в речи ребенка; неумение называть загадки или называние их в искаженном виде, частично; многочисленные ошибки при отгадывании загадок всех видов и типов, неспособность раскрыть логику построения загадки как особого рода мыслительной задачи, несформированный навык создания собственных загадок, отсутствие знаний об этом фольклорном жанре; наличие неадекватных ответов или игнорирование вопросов экспериментатора.

Большинство детей показало средний уровень умений в плане отгадывания и создания загадок. Это утверждение верно для обеих групп и подтверждается сходным средним итоговым баллом по всем заданиям – 5,2 в экспериментальной группе и 5,3 в контрольной.

Таким образом, на этапе констатирующего эксперимента обе группы находились примерно на одном уровне, что позволило затем более объективно подойти к оценке итогов всей экспериментальной работы.

#### Серия 2. Анализ учебников и программ.

Анализ программ показывает, что детей знакомят с литературными и авторскими загадками, при этом не углубляясь в специфику жанра; учат отгадывать и создавать загадки; изучение загадок не является прерогативой уроков русского языка, поэтому далее приводится количественный анализ букварей и учебников по чтению с 1 по 4 класс («Школа 2100» и «Школа России» - именно по этим программам строится обучение в школе, являющейся экспериментальной базой) (таблица 1).

*Таблица 1*

**Место загадки в учебниках**

Программа	Количество загадок в комплекте учебников
«Школа 2100»	34
«Школа России»	58

Таким образом, итоговые количественные показатели свидетельствуют о том, что в учебниках по литературному чтению «Школа 2100» загадки встречаются реже примерно в 2 раза, в сравнении с

учебниками системы «Школа России». Особенно велик этот разрыв в первом классе, в период обучения грамоте. «Пик» концентрации материалов о загадке приходится в обоих случаях на второй год обучения, в четвертом классе данный материал не рассматривается авторами обоих учебных комплектов.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что авторы рассматриваемых комплектов по-разному подошли к реализации задачи знакомства младших школьников с загадками. Для учебников «Школа 2100» характерно «растворение» загадок в литературных произведениях, в то время как создатели учебников в рамках программы «Школа России» выносят загадки в качестве отдельной темы. Общим является наличие алгоритма составления загадки и отсутствие полновесного определения загадки как жанра фольклора. На наш взгляд, в учебниках «Школа России» материал о загадках предьявляется с первых дней обучения ребенка в школе, является более структурированным, в них четко продумана система заданий, что в итоге существенно облегчает работу педагога.

Целью *формирующего эксперимента* являлась разработка и апробации системы мероприятий с использованием загадок как средства развития речи второклассников. В основу проводимых мероприятий положены следующие *принципы* развития речемыслительной активности, увлекательности, коммуникативности, вовлечения детей в различные виды деятельности, последовательности, доступности. Основными источниками при разработке серии мероприятий для детей и родителей стали публикации Н.М. Журавлевой, Ю.Г. Илларионовой, Т.Н. Ломбиной, А.А. Нестеренко, Т.А. Ткаченко и др. Использовались все возможные формы работы: индивидуальная, групповая, фронтальная. Превалирующая часть мероприятий реализовывалась на занятиях факультатива «Журналистика» с 10 учащимися 2 класса (экспериментальная группа). Содержание проделанной с детьми работы кратко представлено в таблице 2.

Таблица 2

**Планирование мероприятий по обучению младших школьников  
отгадыванию и созданию собственных загадок**

Мероприятие	Содержание	Используемые материалы
<i>ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП</i>		
Организация книжной выставки «Загадки – жемчужины народной мудрости».	Выставка была организована в классе, на ней представлена литература, посвященная загадкам и адресованная детям.	Агеева И.Д., Голуб И., Сухин И.Г., Талызин В.Ф., Рябова Р.А., Чуковский К.И.; сборники загадок и др.
Работа с разделом учебника «Родная речь», посвященным загадкам	Дети познакомились с основными признаками загадки:	Родная речь: учеб. для 2 кл. нач. шк. В 2 ч. Ч.1./Сост. Л.Ф.Климанова и др. – 2-е

<p>(обсуждение понятия «загадка», дифференциация загадки от других жанров фольклора, классификация загадок).</p>	<p>- иносказательность;  - задача для ума;  - вид развлечения;  - описание нередко оформлено в виде вопросительного предложения;  - лаконичность (краткость);  - ритмичность;  - зачастую наличие рифмы.  Уделялось внимание тому, что загадки могут быть народными авторскими.  Материал закреплялся самостоятельными поисками школьниками различных типов и видов загадок и их отгадыванием (в виде командного состязания).</p>	<p>изд.– М.: Просвещение, 2005.-223с.</p>
<p><i>ОСНОВНОЙ ЭТАП</i></p>		
<p>Проведение серии занятий, объединенных общей темой «Страна загадок».</p>	<p>На этих занятиях последовательно отработывалась техника отгадывания и создания загадок.</p>	<p>Журавлева Н.М.,  Нестеренко А.,  Ткаченко Т.А.</p>
<p>Участие детей в досуговом мероприятии по краеведению «Заполярный лес».</p>	<p>В рамках дисциплины «Краеведение» дети учились отгадывать загадки, закреплялись навыки речи-доказательства, развивались навыки речи-описания на материале региональной лексики.</p>	<p>Илларионова Ю.Г.,  сборники фольклора.</p>
<p>Использование индивидуальных развивающих карточек.</p>	<p>Карточки с заданиями с использованием загадок предлагались в процессе пребывания в группе продленного дня, на уроках чтения, в качестве домашних заданий.</p>	<p>Агеева И.Д.,  Ломбина Т.Н.,  Мищенко Л.В.,  Новотворцева Н.В.,  Сотникова Н.А.,  Сухин И.Г.,  Талызин В.Ф.,  Ткаченко Т.А.,  Толоконников Н. и др.</p>
<p><i>ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП</i></p>		
<p>Организация семейного конкурса «Лучшая загадка».</p>	<p>Детям и их родителям было предложено создать загадки различных типов по предложенному образцу и</p>	<p>Журавлева Н.М.,  Ломбина Т.Н.,  Ткаченко Т.А.</p>

	самостоятельно и представить их на внеклассном мероприятии, посвященном окончанию четверти.	
Работа с программой «Русские загадки» в компьютерном классе.	В качестве поощрения за успехи на занятиях детям предлагалось разгадать загадки на различные темы.	Компьютерная программа «Русские загадки» (Falson-Technology, 2004)

Ниже приведены некоторые примеры сочиненных детьми и их родителями загадок.

1. По словесным опорным таблицам:

- Ласковая, как мама, улыбается, да не прижмешь (солнце).
- Гладкое, как яйцо, катится, да не разбить (яблоко).

2. По рисуночным опорным таблицам:

– Он желтый, овальный, большой или маленький, кислый, едят его сырым (лимон).

– Он может быть любого цвета, бывает большой и маленький, сделан из глины, в него можно класть кашу (горшок).

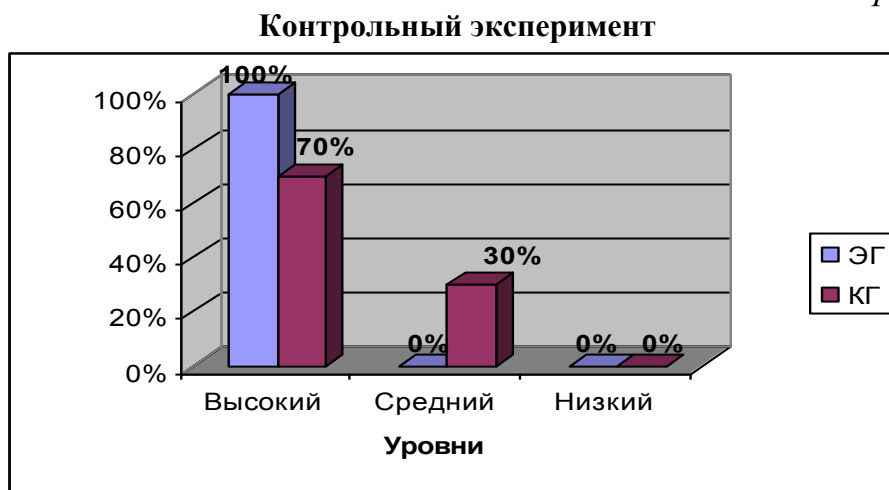
3. По схемам загадок к сказкам:

- Он убежал из дома и его съели (Колобок).
- Она выросла большая, и ее не могли вытянуть (репка).

Таким образом, итогом всей этой работы можно считать желание составлять загадки самостоятельно в свободной деятельности.

Цель *контрольного эксперимента* состояла в выявлении эффективности проведенных с детьми мероприятий (гистограмма 2).

*Гистограмма 2*



Таким образом, большинство детей показало высокий уровень умений в плане отгадывания и создания загадок. Но средние итоговые баллы по всем заданиям различаются – 8,3 (высокий уровень) в экспериментальной группе и 6,4 (уровень выше среднего) в контрольной.

Ответы детей экспериментальной группы на вопросы анкеты, образцы их высказываний и сочинений свидетельствуют о том, что работа

над загадкой способствует развитию связной речи, обогащает процесс речевого общения.

Следовательно, органичное включение загадки в структуру уроков литературного чтения и внеклассных мероприятий работы создает благоприятные условия для повышения уровня речевого развития младших школьников.

Исследование выявило два побочных явления. Первое заключается в том, что компьютерную игру «Русские сказки» можно использовать не только как средство развития, но и диагностики речи средствами загадок. Второе касается достаточно высокой динамики в контрольной группе, что, на наш взгляд, с одной стороны, связано с невозможностью полной изоляции детей в учебном пространстве, постоянным их общением друг с другом, с другой говорит о том, что возможно продуктивное косвенное воздействие на речевую функцию, мыслительные процессы младших школьников. Данные аспекты требуют дополнительных исследований, что и является перспективами дальнейшей работы.

### **Литература**

1. Аникин, В.П. Русское устное народное творчество [Текст] /В.П. Аникин. – М.: Высшая школа, 2001. – 726с.
2. Илларионова, Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки [Текст] / Ю.Г. Илларионова. - М.: Просвещение, 1976.- 152 с.
3. Ломбина, Т.Н. Рюкзачок с загадками: хорошая книга по развитию речи [Текст] / Т.Н. Ломбина. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 248 с.
4. Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1-4) [Текст]. В 2 ч. Ч. 1/ Т.В. Игнатьева, Л.А. Вохмянина. – М.: Просвещение, 2002. – 320 с.
5. Ткаченко, Т.А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов [Текст]: приложение к пособиям «Учим говорить правильно» / Т.А. Ткаченко. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 16 с.

А.А. Смага,  
Н.Н. Агафонова

## **Пересказ как средство развития связной речи детей младшего школьного возраста**

Основной формой речевого взаимодействия в ходе учебного процесса является осмысленное оперирование текстами, так как в процессе обучения в школе осуществляется восприятие текста учителя (например, при объяснении нового материала); обмен устными текстами между учителем и учеником (учениками); развернутая текстовая речь ученика в ответ на вопрос или задание учителя. Именно поэтому проблема обучения технике пересказа актуальна для начальной школы с точки зрения обеспечения коммуникации в учебном процессе.

С одной стороны, пересказ способствует осознанию взаимосвязи содержания прочитанного текста и его языковых средств, активному усвоению лексического состава произведения и его дальнейшего использования для построения собственных высказываний, выражения чувств и переживаний. С другой, пересказ – эффективное средство запоминания и закрепления нужной информации, развития мышления. Этим и объясняется большое внимание со стороны методистов, педагогов, психологов и лингвистов (Н.И. Жинкин, Н.А. Ипполитова, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев, А.И. Липкина, М.Р. Львов, О.И. Никифорова, М.С. Соловейчик и другие) к проблеме обучения детей пересказу.

Согласно М.Р. Львову, существует пять видов пересказа: подробный, близкий к тексту; краткий или сжатый; выборочный; с перестройкой текста; с творческими дополнениями. Качество пересказа зависит от сложившегося навыка чтения, от сознания читаемого, поэтому данный вид упражнения по развитию связной речи может быть успешным лишь при достаточно высоком уровне развития мышления (понятийного и образного), процессов восприятия, воображения, эмоциональной сферы, памяти, волевых качеств ученика.

**Целью экспериментального исследования** являлась разработка и апробация методики обучения пересказу как средства развития устной речи детей младшего школьного возраста.

**База исследования:** прогимназия № 63 г. Мурманска, 3 «Б» класс (обучение по программе «Школа 2100»).

Целью *констатирующего* эксперимента было определение степени сформированности каждой из сторон связной речи (понимание информации, программирование пересказа, способность адекватно анализировать имеющийся лексический багаж, речевая активность) у младших школьников.

На основе анализа статьи А.А. Павловой и Л.А. Шустовой и был разработан вариант психолингвистической методики для выявления особенностей развития связной речи детей 9-11 лет. Методика основана на устном предъявлении текста с последующим пересказом его ребенком. Текстом служила афганская сказка «Волк-ябедник».

Пересказ оценивался в баллах и предполагал учет ряда параметров (понимание, программирование, речевая активность).

При анализе с применением балльной оценки сравнивались результаты по каждому параметру у детей разных групп и общее количество баллов за пересказ в группах (таблица 1).

Таблица 1

**Характеристика критериев и показателей по уровню сложности  
(количество испытуемых, получивших 0 баллов  
на этапе констатирующего эксперимента)**

Критерии/показатели	Экспериментальная группа	Контрольная группа
<b>Понимание</b>		
Адекватные ответы на вопросы по тексту	40%	30%
Самостоятельное формулирование вывода	30%	20%
<i>Всего:</i>	30%	10%
<b>Программирование</b>		
Наличие всех тем из текста	30%	30%
Присутствие элементов для связывания	40%	30%
<i>Всего:</i>	30%	10%
<b>Лексика</b>		
Правильность употребления лексико-грамматических конструкций	70%	60%
Употребление собственной лексики	0%	0%
<i>Всего:</i>	0%	0%
<b>Речевая активность</b>		
Наличие специальных высказываний	30%	20%
Употребление собственной лексики	0%	10%
Отсутствие пауз и подсказок со стороны экспериментатора	70%	70%
<i>Всего:</i>	0%	0%

Данная таблица свидетельствует о том, что наибольшие затруднения были зафиксированы в обеих группах по критериям «понимание» и «программирование», а также отдельно по параметру «правильность употребления лексико-грамматических конструкций». В

тоже время большинство испытуемых успешно оценены по критериям «Лексика» и «Речевая активность», в частности, они активно использовали собственную лексику.

Максимальную оценку за пересказ (22 балла) получили по 10% обследованных в каждой группе. Разброс баллов в экспериментальной группе составил от 2 до 22, в контрольной - от 4 до 22.

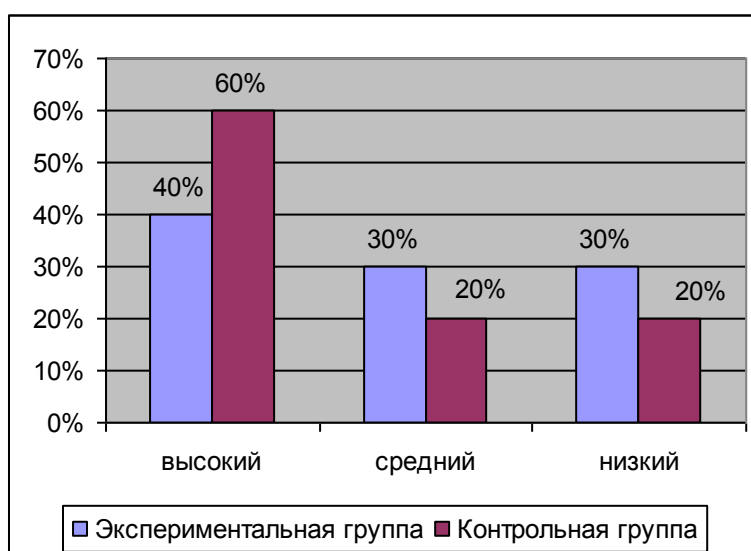
Полученные результаты дают возможность условно разделить все полученные пересказы на 3 категории высокий (22-15 баллов), средний (15-8 баллов) и низкий (8-2 балла) (таблица 2, гистограмма 1).

Таблица 2

**Уровень развития связной речи младших школьников по результатам пересказа текста (на этапе констатирующего эксперимента)**

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
высокий	40%	60%
средний	30%	20%
низкий	30%	20%

Гистограмма 1



Как видно из таблицы и гистограммы, связная речь 40% детей экспериментальной группы и 60% контрольной характеризуется высоким уровнем развития. Средний итоговый балл в экспериментальной группе равен 13,7 (средний уровень), в контрольной – 15,4 баллам (также средний уровень). Таким образом, результаты схожи, хотя в контрольной группе уровень развития речевой функции немного выше.

Итак, уровень развития связной речи у опрошенных третьеклассников различается. Речь многих третьеклассников не лишена вербализма (недостатка, при котором словесное выражение у детей не соответствует конкретным представлениям и понятиям). Многие дети удовлетворительно пересказали текст, но это не означает, что они его



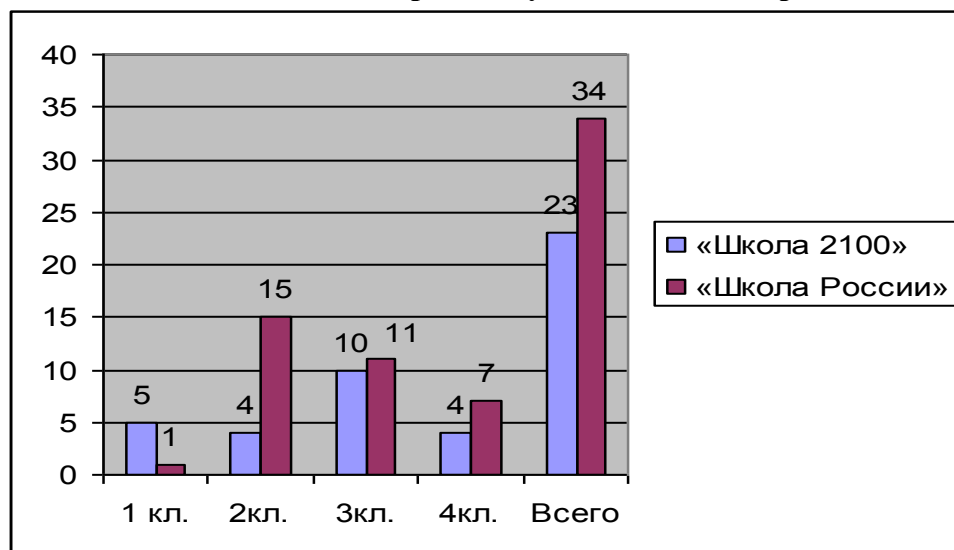
поняли. Об этом, например, свидетельствуют ответы на вопросы по тексту сказки. Таким образом, учебный материал часто также не осознается детьми и, следовательно, не усваивается. Это означает, что учителям следует уделять больше внимания работе над пересказом на уроках.

Причины неудач младших школьников в построении связных высказываний могут быть связаны как с недостатками системы обучения (несовершенствами программ и учебников по чтению), так и недостаточным вниманием к пересказу как важнейшему средству развития связной речи со стороны учителей. Оба эти аспекта будут рассмотрены далее.

Анализ программ и учебников позволяет утверждать, что обучение детей пересказу начинается еще до прихода их в школу – в дошкольный период. Приходя в начальную школу, дети, в соответствии с программами, широко используемыми в Мурманске, «Школа России» и «Школа 2100» за 4 года совершенствуют навыки создания устных высказываний (гистограмма 2).

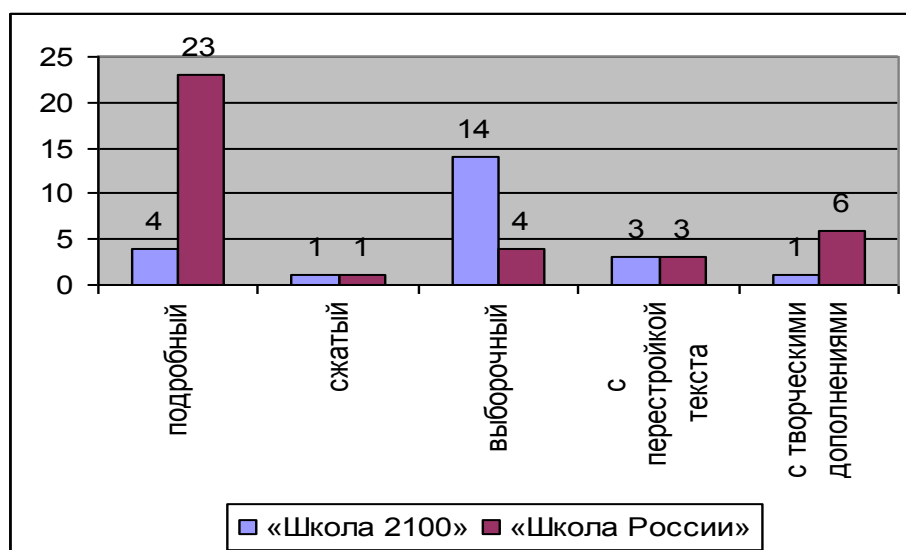
*Гистограмма 2*

**Количество заданий в учебниках по чтению, нацеливающих детей на пересказ художественных произведений**



Приведенные выше данные говорят о том, что обучение пересказу наиболее активно осуществляется со 2-3 классов. Сравнение количественных данных позволяет утверждать, что в учебниках «Родная речь» пересказу уделяется большее внимание (примерно в 1,5 раза), чем в учебниках серии «Свободный ум» (гистограмма 3).

Обучение разным видам пересказа в учебниках «Свободный ум» и «Родная речь»



Данные гистограммы выявляют одну из причин характерных недочетов младших школьников в создании своих пересказов: опрошенные учащиеся по программе «Школа 2100» выполняют в 6 раз меньше упражнений, нацеленных на создание подробного пересказа текста, чем ученики в системе «Школа России».

С целью выяснения аспектов использования различных видов пересказа в педагогической практике нами были опрошены 5 практикующих учителей начального звена (таблица 3).

Таблица 3

Обработка результатов анкетирования учителей

Ведение работы по обучению пересказу	Знание авторских методик обучения пересказу	Использование пересказа на уроке				
		подробный	выборочный	сжатый	с перестройкой текста	с творческими дополнениями
100%	0%	100%	100%	100%	60%	100%

Анкетирование учителей показало, что они достаточно часто используют пересказ на уроках, но при этом их методическая информированность ограничивается лишь общим, традиционным представлением о развитии связной речи учащихся, что в итоге негативно отражается на речевом развитии младших школьников.

Целью *формирующего эксперимента* явилось формирование у младших школьников умений пересказывать тексты на уроках литературного чтения.

Понимание продуктивного пересказа позволило определить два направления в работе по обучению ему младших школьников: работа, направленная на формирование умений строить модель пересказа текста;

работа, направленная на формирование умений наполнять модель содержанием.

Работа по обучению пересказу проводилось поэтапно и была рассчитана приблизительно на 10 занятий, которые реализовывались непосредственно на уроках литературного чтения при организации работы в группах, а также по внеурочное время – в часы работы группы продленного дня, на факультативных занятиях.

1-я ступень – безбуквенная (примерно 1 занятие - вводится в качестве повторения); 2-я ступень – буквенная (примерно 1 занятие - вводится в качестве повторения); 3-я ступень – авторские страницы (примерно 1 занятие - вводится в качестве повторения); 4-я ступень – использование моделирования (около 7 занятий).

В ходе *формирующего эксперимента* ученикам предлагались следующие упражнения: сравнение небольших текстов и отдельных предложений; озаглавливание текста; определение основной мысли текста; выделение в тексте начала, середины и концовки; восприятие текста по этим выделенным отрывкам; восстановление деформированного текста; придумывание недостающей части к рассказу; выбор наиболее подходящего начала или концовки; пересказ по плану. В итоге совместными усилиями педагога и школьников были составлены несколько алгоритмов работы над пересказом. Предложенная нами система охватывает все необходимые этапы по обучению детей пересказу и построению текста.

Целью *контрольного эксперимента* было определение влияния системы работы над пересказом, осуществляемой в ходе формирующего эксперимента, на развитие связной речи учащихся начального звена. Проведенный анализ показал разную степень сформированности выделенных для анализа сторон речевого процесса при восприятии и порождении текста детьми (таблица 4).

Таблица 4

**Характеристика критериев и показателей по уровню сложности  
(количество испытуемых, получивших 0 баллов  
на этапе контрольного эксперимента)**

Критерии/показатели	Контрольная группа	Экспериментальная группа
<b>Понимание</b>		
Адекватные ответы на вопросы по тексту	10%	20%
Самостоятельное формулирование вывода	10%	0%
<i>Всего:</i>	0%	0%
<b>Программирование</b>		
Наличие всех тем из текста	0%	20%
Присутствие элементов для связывания	10%	30%
<i>Всего:</i>	0%	10%

Лексика		
Правильность употребления лексико-грамматических конструкций	30%	40%
Употребление собственной лексики	0%	0%
<i>Всего:</i>	0%	0%
Речевая активность		
Наличие специальных высказываний	20%	10%
Употребление собственной лексики	0%	0%
Отсутствие пауз и подсказок со стороны экспериментатора	30%	60%
<i>Всего:</i>	0%	0%

Данная таблица свидетельствует о том, что наибольшие затруднения по-прежнему зафиксированы только в контрольной группе по критериям «понимание» и «программирование», а также отдельно по параметрам «правильность употребления лексико-грамматических конструкций» (обе группы), «Отсутствие пауз и подсказок со стороны экспериментатора», «Присутствие элементов для связывания» (только контрольная группа). В тоже время большинство испытуемых успешно оценены по критериям «Лексика» и «Речевая активность», в частности, они активно использовали собственную лексику. Максимальную оценку за пересказ (22 балла) получили 50% обследованных в экспериментальной группе и 10% – в контрольной. Разброс баллов в экспериментальной группе составил от 8 до 22, в контрольной - от 7 до 22 (таблица 5).

Таблица 5

**Уровень развития связной речи младших школьников  
по результатам пересказа текста  
(на этапе контрольного эксперимента)**

Уровень	Экспериментальная группа	Динамика	Контрольная группа	Динамика
высокий	90%	+5 0%	70%	+10%
средний	10%	- 20%	20%	0%
низкий	0%	- 30%	10%	-10%

Как видно из таблицы, связная речь 90% детей экспериментальной группы и 70% контрольной характеризуется высоким уровнем развития. Средний итоговый балл в экспериментальной группе равен 19,3 (высокий уровень), в контрольной – 17,3 баллам (также высокий уровень). Несмотря на то, что результаты в обеих группах выше, чем на этапе

констатирующего эксперимента, неоспорима положительная динамика в развитии связной речи у участников экспериментальной группы.

Итак, контрольный эксперимент позволяет подтвердить выдвинутую ранее гипотезу. Действительно, систематическое использование пересказа на уроках литературного чтения повышает уровень развития связной речи младших школьников.

Перспективы дальнейшей работы мы видим в разработке и последующей апробации комплексной методики обучения младших школьников пересказу текста (с 1 по 4 класс).

### **Литература**

1. Ладыженская, Т.А. Текстовые умения. Как им учить? [Текст] / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская // Начальная школа: до и после. – 2005. - № 5. – С.3-8.
2. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности [Текст] / А.А. Леонтьев.- М.: Наука, 1965.-245 с.
3. Львов, М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития [Текст]: пособие для учителей / М.Р. Львов -М.: Просвещение, 1975.- 163 с.
4. Павлова, А.А. Методика выявления особенностей речевого развития детей (в школе) [Текст] /А.А. Павлова, Л.А. Шустова // Вопросы психологии. – 1987. - № 6. – С. 123-129.

*А.А. Сергеева,  
М.В. Потапова*

## **Формирование адекватной самооценки детей младшего школьного возраста**

Самооценка влияет на поведение человека, на его отношение с другими людьми, на мотивацию, на познавательные процессы, на характер, на его волевые качества. Человек, переоценивающий себя, обычно испытывает чувство превосходства, проявляет высокомерие, хвастовство, обнаруживает склонность к карьеризму, притязание на большую должность. Тот, кто недооценивает себя, склонен к пассивности, отказывается занять высокий пост, считая, что не сможет справиться с обязанностями. Нередко люди с заниженной самооценкой проявляют меньшие способности, чем они имеют на самом деле [2, с. 216]. Согласно исследованиям, люди с низкой самооценкой, как правило, воспринимают несправедливость пассивно. Они больше озабочены сохранением хороших отношений, чем защитой своих интересов [3, с. 68].

В знаменитой сказке Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц» король, прощаясь, сказал принцу, что правильно судить себя может поистине только мудрый человек. Оценивать себя не менее, если не более, сложная задача, чем оценивать факты и явления окружающей действительности, что требует отбора, организации и интерпретации воспринимаемых явлений. Самовосприятие, как отмечает Х. Хекхаузен, есть частный случай восприятия. Поэтому адекватная (правильная) самооценка, когда мнение человека о себе совпадает с тем, что он в действительности собой представляет, присуща далеко не всем.

Самооценка является важнейшим показателем развития личности. Она позволяет человеку делать активный выбор в самых разнообразных жизненных ситуациях, определяет уровень его стремлений и ценностей, характер его отношений с окружающими [3, с. 17].

Как личностному образованию самооценке отводится центральная роль в общем контексте формирования личности – её возможностей, направленности, активности, общественной значимости [1, с. 5]. Проблема самооценки не нова для психологии и педагогики. Ещё Платон называл самооценку одним из важнейших качеств личности взрослого человека, о формировании которой необходимо начинать заботиться ещё в раннем детстве [4, с. 55]. Проблема формирования самооценки нашла отражение в работах Б.Г. Ананьева, Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.И. Липкиной, А.В. Захаровой, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, Л.Д. Скотта, М. Розенберга, С. Куперсмита, М. Ралке-Ярроу и других. Но, несмотря на столь детальное изучение ведущими учёными, проблема адекватной самооценки младших школьников остаётся актуальной и по сей день.

Во-первых, это связано с тем, что начальное звено образования имеет решающее значение в развитии личности. В этом возрасте складываются и проявляются до 70 % личностных качеств. По мнению В.В. Зацепина, младший школьный возраст является сензитивным для становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим [6, с. 204].

Во-вторых, система безотметочного оценивания в 1 и 2 классах начальной школы до сих пор реализуется порой только на бумаге, т.к. многие учителя и руководители образовательных учреждений не понимают назначения нового подхода к оцениванию. В-третьих, на современном этапе развития начальной школы приоритетной целью обучения является развитие личности. Личностное развитие младшего школьника соотносится с формированием его самосознания, важной и неотъемлемой частью которого является сформированность самоконтроля и самооценки. Л.С. Выготский отмечал, что именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка, как обобщённое, внеситуативное и вместе с тем дифференцированное отношение ребёнка к самому себе [7, с. 28].

Решение данной проблемы определило **цель исследования**: изучить процесс формирования самооценки детей младшего школьного возраста.

**Гипотеза исследования:**

- в младшем школьном возрасте доминирует завышенная самооценка с тенденцией к занижению; существуют гендерные различия самооценки младшего школьника; младший школьник, оценивая себя, в большей степени ориентируется на оценку учителя;
- формированию адекватной самооценки будут способствовать: целенаправленная систематическая работа по её формированию; адекватная, благожелательная оценка значимых для ребёнка людей; научение ребёнка правилам оценивания и самооценивания.

**Объект исследования** – самооценка младшего школьника.

**Предмет исследования** – формирование адекватной самооценки учащихся начальной школы.

Опираясь на выдвинутые цель и гипотезы исследования, были выдвинуты следующие **задачи**:

1. дать характеристику самооценке как психолого-педагогическому феномену;
2. определить особенности самооценки и самосознания детей младшего школьного возраста;
3. выявить значение семьи и школы в процессе формирования самооценки детей младшего школьного возраста;

4. обобщить передовой опыт психологов и педагогов по проблеме формирования адекватной самооценки;
5. провести диагностическое исследование уровня самооценки младших школьников, разработать и реализовать экспериментальную программу по коррекции самооценки младших школьников; проанализировать и обобщить результаты экспериментальной работы;
6. сформулировать психолого-педагогические рекомендации по формированию адекватной самооценки у детей младшего школьного возраста.

Для решения и проверки гипотезы был использован комплекс исследовательских методов, который представлен следующими группами:

Теоретические методы – изучение и анализ философской, психологической и педагогической литературы с целью определения исходных положений, понятийного аппарата и основных направлений в разработке исследования. Эмпирические методы – психологический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный). Статистические методы – математико-статистическая обработка данных.

**Методологической основой** исследования являются общенаучные и психологические принципы: детерминизма; гуманизма; единства сознания и деятельности; системности; развития.

**Теоретической основой** исследования стали современные труды ведущих отечественных и зарубежных педагогов и психологов: Б.Г. Ананьева, Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.И. Липкиной, А.В. Захаровой, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, Л.Д. Скотта, М. Розенберга, С. Куперсмита, М. Ралке-Ярроу.

**База проведения исследования:** прогимназия № 24 г. Мурманска. В выборочную совокупность вошли 26 учеников 2 А класса: 12 мальчиков и 14 девочек.

**Апробация работы:** работа была представлена на родительском собрании учеников 2 А класса прогимназии № 24, на педагогическом совете учителей прогимназии № 24 г. Мурманска «Педагогическая поддержка ребёнка и процесс его развития в системе личностно-ориентированного воспитания» и на семинаре для преподавателей МОКПКРО «Психологические особенности обучения иностранному языку в начальной школе».

В ходе экспериментальной работы использовались следующие **методы** исследования: эмпирические методы: модифицированная методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн «Лесенка» [5] в модификации В.Г. Щура, компьютерный тест интеллекта Амтхауэра [8]; методы количественного и качественного анализа данных: статическая достоверность результатов исследования была проверена с помощью



непараметрических критериев Манна-Уитни, Вилкоксона и метода ранговой корреляции Спирмена.

Методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щура предназначена для выявления системы представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди, и как соотносятся эти представления между собой. Детям предлагается лист, на котором изображены 6 лесенок, каждая из которых имеет 5 ступенек. Каждая лесенка имеет название: здоровье, ум, трудолюбие, красота, аккуратность, воспитанность. Детям говорится, что «на этой лесенке (лесенка «здоровье») стоят все люди, но на верхней ступеньке стоят самые здоровые люди, а внизу лесенки – самые больные». Детям предлагается взять красный карандаш и поставить крестик на той ступеньке, где, по их мнению, находится они. Аналогичная работа проводится со всеми остальными лесенками. Далее детям предлагается представить, как их оценят родители (синий карандаш), учителя (зелёный) и друзья (оранжевый).

Исходя из того, что детям предлагалась лесенка с пятью ступеньками, то

- низким уровнем самооценки будем считать, если среднее значение по шкалам попадает в промежуток от 1.0 до 1.5;
- ниже среднего, если значение попадает в промежуток от 1.6 до 2.5;
- средним уровнем самооценки будем считать, если его значение лежит в пределах от 2.6 до 3.5;
- выше среднего, если результат находится в пределах от 3.6 до 4.5;
- высоким является уровень, если значение находится в пределах от 4.6 до 5.0.

1 этап исследования проводился в январе 2007 года, когда дети были учениками 1 класса.

2 этап был проведён в октябре 2007 года, когда дети стали учениками 2 класса, т.е. спустя 9 месяцев.

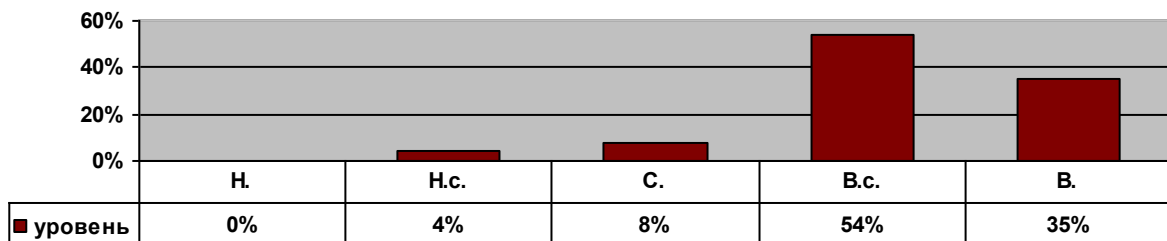
3 этап исследования (контрольный) проведён в апреле 2008 года после проведения коррекционных занятий.

В результате проведённого исследования были получены следующие результаты:

В середине 1 класса 89% детей имеют завышенную самооценку, из них 35% имеют высокий уровень и 54 % выше среднего. Ни один ребёнок не имеет низкую самооценку, 8% (2 человека) имеют средний уровень самооценки и 4% (1 ребёнок) имеет самооценку ниже среднего уровня (гистограмма 1).

*Гистограмма 1*

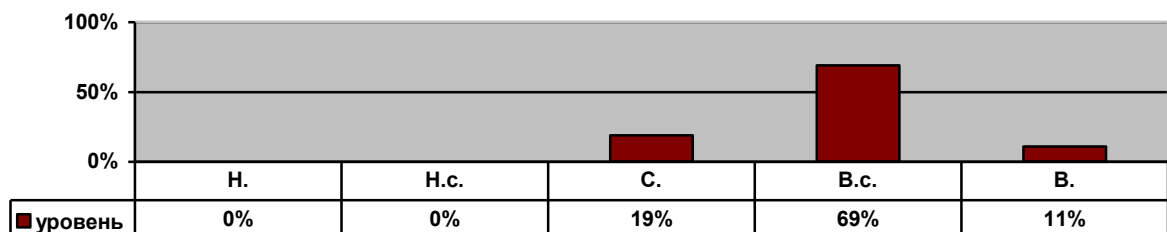
**Уровень самооценки в середине 1 класса  
(по результатам констатирующего эксперимента)**



В начале 2 класса 80% второклассников имеют завышенную самооценку, из них 11% имеют высокую самооценку. Никто из детей не имеет самооценку низкую и ниже среднего уровня. 19% имеют средний уровень самооценки (гистограммы 2, 3).

*Гистограмма 2*

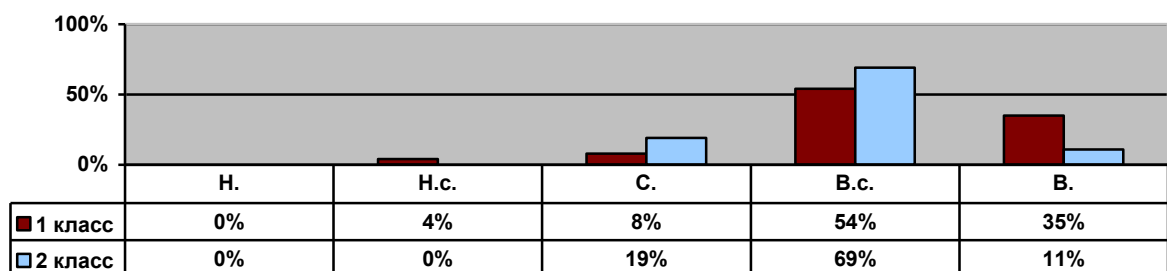
**Уровень самооценки в начале 2 класса  
(по результатам констатирующего эксперимента)**



Таким образом, гипотеза о преобладании у младших школьников завышенной самооценки подтверждается.

*Гистограмма 3*

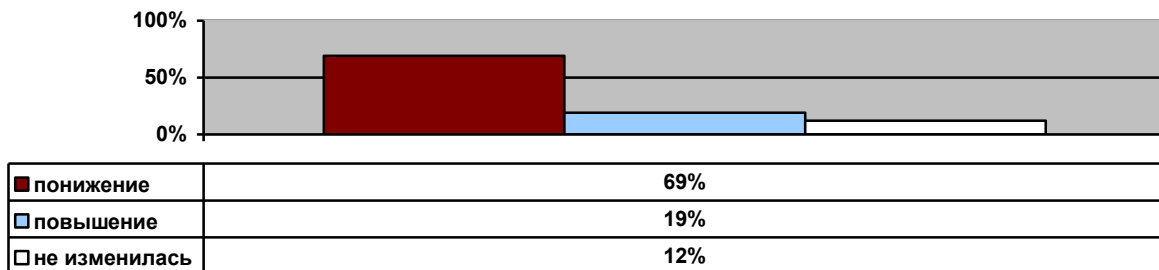
**Уровень самооценки в 1 и 2 классах  
(по результатам констатирующего эксперимента)**



Статистический критерий Вилкоксона с достоверностью 99% выявил сдвиг в сторону снижения самооценки между результатами 1 и 2 класса. У 69% детей средняя самооценка по шкалам понизилась, у 19% самооценка повысилась и у 12% самооценка не изменилась. В среднем по классу наблюдается увеличение детей со средним и выше среднего уровнями самооценки (гистограмма 4). Следовательно, гипотеза о снижении высокого уровня самооценки в начальной школе подтверждается.

Гистограмма 4

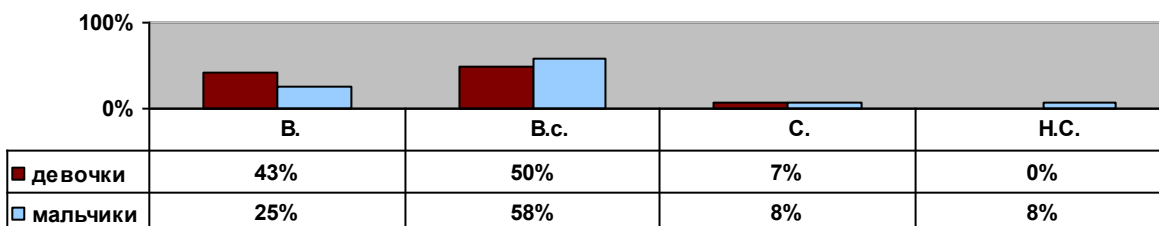
**Динамика самооценки  
(по результатам констатирующего эксперимента)**



В начале 1 класса самооценка девочек не превышала самооценки мальчиков. Это доказано с помощью критерия Манна-Уитни. Среди девочек 43% имели высокую самооценку, 50% выше среднего и 7% среднюю. У мальчиков в 1 классе высокая самооценка наблюдалась у 25%, выше среднего у 58%, средняя у 8% и ниже среднего у 8%.

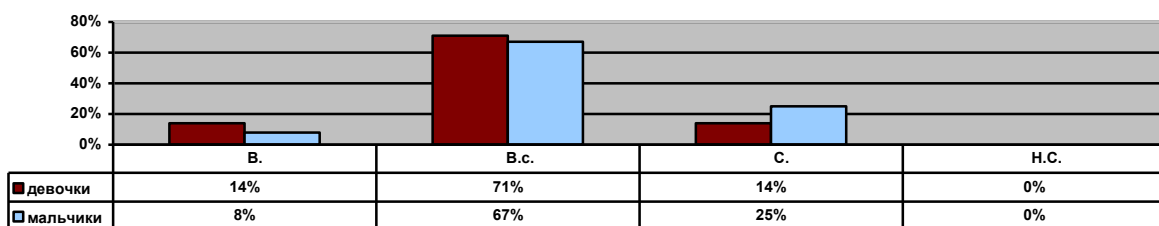
Гистограмма 5

**Уровень самооценки у мальчиков и девочек в середине 1 класса  
(по результатам констатирующего эксперимента)**



Гистограмма 6

**Уровень самооценки у мальчиков и девочек в начале 2 класса  
(по результатам констатирующего эксперимента)**

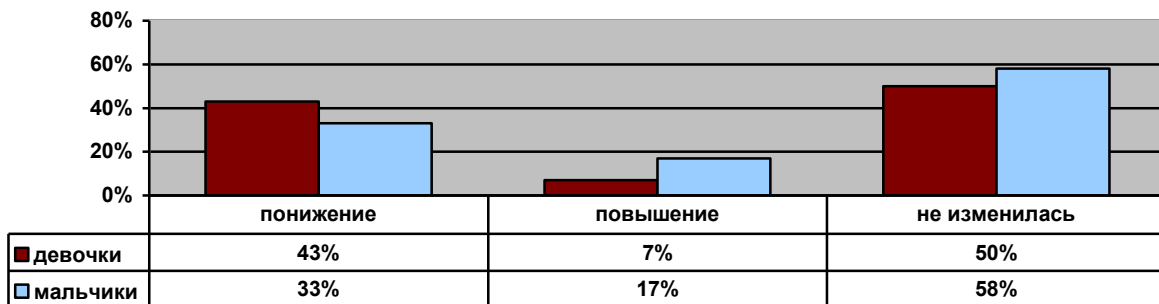


В начале 2 класса у 14% девочек наблюдается высокая самооценка, у 71% - самооценка выше среднего уровня и 14% имеют средний уровень. У мальчиков высокая самооценка отмечается у 8% испытуемых, у 67% - самооценка выше среднего уровня и у 25% - средняя самооценка (гистограммы 5, 6).

К началу 2 класса уровень самооценки девочек понизился на 43%, повысился на 7% и не изменился у 50%. Среди мальчиков 33% имеют снижение уровня самооценки, у 17% уровень повысился, и у 58% самооценка осталась неизменной (гистограмма 7).

*Гистограмма 7*

**Динамика самооценки у мальчиков и девочек  
(по результатам констатирующего эксперимента)**

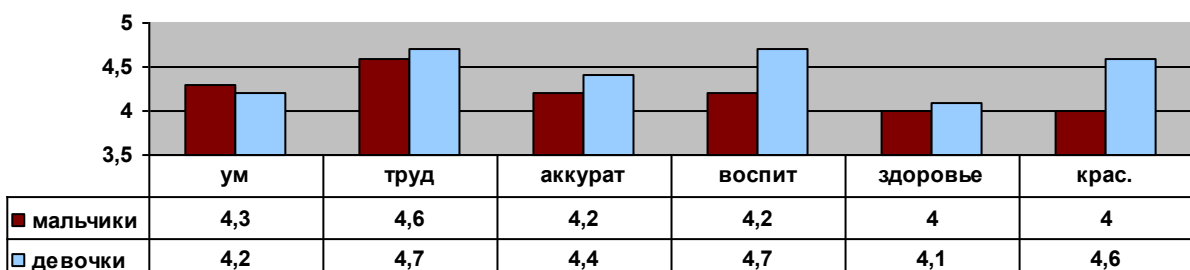


Таким образом, самооценка девочек более динамична по сравнению с самооценкой мальчиков. Хотя самооценка мальчиков характеризуется большим повышением и меньшим понижением, но средний результат по шкалам у мальчиков в начале 2 класса ниже, чем у девочек. Статистический критерий с вероятностью 95% доказывает, что самооценка девочек выше самооценки мальчиков. Таким образом, гипотеза о различиях в самооценке у мальчиков и девочек частично подтверждается.

Самооценка мальчиков отличается от самооценки девочек по 6 шкалам. Девочки оценивали себя выше по 5 шкалам из 6: «трудолюбие», «аккуратность», «воспитанность», «здоровье» и «красота». Наибольшие показатели у девочек по шкалам «трудолюбие» - 4.7, «воспитанность» - 4.7 и «красота» - 4.6. Наименьшие показатели у девочек по шкале «здоровье» - 4.1. Самооценка мальчиков превышает самооценку девочек только по шкале «ум» и то, только на 0.1. Наибольшие показатели у мальчиков по шкале «трудолюбие» - 4.6, и наименьшие по шкалам «здоровье» - 4.0 и «красота» - 4.0 (гистограмма 8).

*Гистограмма 8*

**Самооценка мальчиков и девочек в середине 1 класса  
(по результатам констатирующего эксперимента)**

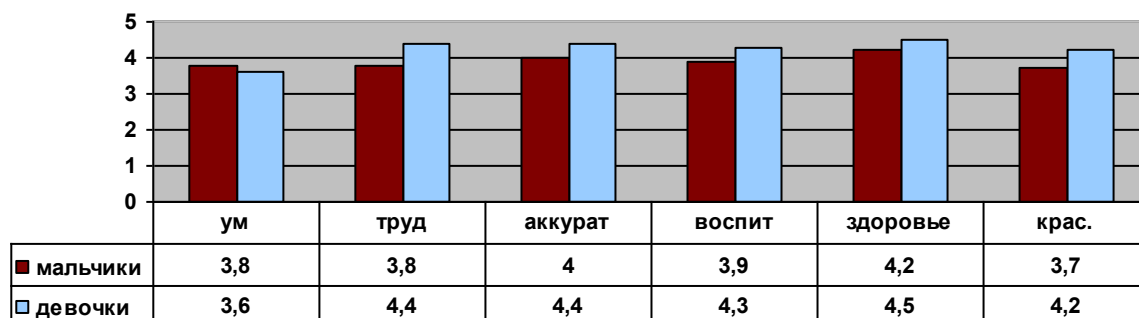


По результатам диагностики самооценки в начале 2 класса результаты мальчиков по шкалам также имеют более низкие показатели, чем у девочек и превышают только по шкале «ум» - 3.8 у мальчиков и 3.6 у девочек. Наибольшие показатели у мальчиков по шкалам «здоровье» - 4.2

и «аккуратность» - 4.0. У девочек самые большие показатели по шкалам «здоровье» - 4.5, «трудолюбие» - 4.4 и «аккуратность» - 4.4. Наименьший результат у мальчиков по шкале «красота» - 3.7, у девочек по шкале «ум» - 3.6 (гистограмма 9).

*Гистограмма 9*

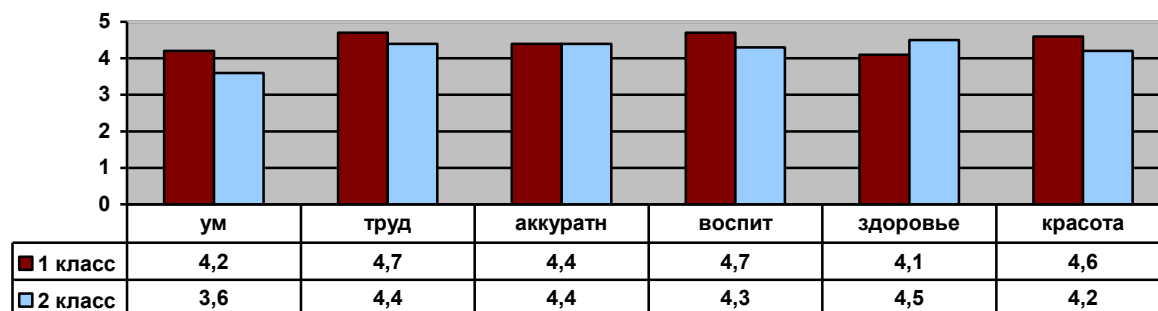
**Самооценка мальчиков и девочек в начале 2 класса  
(по результатам констатирующего эксперимента)**



Как было обозначено выше, самооценка изменилась по всем 6 шкалам. У девочек самооценка понизилась по 4 шкалам: «ум», «трудолюбие», «воспитанность», «красота»; самооценка не изменилась по шкале «аккуратность»; самооценка повысилась по шкале «здоровье». Особенно самооценка понизилась по шкале «ум» (на 0.6 балла); по шкалам «трудолюбие», «воспитанность» на 0.3 балла, по шкале «красота» на 0.4 балла. По шкале «здоровье» самооценка повысилась на 0.4 балла (гистограмма 10).

*Гистограмма 10*

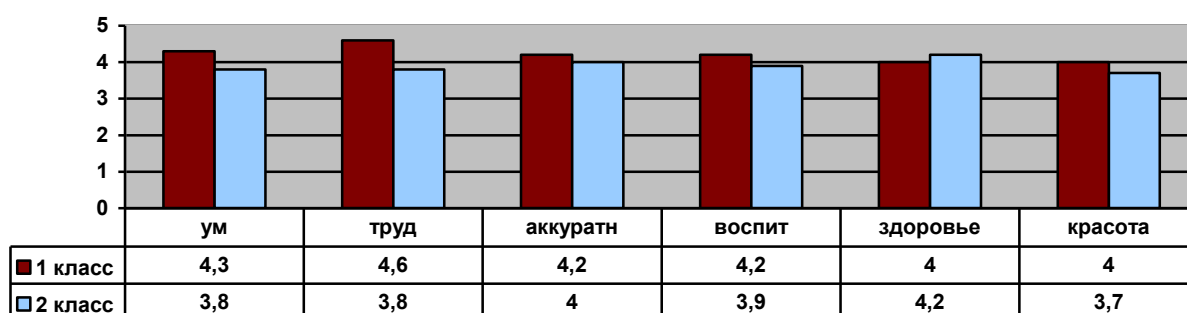
**Динамика самооценки девочек по шкалам  
(по результатам констатирующего эксперимента)**



У мальчиков самооценка понизилась по 5 шкалам: «ум», «трудолюбие», «аккуратность», «воспитанность», «красота»; самооценка повысилась по шкале «здоровье» на 0.2 балла. Наибольшее понижение наблюдается по шкалам «трудолюбие» - на 0.8 и по шкале «ум» - на 0.5 балла. Наименьшее снижение отмечается по шкале «аккуратность» - на 0.2 балла (гистограмма 11).

### Гистограмма 11

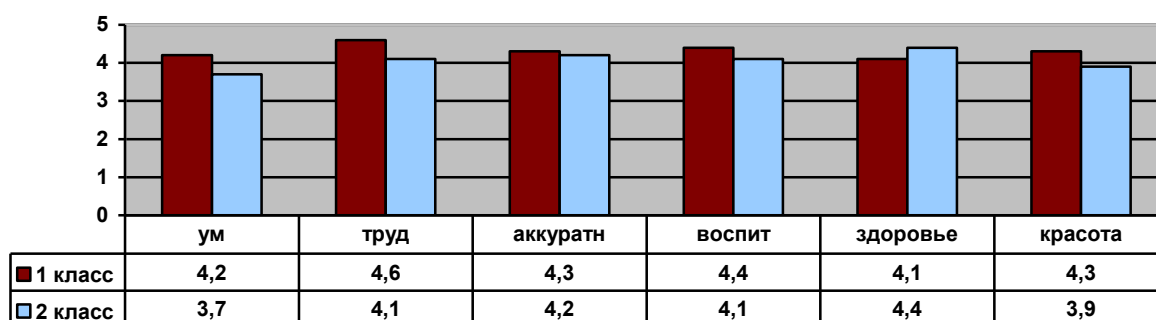
**Динамика самооценки мальчиков по шкалам  
(по результатам констатирующего эксперимента)**



В целом, по классу самооценка снизилась по 5 шкалам: «ум», «трудолюбие», «аккуратность», «воспитанность», «красота» и повысилась по шкале «здоровье». Наибольшее понижение отмечается по шкалам «ум» - 0.5 балла, и «трудолюбие» - 0.5 балла. Наименьшее по шкале «аккуратность» - 0.1 балла (гистограмма 12). Причину этого мы видим в том, что ведущей для детей младшего школьного возраста является учебная деятельность и чаще всего происходит оценка именно этого вида деятельности, как самим ребёнком, так и его близкими. Повышение самооценки по шкале «здоровье» мы объясняем тем, что дети окрепли после летнего отдыха, ещё не наступил сезон заболеваемости. Также не маловажное значение имеют уроки физкультуры, корригирующей гимнастики и динамические паузы, сокращённая учебная неделя, двухразовые прогулки на свежем воздухе, которые предусмотрены режимом прогимназии.

### Гистограмма 12

**Динамика самооценки по шкалам  
(по результатам констатирующего эксперимента)**



Оценивая себя, младшие школьники опираются на оценку со стороны значимых для них людей: родителей, учителей и одноклассников. В процессе тестирования детям предлагалось выставить предполагаемую оценку со стороны этих людей.

В 1 классе по шкале «ум» 14 человек (54%) предполагали одинаковую оценку со стороны родителей; 15 человек (58%) - со стороны учителя; 11 человек (42%) - со стороны друзей.

По шкале «трудолюбие» 18 детей (69%) опирались на оценку родителей; 19 первоклассников (73%) - на оценку учителя; 18 человек (69%) - на оценку друзей.

Оценивая «аккуратность», 15 детей (58%) опирались на оценку учителя; на оценку родителей – 14 человек (54%) и на оценку друзей - 13 школьников (50%).

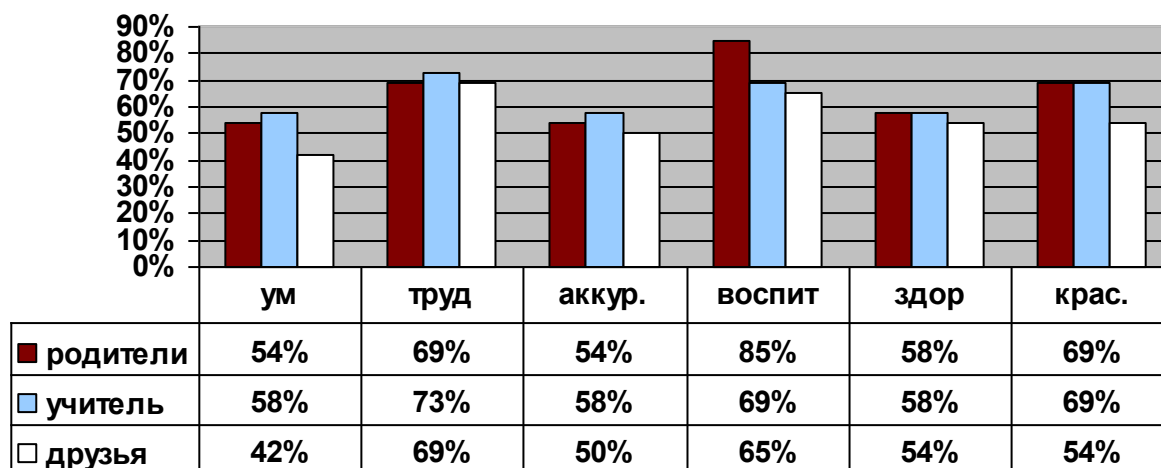
Свою «воспитанность» дети в большинстве своём оценивали, опираясь на оценку родителей – 22 человека (85%), но также их оценки в большинстве случаев совпадали с предполагаемой оценкой учителя – 18 человек (69%) и друзей – 17 детей (65%).

Оценивая «здоровье», 15 человек (58%) равнялись на оценку родителей и столько же на оценку учителя. У 14 человек (54%) самооценка по этой шкале соотносилась с предполагаемой оценкой одноклассников.

По шкале «красота» 18 человек (69%) опирались на предполагаемую оценку родителей и столько же на оценку учителя; 14 человек (54%) равнялись на оценку друзей (гистограмма 13).

*Гистограмма 13*

**Процент совпадений самооценки первоклассников с предполагаемой оценкой значимых людей (по результатам констатирующего эксперимента)**



Таким образом, в 1 классе больше половины детей, оценивая себя, опираются на предполагаемую оценку со стороны значимых людей. При этом первоклассники чаще опираются на предполагаемую оценку родителей и учителей, чем на оценку друзей, особенно это наблюдается в отношении оценивания своих интеллектуальных способностей.

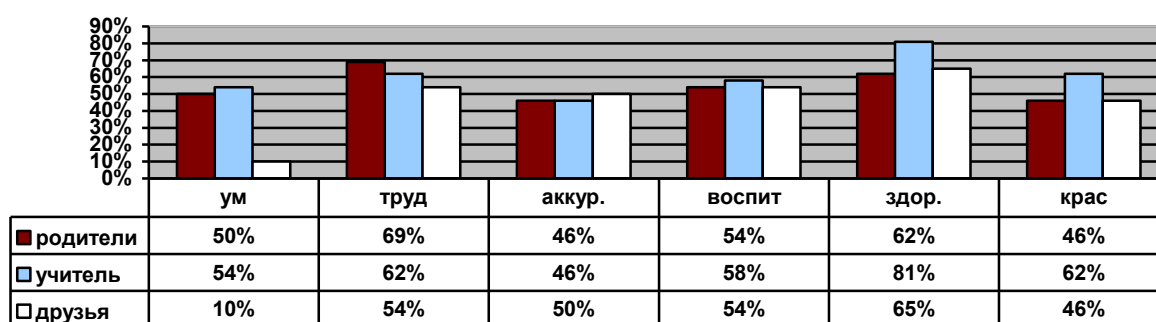
Во 2 классе, оценивая себя, больше половины детей опираются на предполагаемую оценку со стороны значимых людей. Оценивая себя по шкале «ум», 14 человек (54%) опираются на оценку учителя; 13 школьников (50%) – на оценку родителей и только 5 ребят (19%) соотносят

свою самооценку с оценкой друзей. По шкале «труд» больше половины детей равняются на оценку родителей, учителя и одноклассников. При этом 18 человек (69%) соотносят свою самооценку с предполагаемой оценкой родителей; 16 человек (62%) – с оценкой учителя и 14 детей (54%) с оценкой друзей. По шкале «аккуратность» половина детей (13 человек) опираются на оценку друзей; 12 человек (46%) на оценку родителей и столько же на оценку учителя. По шкале «воспитанность» дети чаще ставили оценки себе, равняясь на оценку учителя (58%), 14 человек (54%) - на оценку родителей и такое же количество опирались на оценку друзей. Оценивая «здоровье», дети в большинстве своём (21 человек (81%)), опираются на оценку учителя; 17 второклассников (65%) на оценку одноклассников и 16 детей (62%) на оценку родителей. По шкале «красота» 16 детей (62%) равняются на предполагаемую оценку учителя, и по 12 человек (46%) на оценки родителей и друзей.

По результатам второго класса видно, что по сравнению с родителями и друзьями, дети чаще соотносят свою оценку с предполагаемой оценкой учителя. По 4 из 6 шкал («ум» - 54%, «воспитанность» - 58%, «здоровье» - 81%, «красота» - 62%) больший процент детей равняется именно на оценку учителя. По шкале «аккуратность» по 46% опираются на оценку родителей и учителя. Предполагаемые равные оценки родителей встречаются чаще, чем оценки учителя только по шкале трудолюбие (гистограмма 14).

*Гистограмма 14*

**Процент совпадений самооценки второклассников с предполагаемой ими оценкой значимых людей (по результатам констатирующего эксперимента)**



Таким образом, во втором классе дети чаще всего ориентируются на оценку учителя, чем на оценку родителей и друзей.

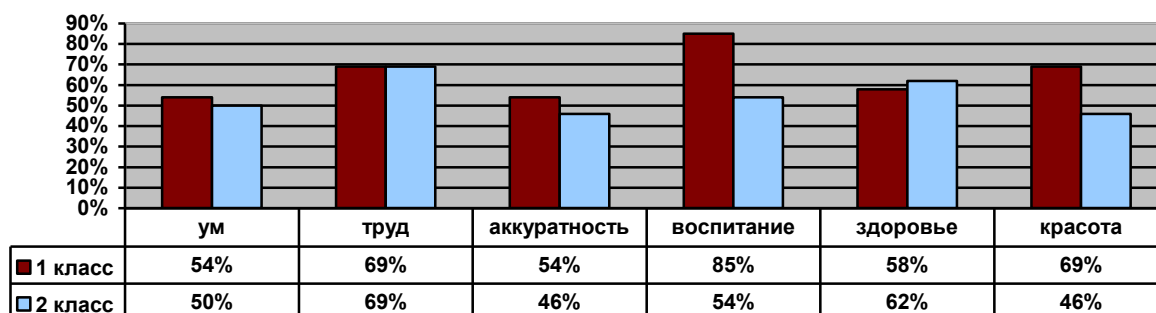
Из проведенного нами исследования видно (гистограмма 15), что процент детей, предполагающих равную оценку со стороны близких людей, меняется со временем, чаще всего в сторону понижения. На 31% снизилось количество детей оценивающих себя так, как, по их мнению, их оценивают родители, по шкале «воспитанность». Это снижение наблюдается по всем шкалам кроме шкал «здоровье» (здесь наблюдается



небольшое повышение) и по шкале «труд» (здесь результаты остались без изменения).

*Гистограмма 15*

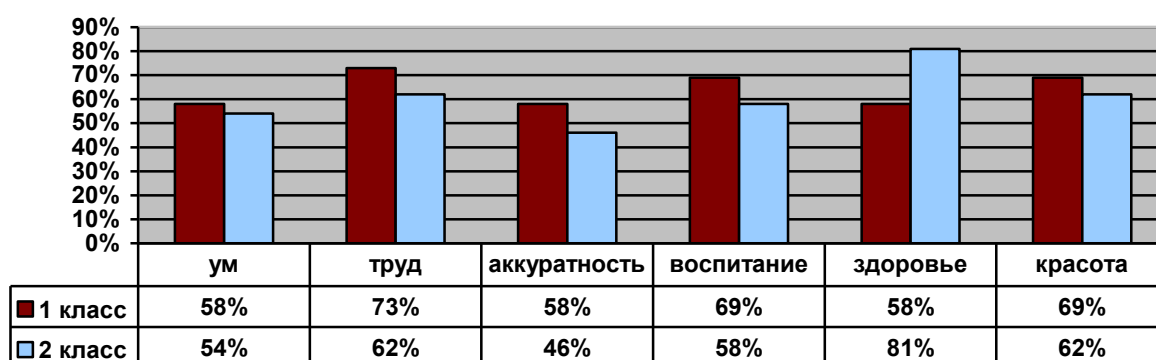
**Процент детей, самооценка которых соотносится с предполагаемой оценкой родителей (по результатам констатирующего эксперимента)**



В отношении предполагаемой оценки со стороны учителя также наблюдаются изменения. По сравнению с 1 классом наиболее заметно понижение по шкалам «трудолюбие» (11%), «аккуратность» (12%), «воспитанность» (11%). Наименьше всего изменения наблюдаются по шкале «ум». На наш взгляд это связано тем, что второклассникам ещё трудно адекватно оценить свои умственные способности, поэтому они в основном полагаются на оценку их интеллекта учителем и родителями. Процент детей, которые предполагают одинаковую оценку со стороны учителя, повысился на 23% по шкале «здоровье» (гистограмма 16).

*Гистограмма 16*

**Процент детей, самооценка которых соотносится с предполагаемой оценкой учителя (по результатам констатирующего эксперимента)**

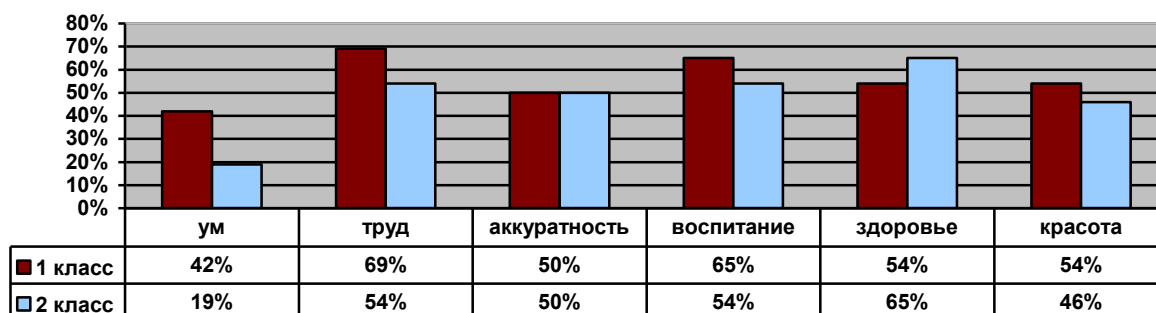


Изменения наблюдаются и в отношении предполагаемой оценки со стороны друзей. Из проведённого нами исследования видно, что наибольшие изменения наблюдаются по шкале «ум» (снижение на 23%). Мы объясняем этот факт тем, что дети чаще всего подвергаются оцениванию со стороны взрослых их умственных способностей, и для них оценка учителя и родителей является более компетентной, чем оценка друзей. Процент детей, чья самооценка соотносится с предполагаемой оценкой друзей, снизился по шкалам «трудолюбие» (на 15%),

«воспитанность» (на 11%) и «красота» (12%). Повышение наблюдается по шкале «здоровье» (на 11%) (гистограмма 17).

Гистограмма 17

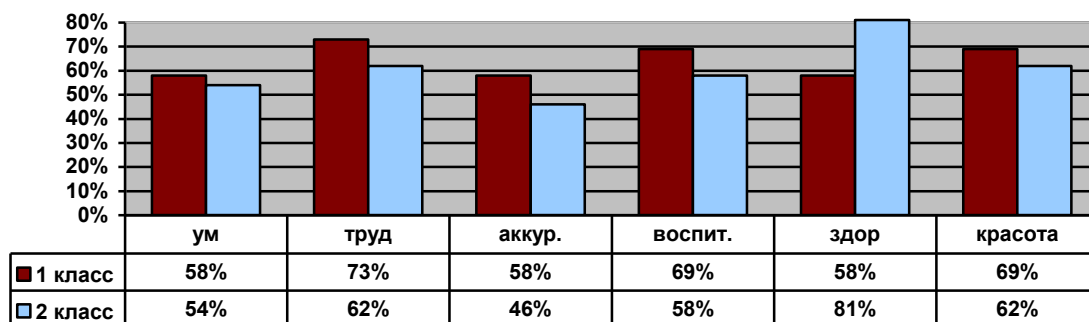
**Процент детей, самооценка которых соотносится с предполагаемой оценкой друзей (по результатам констатирующего эксперимента)**



Хотя из результатов исследования видно, что большая половина детей и в 1 и 2 классе, строя свою самооценку, опираются на предполагаемую оценку учителя, но и по этому показателю можно наблюдать изменения между результатами. Процент детей, имеющих одинаковую самооценку с предполагаемой оценкой учителя, повысился только по шкалам «здоровье» и «красота», по всем остальным шкалам этот показатель понизился (гистограмма 18).

Гистограмма 18

**Процент детей в 1 и 2 классах, предполагающих равную оценку со стороны учителя (по результатам констатирующего эксперимента)**



Чтобы подтвердить или опровергнуть связь между самооценкой и уровнем интеллекта нами была использована методика исследования интеллекта Амтхауэра предназначенная для школьников начальных классов (1-3) общеобразовательных школ и включающая в себя 4 субтеста по 10 вопросов в каждом. За каждый правильный ответ даётся по 1 баллу.

*Первый субтест* предполагает исследование дифференциации существенных признаков предметов и явлений от несущественных, а также запаса знаний у испытуемых.

*Второй субтест* предполагает исследование способности обобщения и отвлечения, способности выделять существенные признаки явлений и предметов.

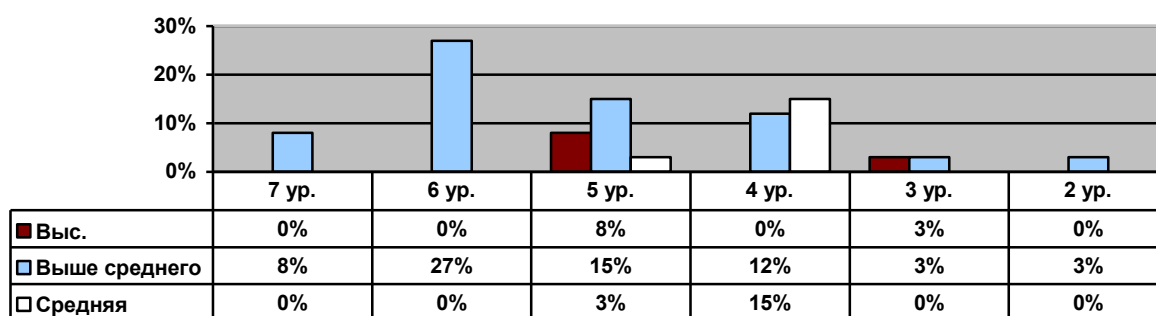
*Третий субтест* предполагает исследование способности устанавливать логические связи и отношения между понятиями.

*Четвёртый субтест* предполагает умение обобщать.

Из анализа результатов исследования видно, что среди детей, имеющих высокий уровень самооценки (2 человека) один имеет 5 уровень интеллекта по тесту Амтхауэра и один 3 уровень. Среди детей с самооценкой выше среднего уровня 2 человека (11%) имеют 7 уровень (наивысший) по тесту интеллекта; 7 человек (39%) – 6 уровень; 4 человека (22%) – 5 уровень; 3 человека (17%) – 4 уровень; 1 человек (6%) – 3 уровень; 1 человек (6%) 2 уровень. Среди детей, имеющих средний уровень самооценки, 3 человека (75%) имеют 5 уровень интеллекта и 1 человек (25%) – 6 уровень (гистограмма 19).

*Гистограмма 19*

**Соотношение уровня самооценки и уровня интеллекта  
(по результатам констатирующего эксперимента)**



С помощью метода ранговой корреляции Спирмена нами было установлено, что между средним баллом по тесту интеллекта Амтхауэра и средним баллом самооценки по всем 6 шкалам существует слабая обратная связь, т.е. уровень самооценки у учащихся второго класса не зависит от уровня интеллекта. Следовательно, можно констатировать, что самооценка не зависит от уровня интеллекта.

Таким образом, проведённый нами констатирующий эксперимент, позволяет сделать выводы о преобладании завышенной самооценки в младшем школьном возрасте, но с тенденцией к её занижению в процессе обучения; самооценка девочек отличается большей динамичностью и имеет более высокие показатели, чем самооценка мальчиков; второклассники, оценивая себя, чаще опираются на предполагаемую оценку учителя (особенно это касается интеллекта); уровень самооценки не зависит от уровня интеллекта.

В помощь решения проблемы формирования адекватной положительной самооценки нами была разработана психокоррекционная программа в рамках *формирующего* эксперимента. Психокоррекционная программа предназначена для детей младшего школьного возраста.

*Главная цель тренинга* – формирование положительной адекватной самооценки. Задачами тренинга являются:

- Стимулирование у детей новых форм переживаний.
- Воспитание положительных чувств по отношению к себе и к окружающим.
- Повышение уверенности в себе.
- Развитие и обогащение новых форм общения.
- Формирование желания самосовершенствоваться.

Организация тренинга проводится в соответствии с основными *принципами* социально-психологического тренинга: общение по принципу «здесь и теперь»; принцип персонификации высказываний; принцип акцентирования языка чувств; принцип активности; принцип доверительного общения; принцип конфиденциальности.

Программа состоит из 12 занятий. Для коррекционной работы нами были отобраны 12 детей (4 мальчика и 8 девочек): 3 ученика имеют высокий уровень самооценки (2 девочки и 1 мальчик), 9 человек имеют самооценку выше среднего уровня (средний балл по шкалам выше 4.0). Продолжительность каждого занятия 25-30 минут. Каждое занятие состоит из 3 основных частей: вводной, основной и завершающей. Занятия желательно проводить во второй половине дня, но не сразу после уроков. Желательно, чтобы руководителем тренинга был психолог, но можно, чтобы им был и учитель. Основное условие участия в тренинге – это добровольность детей. При этом следует учитывать, что при работе с младшими школьниками обязательно должны присутствовать эмоциональный и игровой компонент. Для проведения занятий необходима отдельная просторная комната, стулья, соответствующие росту детей, при проведении некоторых занятий потребуются столы и школьная доска. В помещении температура воздуха должна быть 18-20 градусов.

*Критериями эффективности* реализации программы являются:

- Снижение неадекватных форм реагирования на замечания или похвалу;
- Принятие ребёнком себя со всеми своими достоинствами и недостатками;
- Наличие навыков эффективного общения со сверстниками, родителями и учителями;
- Умение оценивать свою деятельность;
- Способность соотносить свои качества с качествами других людей.

В тренинге используются индивидуальная и групповая *формы работы*, используются *методы*: подвижные игры, беседы, информирование, небольшие письменные задания, проективный рисунок. Психокоррекционная программа состоит из четырёх блоков: диагностического, установочного, коррекционного и оценочного блоков.

*Цель диагностического блока* – выявить особенности самооценки второклассников.

*Цель установочного блока* – создать установку у детей, родителей и учителей на активный психокоррекционный процесс, задействовать соответствующие мотивационные механизмы.

Методы:

1. Выступление на родительском собрании;
2. Индивидуальные беседы с родителями;
3. Приглашение детей на тренинговые занятия.

*Цель коррекционного блока* – формирование адекватного отношения к себе и другим людям. В соответствии с целью была разработана коррекционная программа, направленная на развитие самопонимания, самоуважение, формирование адекватной самооценки.

*Цель оценочного блока* – отследить эффективность проведённой коррекционной работы. После завершения коррекционной работы проводится контрольный эксперимент с использованием методики Т. Дембо – Рубинштейн «Лесенка». Тренинг состоит из 4 фаз: установочной, подготовительной, реконструктивной и закрепляющей.

Для *установочной фазы* (1 и 2 занятие) мы отобрали упражнения, направленные на установление контакта с детьми, создание положительной мотивации к предстоящим занятиям, стимулирование интереса на развитие самопонимания и самооценивания. Также включены игры, имеющие диагностическую функцию, позволяющие выявить групповые процессы, статус детей в группе, отношение детей к себе и окружающим.

*Подготовительная фаза* состоит из двух занятий. Упражнения направлены на включение ребёнка в групповую работу, на повышение желания взаимодействовать с другими членами группы, на преодоление неуверенности в процессе группового занятия. Упражнения отобраны с целью показать ребёнку, что успех зависит от него самого, нельзя останавливаться на достигнутом, что необходимо совершенствоваться.

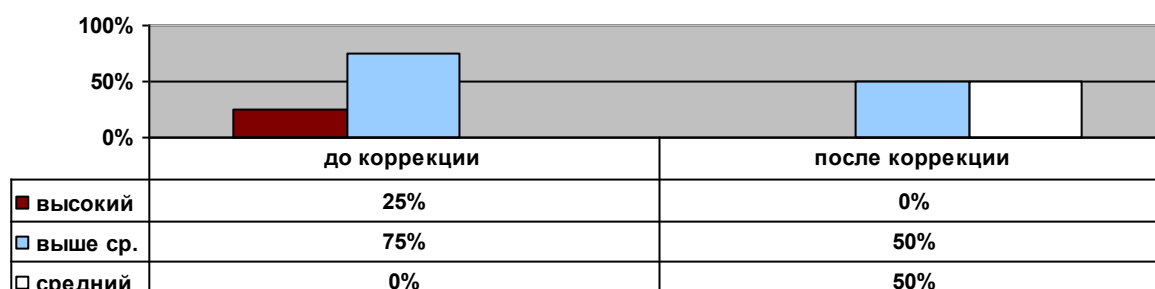
*Реконструктивная фаза* включает в себя 5 занятий. Упражнения этой фазы подобраны с такой целью, чтобы показать ребёнку, что у него есть не только положительные, но и отрицательные качества, над которыми необходимо систематически работать. Детям предлагаются упражнения, которые они смогут выполнять в дальнейшем самостоятельно с целью преодоления неуверенности, тревожности. Упражнения помогут детям научиться правилам оценивания своих и чужих качеств, задания будут способствовать развитию умения прислушиваться к мнению других, адекватно реагировать на критику.

*Закрепляющая фаза* включает три занятия. Цель занятий – способствовать развитию желания самосовершенствоваться, закрепить полученные в ходе тренинга навыки межличностного общения.

После проведения тренинговых занятий детям было предложено оценить себя по тем же 6 шкалам. Из анализа результатов *контрольного* эксперимента видно, что уровень самооценки понизился у 67% (8 человек), у 33% (4 человека) уровень остался без изменения. Таким образом, после проведения тренинговых занятий у 50% (6 человек) наблюдается самооценка выше среднего уровня, и у 50% (6 человек) – средний уровень самооценки (гистограмма 20).

*Гистограмма 20*

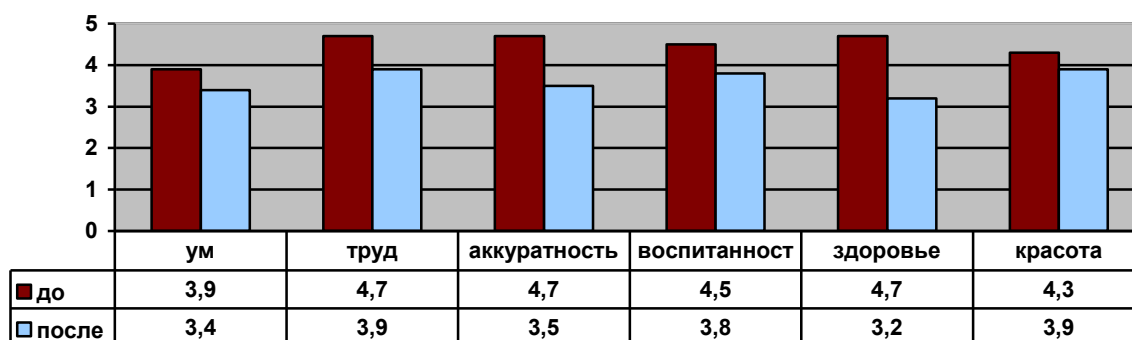
**Уровень самооценки до и после проведения тренинговых занятий  
(по результатам контрольного эксперимента)**



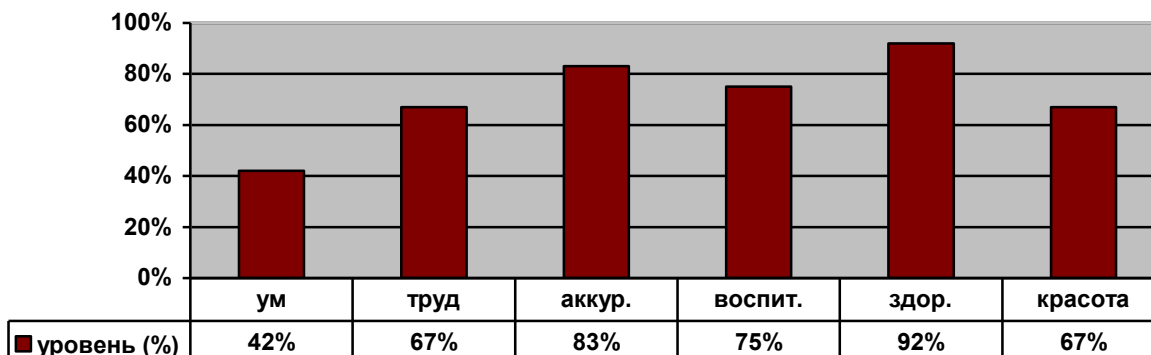
По шкалам наибольшее снижение наблюдается по шкале «здоровье»: результат понизился у 92% детей. Мы объясняем это понижение утомлением, которое возникает в конце учебного года, нехваткой витаминов, снижением иммунитета, повышением числа респираторных заболеваний, возникающими обычно в осенне-весенний период. На 83% понизились показатели по шкале «аккуратность», на 75% по шкале «воспитанность», по шкалам «трудолюбие» и «красота» - на 67%. Наименьшее понижение (42%) отмечается по шкале «ум». Мы объясняем это тем, что в большинстве своём упражнения тренинга были подобраны на формирование не интеллектуальной сферы, а именно личностной сферы детей. К тому же, именно по шкале «ум» до проведения тренинговых занятий отмечались наименьшие показатели (средний балл 3.9) (гистограммы 21, 22).

*Гистограмма 21*

**Средний балл самооценки по шкалам после проведения тренинговых занятий  
(по результатам контрольного эксперимента)**



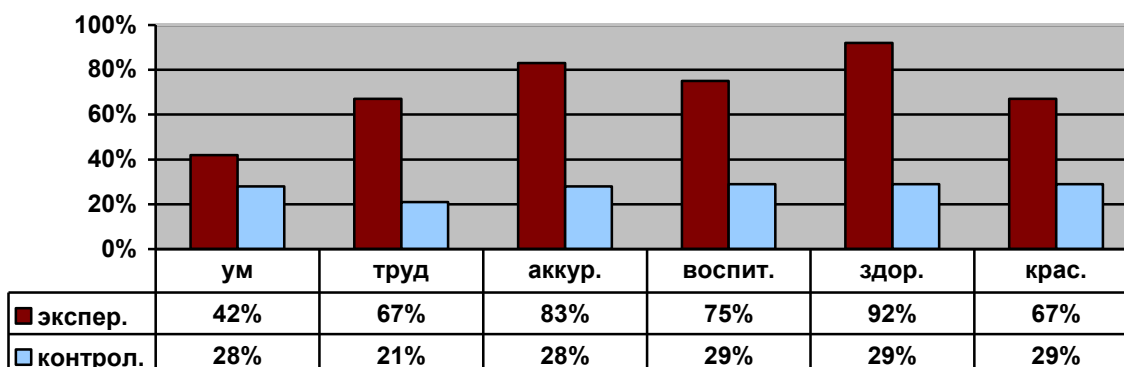
Процент снижения самооценки до и после проведения тренинговых занятий  
(по результатам контрольного эксперимента)



Статистический критерий Вилкоксона с вероятностью 99% доказывает, что уровень самооценки после проведения тренинговых занятий у детей понизился. Таким образом, можно сделать вывод об эффективности разработанной и проведённой нами коррекционной программе.

Чтобы подтвердить, что понижение самооценки в экспериментальной группе вызвано именно тренинговыми занятиями мы сравнили результаты экспериментальной группы с результатами в контрольной группе. В контрольной группе также наблюдается понижение самооценки, но ни по одной шкале результат не превышает 30%. Помимо понижения самооценки в контрольной группе отмечается значительное повышение самооценки: в среднем по шкалам на 42%, по сравнению с повышением на 12% в экспериментальной группе. Данные в контрольной группе подтверждают, что самооценка в младшем школьном возрасте является неустойчивой и без систематической целенаправленной работы может как повышаться, так и понижаться (гистограмма 23).

Снижение самооценки в контрольной и экспериментальных группах  
(по результатам контрольного эксперимента)

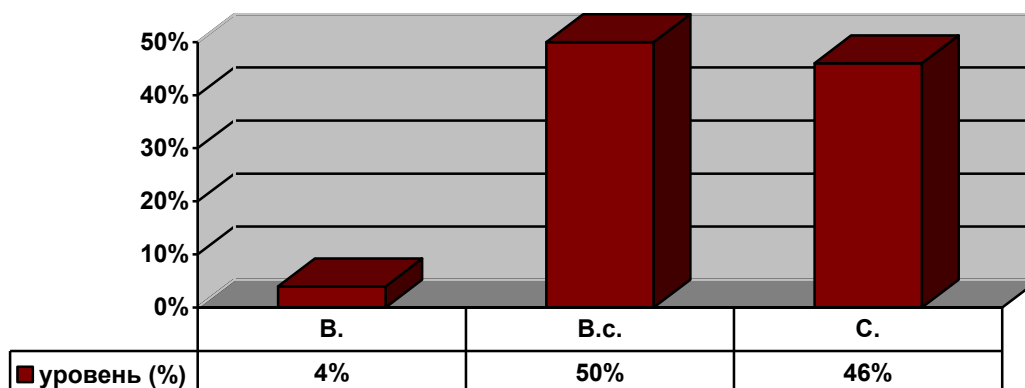


Чтобы доказать статистическую значимость результатов в экспериментальной и контрольной группах мы сравнили результаты с помощью углового  $\phi^*$  критерия Фишера. Данный статистический критерий с вероятностью 99% доказывает различие в уровне снижения самооценки между двумя группами. Таким образом, гипотеза о том, что формированию адекватной самооценки будет способствовать целенаправленная и систематическая работа подтверждается. Также данный критерий ещё раз доказывает, что разработанная нами экспериментальная система тренинговых занятий является эффективной.

В целом, по классу высокий уровень самооценки отмечается у 1 ребёнка (4 %), у 13 детей (50%) уровень самооценки выше среднего уровня, и у 12 человек (46%) средний уровень (гистограмма 24).

*Гистограмма 24*

**Уровень самооценки во 2 классе после проведения тренинговых занятий  
(по результатам контрольного эксперимента)**



Следовательно, результаты контрольного эксперимента позволяют сделать вывод об эффективности разработанной нами системы тренинговых занятий по формированию адекватной самооценки. Гипотеза о том, что целенаправленная и систематическая работа позволяет снизить изначально завышенную самооценку, подтверждается. Результаты контрольного среза также указывают, что самооценка младшего школьника является неустойчивой и если не уделять её формированию должного внимания, то она может как повышаться, так и понижаться.

Проведённое нами экспериментальное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

- Младшие школьники имеют завышенный уровень самооценки, но с тенденцией к её занижению.
- Изначально высокая общая самооценка повышает и уровень частных.
- Самооценка девочек более динамична по сравнению с самооценкой мальчиков.
- Самооценка девочек выше самооценки мальчиков.



- Младшие школьники больше ориентируются на оценку взрослых (учителей и родителей), чем на оценку друзей.
- Уровень самооценки не зависит от уровня интеллекта.
- Целенаправленная и систематическая работа позволяет снизить изначально завышенный уровень самооценки.
- Самооценка младших школьников является неустойчивой и без систематической и целенаправленной работы она может как повышаться, так и понижаться.

К сожалению, учебно-воспитательный процесс в современной школе строится так, что отношение ребёнка к результатам своей деятельности не учитывается, а оценка учеником результатов своей деятельности не только не учитывается, но и пресекается. Нельзя забывать о том, что младший школьник оценивает свою работу вложенным в неё трудом, и если не замечать этого усилия, то у ребёнка может возникнуть чувство обиды.

Младший школьник воспринимает оценку учителя, как оценку своей личности в целом, и начинает оценивать себя, своих одноклассников, ориентируясь на оценку учителя. Именно оценка педагога является для младших школьников основным мотивом и мерилom его усилий и способностей.

Предлагаемое исследование не исчерпывает проблему формирования адекватной самооценки. Исследования в рамках предложенной тематики могут быть направлены на установление зависимости самооценки от успехов в учебной и других видах деятельности; на изучение динамики развития самооценки; на установление зависимости уровня тревожности от уровня самооценки.

### **Литература**

1. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. – 1989. - № 1. - С. 5-14.
2. Калинина Р.Р. Тренинг развития мышления личности дошкольника: занятия, игры, упражнения. – СПб., 2001. – 160 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989. – 255 с.
4. Локоть Н.В. Математическая обработка результатов экспериментальных исследований. – Мурманск, 2003. – 90 с.
5. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. – М., 2000. – 448 с.
6. Помыткин Б.В. Безотметочный контроль и оценка в начальной школе // Директор школы. - 2006. - № 1. – С. 55-59.
7. Психодиагностика эмоциональной сферы личности / Авт.-сост. Г.А.Шалимова. – М., 2006. – 232 с.
8. Федорчукова О.Д. Формирование оценочной самостоятельности в I-II классах // Начальная школа. – 2007. - № 1. – С. 108-110.

## ГЛАВА II. Детско-родительские отношения как психолого-педагогическая проблема

*И.А. Синкевич,  
О.В. Галатонова*

### **Влияние детско-родительских отношений на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста**

Проблемы семейного воспитания рассматриваются такими педагогами, социологами, психологами, психотерапевтами как: А.Я. Варга (1983), Т.В. Архиреева (1989), Н.Н. Авдеева (1994), А.И. Захаров (1986), А.И. Спиваковская (1988), А.Е. Личко (1979), Э.Г. Эйдемиллер (1980) и др. В исследованиях названных ученых затрагиваются различные сферы детско-родительских отношений: особенности воспитания ребенка и отношение к нему родителей, характерные особенности личности ребенка как результат семейных воздействий, особенности личности родителей, характер супружеских отношений и т.д. А.Н. Леонтьев (1977), А.Р. Лурия (1980), Д.Б. Эльконин (1976) и др. показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом и особенностями сотрудничества с родителями.

Таким образом, можно со всей определенностью утверждать, что на детско-родительских отношениях сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и роль, которую они отводят ребенку в семье. Под влиянием типа родительских отношений формируется личность ребенка. При этом взаимоотношения в семье могут иметь разноплановый характер, а использование неэффективного типа родительского отношения ведет к возникновению тревожности у ребенка.

**Цель исследования** – изучение особенностей детско-родительских отношений в семье и их влияние на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста.

**Объект исследования** – детская тревожность и причины ее возникновения.

**Предмет исследования** – процесс совершенствования детско-родительских отношений с целью снижения тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

**Гипотеза исследования** – уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста повышен. Снижение уровня тревожности детей будет эффективным в том случае, если: определены критерии и уровни детско-родительских отношений; разработана программа коррекции детско-родительских отношений и тревожности детей старшего дошкольного возраста.

**Задачи исследования:** определить теоретические основы проблемы влияния детско-родительских отношений на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста; выявить уровень детско-родительских отношений и уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста; апробировать программу коррекции детско-родительских отношений и тревожности детей старшего дошкольного возраста; разработать психолого-педагогические рекомендации для родителей и педагогов.

**Методологическую основу исследования** составили труды отечественных и зарубежных психологов и педагогов: А.Н. Леонтьева, С.А. Козловой, А.М. Прихожан, А.Я. Варга, В.В. Столина, Э. Шеффера, К. Роджерса и др.

Для реализации выше представленных задач в ходе работы использовались следующие методы исследования: *теоретические методы*: анализ и синтез научно-теоретической и учебно-методической литературы; *эмпирические методы*: констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент, наблюдение, беседа, методика «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс и С. Коуфман), методика «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга и В.В. Столин), анкетирование; *статистические методы*: количественная и качественная обработка результатов исследования.

Исследование осуществлялось в три этапа: *поисково-теоретический* (анализ литературы, изучение проблемы); *опытно-экспериментальный*: проведение психолого-педагогического эксперимента, разработка и апробация программы коррекции детско-родительских отношений и тревожности детей старшего дошкольного возраста; *заключительно-обобщающий*: систематизация материала исследования, обобщение результатов, формулирование выводов и рекомендаций прикладного характера.

**База исследования:** эксперимент проводился в МДОУ д/с № 34 и д/с № 8. г. Североморска. В исследовании принимали участие 40 детей старшего дошкольного возраста подготовительной группы и 40 родителей.

**Практическая значимость** исследования заключалась в направленности исследования на совершенствование детско-родительских отношений и преодоление тревожности детей старшего дошкольного возраста: разработана программа, подобраны методы и формы работы, оптимальные для решения поставленных задач в соответствии с выявленными нарушениями, сформулированы психолого-педагогические рекомендации.

Исследования отношений между родителями и детьми всегда привлекала внимание психологов. Теория психоанализа стала определяющим направлением основных концепций детского развития, в которых ключевая роль отводится проблеме отношений между детьми и родителями (Э. Эриксон, К. Хорни). Особую популярность завоевала

теория привязанности (Д. Боулби, М. Эйнсворт). Центральным понятием в теории привязанности является «внутренняя рабочая модель», которая представляет собой неразрывное и взаимообусловленное единство себя и другого. Ребенок осознает себя через отношение к нему матери, а мать воспринимает как источник отношения к себе.

В профессиональном лексиконе психологов термин «тревожность» используется обозначать эквивалент английского слова anxiety, которое переводится как: тревога, беспокойство; склонность к этому состоянию как индивидуально-психологическая черта.

Тревожность как психологическая проблема была впервые поставлена и подверглась специальному рассмотрению в трудах З. Фрейда, который определял тревожность как неприятное переживание, выступающее сигналом предвосхищаемой опасности. Содержание тревожности - чувства неопределенности и беспомощности. Тревожность характеризуется тремя основными признаками — специфическим чувством неприятного; соответствующими соматическими реакциями (прежде всего усилением сердцебиения); осознанием этого переживания.

По мнению А.Я. Варга [2] и В.В. Столина [4], «родительские отношения» – это система разнообразных чувств к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребёнка, его поступков. Специалистами различных областей науки был выявлен ряд аспектов, позволяющий «нарисовать» наиболее полную картину отношений между детьми и родителями: реальное взаимодействие родителя с ребенком; отношение к ребенку, основанное на неосознанной мотивации родителя; отношение к ребенку, сформированное в ходе рефлексии. Данное триединство находится под влиянием ряда факторов: особенности личности родителей и форм их поведения; психолого-педагогическая компетентность родителей, уровень их образования; эмоционально – нравственная атмосфера в семье; диапазон средств воспитательного воздействия; степень включенности ребенка в жизнедеятельность семьи; учет актуальных потребностей ребенка и степень их удовлетворения.

В своих исследованиях А.Я. Варга [2] и В.В. Столин [4] выделили следующие критерии родительских отношений:

- *«Принятие – отвержение»*. Принятие: родитель уважает индивидуальность ребёнка, симпатизирует ему. Отвержение: родитель воспринимает своего ребёнка плохим, неприспособленным, неудачливым, по большей части испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку, не уважает его.
- *«Кооперация»* – родитель заинтересован в делах и планах ребёнка, старается во всем помочь ему. Высоко оценивает его интеллектуальные и творческие способности, испытывает чувство гордости за него.

- «Симбиоз» – родитель не предоставляет ребенку самостоятельности, постоянно ощущает тревогу за него, как маленького и незащищенного.
- «Авторитарная гиперсоциализация» – родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается во всем навязать ему свою волю, за проявление своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальным поведением ребенка и требует социального успеха.
- «Маленький неудачник» – в родительском отношении имеется стремление инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Ребенок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Взрослый старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Особенности взаимодействия родителей (матери) с ребенком дошкольного возраста были представлены А.Д. Кошелевой, Л.А. Абрамян, которые выделяют три типа взаимодействия [1]:

- *равнодушно-безучастный тип*: безразличие матери создает дистанцию между нею и ребенком, во взаимодействии почти не наблюдаются теплые подбадривающие выражения, ласковые прикосновения, отсутствует сопереживание;
- *эмоционально подавляющий тип*: существует огромная дистанция между участниками взаимодействия, искусственно создаваемая напором мамы; ребенок выступает объектом родительских манипуляций, его Я не признается; большое количество эмоциональных воздействий со стороны мамы ограничивает свободу и самостоятельность ребенка, не развивает функции самоконтроля;
- *эмоционально поддерживающий и понимающий тип* наиболее благоприятен для развития ребенка, так как основан на теплых, эмоционально насыщенных действиях, взаимно адекватных; мама принимает ребенка таким, какой он есть, любит его, всегда готова в нужное время оказать поддержку.

Современная психологическая интерпретация сущности и особенностей тревоги и тревожности тесно связана с теоретическими позициями исследователей. Так А.М. Прихожан [3] указывает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента.

Выделяют два основных вида тревожности:

1. *ситуативная тревожность*, порожденная конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство; может возникать у любого человека в преддверии возможных неприятностей и

жизненных осложнений (доминирует у детей дошкольного возраста);

2. *личностная тревожность* рассматривается как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, которые объективно к этому не располагают.

По мнению Е. Савиной детскую тревожность вызывают неблагоприятные отношения ребенка с родителями (матерью). Детская тревожность может быть следствием и симбиотических отношений ребенка с матерью, когда мать ощущает себя единым целым с ребенком, пытается оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Тревожность ребенка может вызываться и особенностями взаимодействия воспитателя с ребенком, превалированием авторитарного стиля общения или непоследовательности требований и оценок. Тревога ребенка в ситуации повешенной ответственности обусловлена страхом не оправдания ожиданий взрослого, быть отвергнутым.

По мнению А.И. Захарова, Е.Б. Ковалевой, Р.В. Овчаровой, А.А. Осиповой, А. Адлер, К. Роджерс, очень важна коррекция различных нарушений эмоциональных состояний и дисгармонии в развитии личности. Т.А. Маркова, Т.Н. Доронов, С.И. Мушенко считают, что для позитивного типа детско-родительских отношений надо формировать педагогическую грамотность у родителей. На современном этапе сложилась система работы с родителями или формы сотрудничества, которые способствуют повышению педагогической культуры родителей. Большие возможности по коррекции эмоционального состояния, личностных качеств детей представляют игры дошкольников. А.И. Захаров, Д.Н. Исаев, В.В. Столин, Е.Т. Соколова, Е.Г. Сухарева, Д. Боулби рассматривают феноменологию родительских отношений, позиций, стилей поведения, а также их направленное влияние на формирование характерологических особенностей ребенка в рамках нормального или отклоняющего поведения.

*Констатирующий эксперимент* проводился в октябре 2007 года, был реализован комплекс диагностических методик для выявления уровня детско-родительских отношений и уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста. Использование комплекса методик является одним из обязательных требований диагностики личностной и познавательной сферы детей.

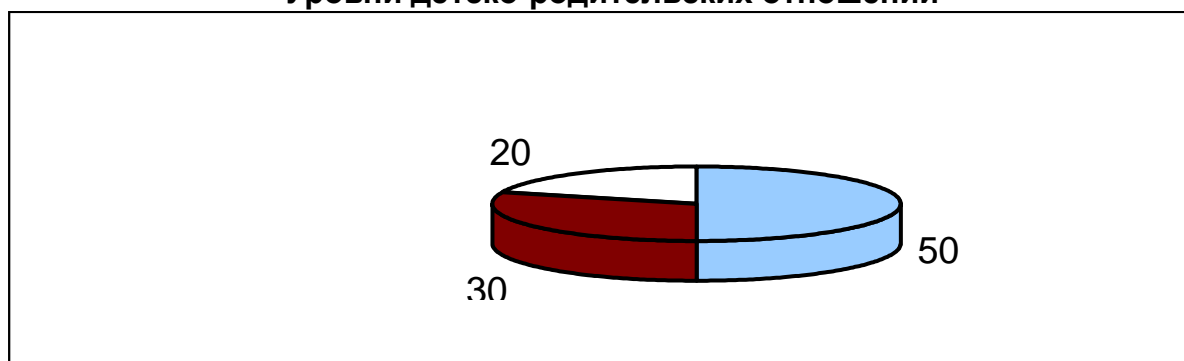
Для определения уровня детско-родительских отношений применялись следующие методики: анкетирование; тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин); методика «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс и С. Коуфман); тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен); метод наблюдения,

используя критерии тревожности, предложенные Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко.




**Методика «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс и С. Коуфман)** использовалась для выявления отношения ребенка к членам своей семьи, семейных отношений, которые вызывают тревогу или конфликты для рисующего, восприятия ребенком взаимоотношений с другими членами семьи и своего места в семье. Анализ результатов рисунков осуществлялся по следующим показателям: наличие беспокойства у детей об отношении к ним взрослых; эмоциональное напряжение и дистанция; дискомфорт; наличие враждебности по отношению к взрослым. Результаты методики КРС следующие: из 20 семей лишь 4 семьи (20%) имеют высокий уровень детско-родительских отношений. К среднему уровню детско-родительских отношений относятся 10 семей (50%). Низким уровнем детско-родительских отношений обладают 6 семей (30%). Итак, интерпретация рисунков ярко выявила представления детей о различных аспектах их семейной ситуации. Результаты методики представлены в диаграмме 1.

*Диаграмма 1*

**Уровни детско-родительских отношений**



**Условные обозначения:**

	- высокий уровень детско-родительских отношений (4 семьи)
	- средний уровень детско-родительских отношений (10 семей)
	- низкий уровень детско-родительских отношений (6 семей)

Итоги данной методики позволяют говорить о том, что не во всех семьях наблюдаются доверительные, близкие, дружеские отношения родителей и детей. Дети во многих семьях чувствуют себя одинокими и отверженными. Внимание родителей сводится только к удовлетворению физиологических потребностей детей (одеть, накормить, отправить в детский сад). Дети испытывают дискомфорт и неудовлетворенность отношениями с родителями.

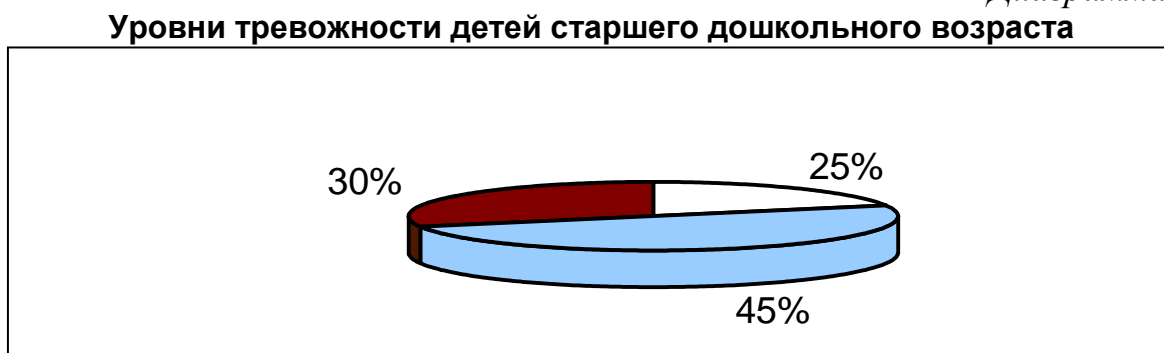
**Методика «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)** использовалась для исследования и оценки тревожности ребенка в типичных для него жизненных ситуациях, получения полезной

информации о характере взаимоотношений, сложившихся у данного ребенка с окружающими людьми, в частности в семье, в детском саду. Ребенку предлагалась серия рисунков размером 8,5x11 см. Каждый рисунок сюжетно представляет собой некоторую типичную для жизни ребенка – дошкольника ситуацию. Каждый из описанных рисунков выполнен в двух вариантах: для мальчиков (на рисунке изображен мальчик) и для девочек (на рисунке представлена девочка). В процессе тестирования испытуемый идентифицирует себя с ребенком того же пола, что и он сам. Лицо данного ребенка не прорисовано полностью, дан лишь общий контур его головы. Каждому ребенку необходимо было подобрать к каждой ситуации улыбающееся лицо или печальное.

Количественный анализ данной диагностики показал, что высокий уровень тревожности (ИТ по величине больше 50%) имеют 6 детей (30%). Средним уровнем тревожности (ИТ находится в пределах от 20% до 50%) обладают 9 детей (45%). Низкий уровень тревожности (ИТ располагается в интервале от 0% до 20%) наблюдается у 5 детей (25%).

Таким образом, данный тест тревожности, разработанный американскими психологами, позволил исследовать и оценить тревожность детей в типичных для них жизненных ситуациях. К сожалению, только 5 детей (25%) имеют хорошую эмоциональную приспособленность, адаптированность к жизненным социальным ситуациям. Родители хорошо знают своих детей, реально оценивают их и их поступки, адекватно и гибко реагируют на различные ситуации. В большинстве случаев у детей наблюдается повышенный уровень тревожности. Результаты методики «Выбери нужное лицо» представлены в диаграмме 2.

*Диаграмма 2*



**Условные обозначения:**

- |  |   |
|--|---|
|  | - низкий уровень тревожности (5 детей)  |
|  | - средний уровень тревожности (9 детей) |
|  | - высокий уровень тревожности (6 детей) |

Последний диагностический метод, который использовался при работе с детьми, был **метод наблюдения**. Наблюдение осуществлялось во



всех видах деятельности детей и режимных моментах. Воспитателям подготовительной группы были предложены критерии определения тревожности (Г.П. Лаврентьева и Т.М. Титаренко). В специально подготовленных протоколах педагоги совместно отмечали из предложенного списка соответствующие каждому ребенку критерии. В конце суммировалось количество «плюсов» и выводился общий балл. Высокая тревожность – 15-20 баллов; средняя – 7-14; низкая – 1-6 баллов.

Критерии определения тревожности позволили получить следующие результаты: высокой тревожностью обладают 6 детей (30%); средней тревожностью – 10 детей (50%); низкая тревожность наблюдается у 4 детей (20%).

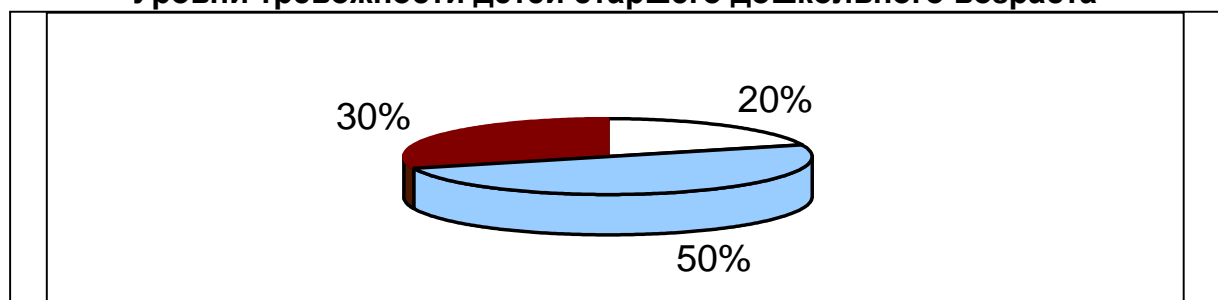
У детей с низкой тревожностью во время обучения и в свободной деятельности (в том числе на прогулке), в общении с другими детьми наблюдаются лишь такие проявления, как смущение, не любят братья за новое дело и краснеют.

Данные проявления отмечаются и у детей со средней тревожностью, но добавляются усталость, беспокойство, напряжение.

Высокая тревожность детей выражается в следующих признаках: постоянное беспокойство; трудность, иногда даже невозможность сконцентрироваться на чем-либо; мышечное напряжение (например, в области лица, шеи); раздражительность; нарушение сна, аппетита, стула. Результаты последней методики представлены в диаграмме 3.

*Диаграмма 3*

**Уровни тревожности детей старшего дошкольного возраста**



**Условные обозначения:**

	- низкая тревожность (4 детей)
	- средняя тревожность (10 детей)
	- высокая тревожность (6 детей)

Экспериментальное исследование с родителями осуществлялось по следующим методикам.

**Анкетирование** применялось для выявления уровня знаний и представлений родителей о воспитании ребёнка шестилетнего возраста.

**Метод анкетирования** сообщил следующие сведения: 5 родителей (25%) имеют достаточно полные знания о воспитании и развитии детей

шестилетнего возраста. Ответы на вопросы анкеты были получены в полной, развернутой форме, лаконично, но содержательно. Родители умеют вести диалог с ребенком, уважают индивидуальность и поощряют самостоятельность детей, решают совместно проблемы, давая возможность ребенку высказаться и выразить свою точку зрения, даже может быть детскую.

11 родителей (55%) имеют недостаточно знаний о своих детях, выделяют ту или иную сторону в воспитании. Ответы были краткими, иногда односложными. Часто родители занимают позицию старшего, не принимают диалог, считают свою точку зрения единственно правильной. Также наблюдается отстраненность родителей, не желание вникать в проблемы детей. Эмоциональное отношение выражено неярко. Однако их дети хорошо одеты, ухожены и научены поведению, требуемому в обществе.

3 родителей (15%) показали частичные, отрывистые знания о воспитании детей. Родители мало знают своего ребенка и не стремятся узнать больше, чаще заботятся о внешних результатах и фактах, нежели о причинах и переживаниях. Отличаются наибольшей степенью эмоционального отвержения ребенка, большим количеством запретов, приказов.

1 родитель (5%) вовсе отказался от анкетирования, что говорит о его неосведомленности по данному вопросу.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что родители обладают неполными, частичными и отрывистыми знаниями об особенностях возраста своего ребенка, о методах, формах, способах воспитания.

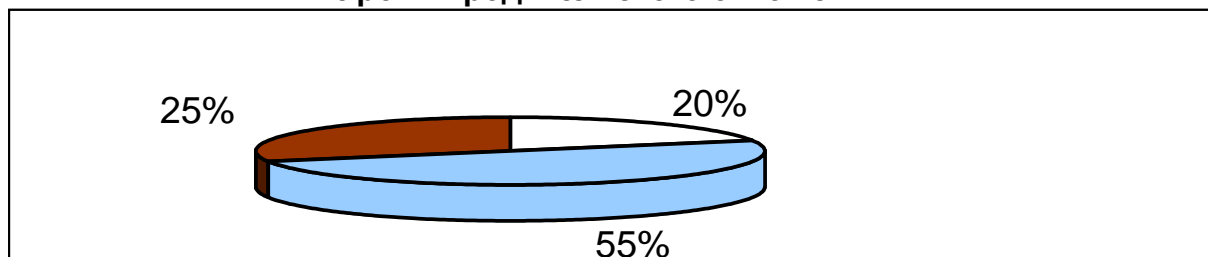
**Тест-опросник родительского отношения** А.Я. Варга, В.В. Столина использовался для выявления уровня родительского отношения к ребенку. Родителям были предложены бланки с вопросами (61 вопрос). На каждый вопрос предполагался либо положительный, либо отрицательный ответ.

Результаты теста-опросника отражают следующую картину родительского отношения к детям: высокий уровень родительского отношения к детям наблюдается в 4 семьях (20%). Оно выражается в таких шкалах опросника, как «кооперация».

К среднему уровню родительского отношения относятся 11 семей (55%). Данный уровень представлен шкалой «симбиоз» и «маленький неудачник».

Родительское отношение низкого уровня проявляется в 5 (25%) семьях. К этому уровню относится шкала «авторитарная гиперсоциализация». Результаты теста-опросника представлены в диаграмме 4.

**Уровни родительского отношения**



**Условные обозначения:**



- высокий уровень родительского отношения (4 семьи)
- средний уровень родительского отношения (11 семей)
- низкий уровень родительского отношения (5 семей)

Результаты данного опросника говорят о неэффективности форм и методов, применяемых родителями в воспитании детей. Это приводит к появлению тревожности у дошкольников.

Таким образом, сопоставляя результаты диагностических методик, направленных на выявление уровня детско-родительских отношений и уровня тревожности детей, мы обнаружили, что нарушения в детско-родительских отношениях оказывают влияние на эмоциональное состояние детей, в частности, на проявление тревожности.

По итогам экспериментального исследования, суммируя полученные данные, мы определили уровни детско-родительских отношений в семье. Критериями определения уровней детско-родительских отношений явились: отношение детей к родителям; уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста в типичных жизненных ситуациях; знания родителей о воспитании детей шестилетнего возраста; родительское отношение к детям (таблица 1).

*Таблица 1*

**Характеристика критериев детско-родительских отношений соответственно их уровням**

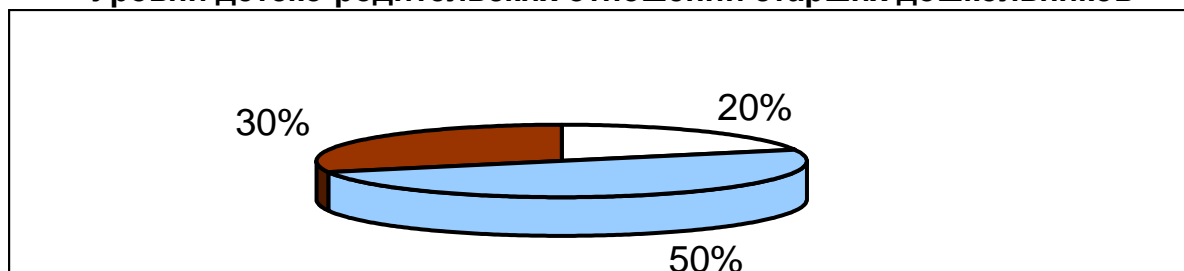
<i>Детско-родительские отношения</i>	<i>Критерии уровней детско-родительских отношений</i>
<b>Высокий уровень</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• открытость к общению, благополучие, ребенок в окружении родителей;</li> <li>• низкий уровень тревожности;</li> <li>• полные глубокие знания о воспитании и развитии детей шестилетнего возраста;</li> <li>• уважение индивидуальности, самостоятельности ребенка, эмпатия, одобрение и принятие интересов, планов;</li> </ul>

<b>Средний уровень</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наличие беспокойства, враждебности, дискомфорт в семье, недостаток внимания;</li> <li>• средний уровень тревожности;</li> <li>• частичные знания родителей о воспитании детей шестилетнего возраста;</li> <li>• ограничение самостоятельности, строгое разграничение отношений «взрослый» - «ребенок»</li> </ul>
<b>Низкий уровень</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• страх, эмоциональное напряжение, эмоциональное отвержение, отсутствие диалога;</li> <li>• высокий уровень тревожности;</li> <li>• незнание родителей вопросов воспитания детей шестилетнего возраста;</li> <li>• неуважение к ребенку, жесткий контроль, авторитарность.</li> </ul>

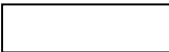
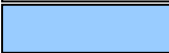

Проводя сравнительный анализ уровней детско-родительских отношений и уровней тревожности, констатируем, что дети с низким уровнем тревожности имеют высокий уровень детско-родительских отношений; детям со средним уровнем тревожности соответствует средний уровень детско-родительских отношений; высокий уровень тревожности детей отражает низкий уровень детско-родительских отношений (диаграммы 5, 6).

*Диаграмма 5*

**Уровни детско-родительских отношений старших дошкольников**

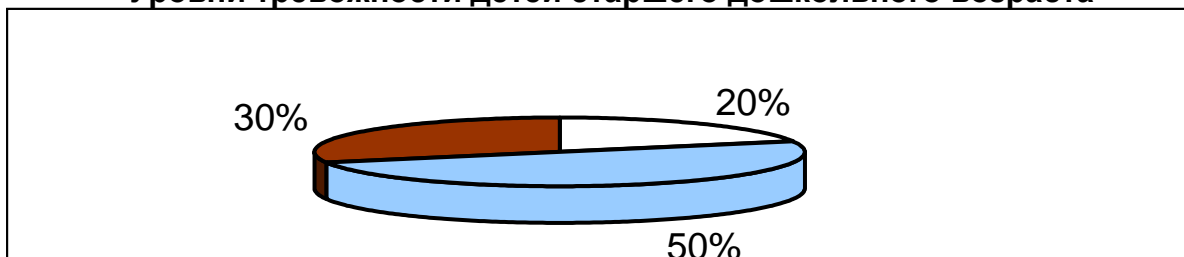





**Условные обозначения:**

	- высокий уровень детско-родительских отношений (4 семей)
	- средний уровень детско-родительских отношений (10 семей)
	- низкий уровень детско-родительских отношений (6 семей)

*Диаграмма 6*

**Уровни тревожности детей старшего дошкольного возраста**



	- низкий уровень тревожности (4 детей)
	- средний уровень тревожности (10 детей)
	- высокий уровень тревожности (6 детей)

**Формирующий эксперимент** был направлен на создание психолого-педагогических условий для снижения тревожности у детей старшего дошкольного возраста через коррекцию детско-родительских отношений и апробирование эффективных форм работы с родителями, направленных на повышение педагогической грамотности. Представленная цель реализовывалась нами в программе коррекции детско-родительских отношений и тревожности детей старшего дошкольного возраста.

С целью выявления эффективности внедренной нами программы коррекции был проведен контрольный эксперимент по методикам констатирующего этапа исследования. Контрольное диагностирование проходило с 16 по 28 апреля 2008 года.

Для снижения тревожности у детей, вызванной нарушениями в детско-родительских отношениях, нами была составлена программа, направленная на их коррекцию.

**Цель коррекционной программы:** создание психолого-педагогических условий для снижения тревожности у детей старшего дошкольного возраста через коррекцию детско-родительских отношений; апробирование эффективных форм работы с родителями, направленных на повышение педагогической грамотности.

**Задачи:** формирование знаний о психолого-педагогических особенностях ребенка шестого года жизни; позитивных взаимоотношений между родителями и детьми; коррекция тревожности у старших дошкольников в системе детско-родительских отношений (таблица 2).

*Таблица 2*

**Программа коррекции детско-родительских отношений и тревожности детей старшего дошкольного возраста**

ЭТАПЫ, ЦЕЛИ	ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ	
	РОДИТЕЛИ	ДЕТИ
<p><b>I. Пропедевтический этап</b>  <b>Цель:</b>            1. снятие напряженности и психоэмоционального возбуждения в отношениях между родителями и детьми;            2. осознание собственных чувств и переживаний;            3. моделирование положительного состояния (катарсиса);            4. устранение отрицательных эмоций.</p>	<p><b>Совместные детско-родительские мероприятия:</b>  <b>1. Собрание</b> «Давайте знакомиться» с использованием игр и упражнений: «Давайте познакомимся», «Давай поговорим», «Раздувайся пузырь», «Змейка».  <b>2. Занятие</b> – снятие мышечного напряжения. Упражнения на релаксацию и дыхание, на расслабление мышц.  <b>3. Музыкаотерапия</b> с использованием следующих музыкальных произведений:            1) Брамс «Колыбельная»;            2) Чайковский «Шестая симфония» 3 часть;            3) Шуберт «Аве Мария».</p>	

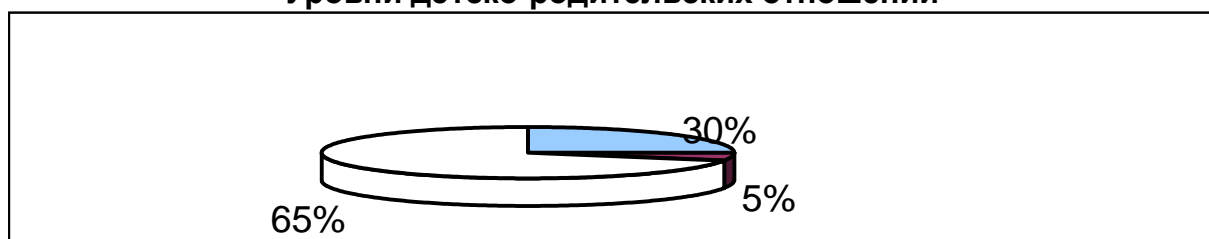
<p><b>II. Вводный этап</b>  <b>Цель:</b>  1. повышение психолого-педагогической грамотности родителей;  2. выявление степени осознания психолого-педагогических знаний;  3. формирование мотивов воспитательной деятельности;  4. побуждение родителей к позитивным изменениям педагогической позиции в целом;  5. развивать умения, направленные на общение детей с родителями.</p>	<p><b>1. Групповая консультация:</b>  «Шестилетний ребенок. Какой ты?»  <b>2. Вечер вопросов и ответов:</b> «Конкурс знатоков детской педагогики».  <b>3. Создание библиотеки – передвижки:</b>  «Тревожные дети»;</p>	<p><b>1. Проведение этических бесед:</b>  «Моя любимая семья»; «Семейные праздники»; «Как мы помогаем друг другу».  <b>2. Изотерапия –</b>  рисование детьми семью и каждого родителя в отдельности.</p>
<p><b>III. Развивающий этап</b>  <b>Цель:</b>  4. способствовать устранению тревожности у детей через совместную деятельность с родителями;  5. формирование доброжелательного, чуткого и доверительного отношения к ребенку со стороны педагогов и родителей;  6. формирование умения строить правильные детско-родительские взаимоотношения.</p>	<p><b>1. Дискуссии:</b> «Роль родительских ожиданий. Что они могут спровоцировать и породить у детей?»;  «Тревоги родителей – это тревоги их детей?»  <b>2. Круглый стол:</b>  «Поможем детям справиться с тревожностью».  <b>3. Создание и разрешение</b></p>	<p><b>1. Рисование</b> на тему:  «Чего ты боишься?»  <b>2. Использование игр и упражнений</b> по преодолению тревожности:  «Павлин», «Бабочка», «Совушка», «Роза».  <b>3. Проведение ролевых игр.</b>  <b>4. Танцотерапия.</b></p>
<p><b>Совместные детско-родительские мероприятия:</b>  1. Выставка детских работ «Подарок моей мечты».  2. Психологические игры, направленные на формирование чувства доверия и уверенности в себе.  3. Спортивное развлечение: «Мама, папа, я – спортивная семья».  4. Использование наглядных форм работы: изготовление наглядности «Цветок достижений», «Звезда недели»</p>		

Анализ результатов контрольного исследования убедил нас в том, что произошли существенные изменения в улучшении детско-родительских отношений и снижении тревожности детей старшего дошкольного возраста.

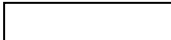


Коррекционные занятия помогли снять напряженность в детско-родительских отношениях, сформировать знания у родителей о психолого-педагогических особенностях детей, устранить отрицательные эмоции, установить доброжелательное, чуткое отношение к детям со стороны родителей и доказать родителям и детям, что семья – это единый организм. Итоги контрольного эксперимента представлены в диаграммах 7, 8.

*Диаграмма 7*

**Уровни детско-родительских отношений**

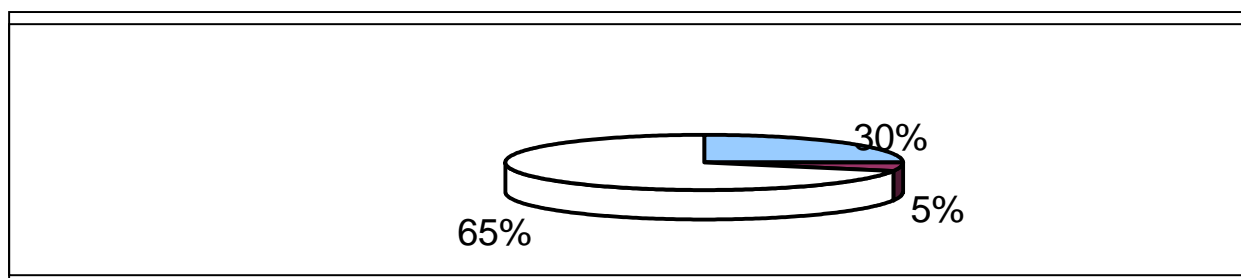


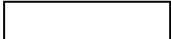


**Условные обозначения:**

-  - высокий уровень детско-родительских отношений (13 семей)
-  - средний уровень детско-родительских отношений (6 семей)
-  - низкий уровень детско-родительских отношений (1 семья)

*Диаграмма 8*

**Уровни тревожности детей старшего дошкольного возраста**



-  - низкий уровень тревожности (13 детей)
-  - средний уровень тревожности (6 детей)
-  - высокий уровень тревожности (1 ребенок)

С целью выявления эффективности разработанной и апробированной программы коррекции детско-родительских отношений и тревожности детей старшего дошкольного возраста нами была представлена контрольная группа, состоящая из 20 детей старшего дошкольного возраста подготовительной группы и 20 родителей. Диагностическое обследование проводилось по соответствующим методикам экспериментальной группы.

При диагностическом обследовании детей контрольной группы мы выявили схожие проблемы детско-родительских отношений. Разработанная программа коррекции детско-родительских отношений и

тревожности детей старшего дошкольного возраста не использовалась для контрольной группы детей и такая планомерная коррекционная работа, проводимая с детьми экспериментальной группы, не осуществлялась. Поэтому диагностика контрольной группы детей старшего дошкольного возраста на этапе контрольного эксперимента отражает следующие результаты, представленные в таблицах 3, 4.

Таблица 3

**Уровни детско-родительских отношений и тревожности  
контрольной группы детей на констатирующем эксперименте**

<i>Уровни</i>	<i>Высокий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Низкий уровень</i>
Уровень детско-родительских отношений	6 семей (30 %)	7 семей (35 %)	7 семей (35 %)
Уровень тревожности	7 детей (35 %)	7 детей (35 %)	6 детей (30 %)

Таблица 4

**Уровни детско-родительских отношений и тревожности  
контрольной группы детей на контрольном эксперименте**

<i>Уровни</i>	<i>Высокий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Низкий уровень</i>
Уровень детско-родительских отношений	6 семей (30 %)	9 семей (45 %)	5 семей (25 %)
Уровень тревожности	5 детей (25 %)	9 детей (45 %)	6 детей (30 %)

Эти данные служат достаточным основанием для вывода: апробированная нами программа коррекции детско-родительских отношений и тревожности детей старшего дошкольного возраста является достаточно целесообразной, эффективной и результативной. Таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза экспериментального исследования полностью подтверждается: уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста повышен. Снижение тревожности будет эффективным в том случае, если: 1) определены критерии и уровни детско-родительских отношений; 2) разработана программа коррекции детско-родительских отношений и тревожности детей старшего дошкольного возраста.

### Литература

1. Азбука любви: Книга для родителей / А.Д. Кошелева, М.Ю. Медведева, Г.Г. Филиппова, О.Г. Лопатина, Е.М. Волкова, Л.А. Абрамян, В.К. Вилюнас. – М.: РОУ, 1996. – 96 с.
2. Варга А.Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции // Вестник МГУ. Сер. 14. «Психология». - 1985. - № 4. – С. 22-31.
3. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – Москва – Воронеж: НПО МОДЭК, 2000. – 186 с.
4. Семья в психологической консультации. Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Педагогика, 1989. – 196 с.



## **Влияние родительских позиций на развитие самооценки детей старшего дошкольного возраста**

Интерес учёных и практиков к проблеме воспитания ребёнка в семье не ослабевает на протяжении многих лет. Особое значение имеет семья в процессе развития самосознания ребёнка и, в частности, формировании у него самооценки и образа Я. Отношение ребёнка к миру и к себе определяется во многом тем, как он «принят» в семье. Заниженная самооценка является результатом постоянного давления взрослых, их неудовлетворённости его успехами, недовольства поведением, степенью трудолюбия и т.д. Она свидетельствует об отрицательном влиянии постоянных одёргиваний, порицаний и негативных оценок родителей в адрес ребенка.

**Цель исследования** заключается в определении специфики влияния родительских позиций на развитие самооценки у детей старшего дошкольного возраста.

**Объект исследования** - самооценка старших дошкольников.

**Предмет исследования** – влияние родительских позиций в семье на формирование самооценки старших дошкольников.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой самооценка ребёнка формируется под влиянием родительских позиций в семье. Важным условием развития положительного отношения ребёнка к себе является принятие ребёнка родителями. В случае непринятия ребёнком себя можно говорить об отвержении родителями дошкольника.

В психолого-педагогической литературе описана феноменология родительских позиций, специфика их влияния на формирование характерных особенностей ребёнка. Охарактеризуем некоторые из них. Родительские позиции – это установки, ожидания и отношение родителей к ребёнку.

С точки зрения А.С. Спиваковской, родительские позиции проявляются во взаимодействии с ребёнком и представляют собой переплетение осознаваемых и неосознаваемых мотивов. Она охарактеризовала родительские позиции по параметрам: адекватность – степень ориентировки родителей в восприятии индивидуальных особенностей ребёнка; динамичность – степень подвижности родительских позиций, умение изменять способы и формы взаимодействия с ребёнком; прогностичность – способность родителей к предвидению перспектив дальнейшего развития ребёнка и к построению дальнейшего взаимодействия с ним [2].

В типологии родительских позиций О. Коннер сформулировал их в виде характерных для родителей словесных конструкторов [5]:

- «Ребёнок - центр моих интересов» - такой подход помогает родителям развить в ребёнке нормальную личность.
- «Ненавижу этого ребёнка, не буду о нём тревожиться» - развивается эмоционально-неразвитая личность.
- «Не хочу ребёнка такого, какой он есть» - рождает неуверенность в себе у ребёнка.
- «Всё сделаю для моего ребёнка, посвящаю ему свою жизнь» - развивает в ребёнке неспособность к самостоятельности.

Т.В. Брагина определяет родительскую позицию как характер эмоционального отношения отца и матери к ребёнку и выделяет шесть типов позиций, разделяющихся на полярные и промежуточные. К полярным позициям относятся: эмоциональная чрезмерная дистанция между родителями и детьми; излишняя концентрация внимания на детях; доминирование по отношению к детям; излишняя уступчивость по отношению к детям. К промежуточным позициям Т.В. Брагина отнесла: эмоционально-уравновешенное отношение к детям; позицию независимого руководства родителей [2].

Т.В. Архиреева выделила три фактора родительских позиций: «гипер-опека – отсутствие родительской опеки»; «отсутствие демократичности в отношениях с ребёнком – демократичность», «диктат в воспитании – отказ от авторитарности». Родители, которые одновременно проявляют расположение и контроль, могут быть названы покровительствующими, снисходительными. Родители, демонстрирующие непринятие, склонные к чрезмерному контролю, считаются требовательными и нетерпимыми. Родители, обнаруживающие непринятие и не ограничивающие ребёнка, безразличны и небрежны. Родители, склонные предоставлять ребёнку большую степень самостоятельности и расположение к нему, являются демократичными и помогающими [1].

Л. Биньямин рассматривала вопрос о самоотношении ребёнка и отношения родителей к нему. Согласно её логике, родительское отношение и способы управления ребёнком переносятся внутрь, и, вырастая, ребёнок ведёт себя по отношению к другим людям так же, как вели себя по отношению к нему его родители. Она предложила следующую классификацию типов общения родителей с ребёнком:

- прямое или косвенное (через поведение) внушение родителями образа поведения и самоотношения;
- опосредованная детерминация самоотношения ребёнка путём формирования у него стандартов выполнения тех или иных действий, уровня притязаний;
- контроль за поведением ребёнка, в котором ребёнок усваивает параметры и способы самоконтроля;

- косвенное управление формированием самосознания путём вовлечения ребёнка в такое поведение, которое может повысить или понизить самооценку, изменить его образ самого себя [5].

По мнению С. Куперсмита, условием формирования высокой самооценки ребёнка являются такие особенности семейного воспитания, как: 1) принятие ребёнка родителями, 2) ясно определённые и обязательные ограничения, 3) разрешения широкого спектра индивидуальных действий, которые существуют внутри этих определённых границ. По мнению исследователя, важным условием для развития высокой самооценки является высокая требовательность к ребёнку [3].

Как правило, дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира в семье, в обстановке всеобщего поклонения. В семьях, где ребёнок имеет высокую (но не завышенную) самооценку, внимание к личности ребёнка сочетается с достаточной требовательностью, т.е. родители не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребёнок этого заслуживает. Дети же с заниженной самооценкой пользуются большой свободой в семье, но эта свобода является результатом бесконтрольности, равнодушия родителей к своему ребёнку.

Самооценка ребёнка всегда является прямым переносом совокупного отношения к нему и в конечном итоге сводится к основному представлению: «Я – хороший» или «Я – плохой». Закрепление положительного или отрицательного «образа Я» зависит от следующего: мама любит – не любит; воспитатель хвалит – ругает; сверстники хотят играть (дружить) – не хотят играть (дружить). Устойчивость самооценки зависит от успеха или неудачи в деятельности и от окружающих людей. Особую роль в формировании оценки себя исследователи отводят семье. Дефицит самоотношения, вплоть до неприятия себя, является следствием недостатка любви со стороны близких. Выделяется три категории внешних социальных субъектов, участвующих в формировании самооценки ребёнка. Это взрослые члены семьи (мама, папа), значимые другие взрослые (воспитатель группы), сверстники.

*Экспериментальное исследование* проблемы влияния родительских позиций на формирование самооценки старших дошкольников проводилось на выборке из 60 полных семей, в которых имелись дети 6-7 лет, посещающие подготовительные группы детского сада: 28 семей мальчиков и 32 семьи девочек. Место проведения исследования - ДООУ ЦРР № 139, ДООУ № 91 г. Мурманска.

На первом этапе эксперимента изучалась самооценка старших дошкольников в разных видах деятельности, выявлялся уровень сформированности образа «Я», отношение к себе и оценка сверстников. Процесс изучения у старших дошкольников самооценки в разных видах деятельности состоял из трёх серий. В первой серии детям предлагалось

рисование. Для этого были подготовлены карточки с узорами трёх степеней сложности (лёгкие, средние, трудные), бумага, цветные карандаши. Детям нужно было выбрать один из трёх узоров и нарисовать. Объяснялось: если рисунок получится, то его возьмут на выставку.

Во второй серии оценивалась трудовая деятельность. Детям предлагалось рассмотреть сюжетные картинки: а) ребёнок кормит рыб в аквариуме; б) ребенок помогает маме накрывать на стол; в) ребёнок стирает полотенце. Необходимо было выяснить с детьми степень сложности того или иного трудового поручения, предложить выполнить задание, затем попросить оценить свою работу и мотивировать оценку.

Третья серия - «Двигательные упражнения». Составлялись три дорожки из высоких, средних и низких кубов. Ребёнку предлагалось пропрыгать по одной из этих дорожек по своему выбору. Затем он оценивал качество выполнения задания.

Количественный анализ изучения самооценки в разных видах деятельности показал результаты, которые отображены в таблице 1.

*Таблица 1*

	Рисование			Двигательные упражнения			Трудовые поручения		
	I уровень	II уровень	III уровень	I уровень	II уровень	III уровень	I уровень	II уровень	III уровень
экспериментальная группа	19	11	0	15	8	7	4	18	8
контрольная группа	17	11	2	11	10	9	9	18	3
Сумма	36	22	2	26	18	16	13	36	11

Из приведённых данных видно, что в рисовании дети чаще выбирали самый лёгкий рисунок, мотивируя это тем, что боялись не справиться с заданием. Тот же эффект обнаруживается и при выборе двигательных упражнений. Предпочтение первого уровня сложности объясняется боязнью не выполнить упражнения. При выборе варианта трудовой деятельности доминировал второй уровень сложности, так как рыбок покормить слишком просто, а стирать сложно.

Оценка детьми своих умений зависит от того, в какой стадии формирования они находятся. Исследование показало, что дети, у которых сформированы те или иные умения, оценивали себя более адекватно. А те, у кого навыки и умения сформированы недостаточно, давали себе положительную оценку независимо от качества выполнения.

Для изучения самооценки и оценки личностных качеств сверстников воспитателями группы были подготовлены фотографии каждого ребёнка. Детям было предложено оценить себя и своих сверстников по трём качествам: 1) нравственным – доброта, отзывчивость, умение дружно играть, не ябедничать, не драться; 2) волевым – умение довести дело до конца, прийти на помощь нуждающемуся; 3) внешняя привлекательность – жизнерадостность, физическая сила. Перед ребёнком раскладывались на

столе фотографии детей, с которыми он ходит в группу детского сада, в том числе и его собственную. Ему предлагалось выбрать детей «самых добрых», «не очень добрых» и тех детей, которые только «иногда бывают добрые».

Сравнительные оценки экспериментальной группы занесены в таблицу 2.

Таблица 2

№ ребёнка	Оценка сверстников			Самооценка		
	Нравственные качества	Внешняя привлекательность	Волевые качества	Нравственные качества	Внешняя привлекательность	Волевые качества
№ 1	+ 12	+ 16	+ 2	+ 1	-1	0
№ 2	- 11	+ 1; - 6	+ 1	+ 3	0	+ 1
№ 3	+ 10	+ 8	+ 3	+ 1	- 1	- 1
№ 4	+ 8; - 4	+ 7	0	+ 1; - 1	- 1	0
№ 5	+ 12	+ 8	+ 1	+ 1	+ 1	- 1
№ 6	+ 3; - 9	+ 1; - 6	0	+ 3	+ 2	+ 1
№ 7	+ 6; - 4	+ 5; - 1	0	+ 4	+ 2	+ 1
№ 8	- 13	+ 1	0	+ 3	+ 2	+ 2
№ 9	+ 14	+ 4	0	+ 1	0	0
№ 10	+ 13	+ 6	+ 1	+ 2; - 1	+ 1; - 1	+ 1
№ 11	- 13	- 2	- 1	0	0	0
№ 12	+ 10	+ 7	+ 1	+ 2; - 1	+ 1	+1
№ 13	+ 12; - 2	+ 5	0	0	0	+ 1
№ 14	+ 9; - 1	+ 9	+ 1	+ 1	0	0
№ 15	+ 11; - 2	- 10	0	+ 1	+ 1	0
№ 16	+ 13; - 1	+ 2	0	+ 1	0	0
№ 17	+ 9	+ 3	0	+ 1	+ 2	+ 1
№ 18	+ 7; - 3	+ 4	+ 1	+ 1	0	0
№ 19	+ 12	+ 2	0	+ 1	+ 1	0
№ 20	- 10	0	0	+ 2;	+ 1	0
№ 21	+ 9; - 3	0	- 1	+ 3	+ 2	0
№ 22	+ 8; - 1	+ 2	+ 1	+ 1	0	0
№ 23	- 13	- 3	- 2	+ 2	+ 2	+ 1
№ 24	+ 14	+ 2	+ 1	+ 2	+ 1	+ 1
№ 25	+ 14	+ 3	+ 2	+ 2	+ 1	+ 1
№ 26	+ 12; - 2	+ 2	+ 1	+ 1	+ 1	0
№ 27	+ 6; - 5	- 1	0	+ 3	+ 1	0
№ 28	- 14	- 2	0	+ 2	+ 1	+ 1
№ 29	+ 12; - 8	+ 2; - 4	0	+ 3	+ 2	+ 2
№ 30	- 13	+ 2	+ 1	+ 3	+1	+ 1

Из таблицы видно, что ребята, оценивая себя и своих сверстников, в основном обращали внимание на нравственные качества и меньше всего на волевые. Эта методика позволила выявить детей в группе с благоприятным и неблагоприятным положением, а также детей «контрастных», которые имеют как положительные, так и отрицательные оценки.

В контрольной группе можно видеть множество различных примеров самооценки и оценки сверстников:

- дети дали ребёнку в нравственных качествах как положительную, так и отрицательную характеристику, а самооценка ребёнка высокая во всех качествах;

- ребята оценили своего сверстника отрицательно по всем параметрам, а его мнение о себе не прозвучало, был отказ;
- у ребёнка под № 10 самокритичное, неустойчивое мнение о своём нравственном поведении, несмотря на то, что оценка сверстников была положительной;
- у ребенка под № 30 наоборот, его оценка себя выше, чем оценка ребят.

Оценка сверстников и самооценка реже оказывалась адекватно высокой, так как мнения обеих сторон одинаковые. Обнаружилась пристрастность в оценках в зависимости от симпатий. Наблюдение показало: если семьи дружат и водят детей в одну группу, то ребята, отзываясь друг о друге отрицательно, всё равно продолжают совместную игровую деятельность, при этом избирательно принимая к себе в игру других детей. Причём, характеристики они дают друг другу, редко встречающиеся в детском словаре: «оболтус, увалень, негодяй» и т.п. Налицо влияние взрослой оценки на сознание ребёнка.

Проведение методики по изучению уровня сформированности образа Я и самооценки проходило в виде беседы, в ходе которой дети отвечали на вопросы психолога. Они помогли выяснить отношение ребёнка к привлекательным и непривлекательным индивидуально-психологическим качествам человека и отношение к себе. Работа показала, что большинство детей положительно о себе отзывается, например: «Я красивая, умная, всегда могу научиться чему-нибудь». Но были и критические высказывания по отношению к себе: «Я думаю, что я плохой, потому что меня ставят в угол». Ребята часто вспоминали сказочных героев, когда им задавали вопрос: «Представь себе человека, который бы тебе так нравился, что ты хотел бы быть таким, как он». Звучали следующие ответы: «Это человек-паук, потому что он добрый, спасает город, я тоже так хочу ...» или «Я хочу быть такой, как Золушка, – она весёлая, добрая, красивая, трудолюбивая, умная». Были отмечены интересные факты, когда ребёнок отрицательно оценивал своего сверстника в первой серии, а во второй серии вдруг высказывается, что он хочет быть таким, как этот ребёнок. В данном случае, на наш взгляд, оценка своего товарища является его собственной самооценкой. И, по сути, он обладает теми качествами, которыми он наделял своего товарища.

Встречались случаи, когда мальчик на первый вопрос отвечал, что это добрый мужчина, папа, на которого хочет быть похожим. Однако на вопрос: «Какой человек тебе не нравится и ты не хочешь быть на него похожим, опиши его» - он говорил: «Плохой мужчина - это папа». Возможно, ребёнок желает видеть в своём отце положительные характеристики, но он получает обратные. Возникает неприятие отца мальчиком. Интересным показателем было то, что 18 детей, причём, как мальчики, так и девочки, хотят походить на своих отцов. Они давали

следующие качественные характеристики: «Он добрый мужчина... у него красивые усы... папа вкусно делает блины... он большой, сильный, смелый... потому, что он милиционер...» И всего пять девочек, которые хотят быть похожими на своих мам, говоря в основном, что она добрая, ласковая, красивая. По итогам беседы выявлялись характер представлений ребёнка о себе, его ценностные суждения и пристрастия. Результаты занесены в таблицу 3.

Таблица 3

	Содержание представлений ребёнка о себе			
	Я – хороший	Самокритичный	Содержательное представление о себе	Отказ
Экспериментальная группа	12	9	7	2
контрольная группа	10	11	5	4
Сумма	22	20	12	6

На основе полученных данных можно установить уровень самооценки детей. Пример самооценки в экспериментальной группе отображён в таблице 4.

Таблица 4

№ ребенка	Возраст ребёнка	Самооценка ребёнка		
		адекватная	Неадекватно заниженная	Неадекватно завышенная
№ 1	6 лет 2 мес.			
№ 2	6 лет 5 мес.			
№ 3	6 лет			
№ 4	6 лет 4 мес.			
№ 5	6 лет 6 мес.			
№ 6	6 лет 1 мес.			
№ 7	6 лет			
№ 8	6 лет			
№ 9	6 лет 3 мес.			
№ 10	6 лет			
№ 11	6 лет 3 мес.			
№ 12	6 лет 5 мес.			
№ 13	6 лет			
№ 14	6 лет 5 мес.			
№ 15	6 лет 2 мес.			
№ 16	6 лет			
№ 17	6 лет			
№ 18	6 лет 4 мес.			
№ 19	6 лет 2 мес.			
№ 20	6 лет 6 мес.			
№ 21	6 лет			
№ 22	6 лет 5 мес.			
№ 23	6 лет 6 мес.			
№ 24	6 лет 4 мес.			
№ 25	6 лет			
№ 26	6 лет 3 мес.			
№ 27	6 лет 1 мес.			
№ 28	6 лет 5 мес.			
№ 29	6 лет 2 мес.			
№ 30	6 лет 7 мес.			
сумма	–	5	14	11

Самооценка детей старшего дошкольного периода по изученным параметрам контрастна – либо неадекватно занижена, либо неадекватно завышена. Сравнительные данные уровня самооценки двух групп показаны в таблице 5.

Таблица 5

	Самооценка ребёнка		
	Адекватная	Неадекватно завышенная	Неадекватно заниженная
экспериментальная группа	5	11	14
контрольная группа	7	13	10
Сумма	12	24	24

Для того, чтобы получить полную информацию, мы провели тест «Кинетический рисунок семьи» (КРС). Рисунки детей помогли нам выявить отношение ребёнка к членам семьи и семейные отношения, которые вызывают тревогу ребенка, определить, какое место в семье он отводит сам себе. В рассказе детей о своей семье выявлена тенденция фиксирования положительных событий, которые когда-то происходили – это и отпуск на море, совместные прогулки на улице, дни рождения, походы в театр, гости и т.д. Однако рассказ детей расходится с истинным изображением на листе.

В рисунках детей чётко выражены иерархические отношения, где чаще доминируют отцы. В рисунках ребят высокой значимостью обладает мама, так как они рисуют её в первую очередь. Встречаются и такие изображения, где папа, мама и ребёнок нарисованы на одном уровне, с расположением себя между родителями, все держатся за руки. Опираясь на эти данные, можно полагать, что у ребёнка есть тесный контакт с обоими родителями. Часто встречаются рисунки, в которых наблюдаются конфликтные отношения в семье, дети изображают себя в стороне от всех в резко уменьшенном размере. По-видимому, они ощущают себя малозначимыми в семье.

Встречаются рисунки, где ребёнок изображает себя в первую очередь, что характеризует его демонстративность, высокую самооценку. Детские рисунки помогли подтвердить выявленные самооценки у детей и предположить причины их возникновения.

На втором этапе эксперимента изучалось родительское отношение к детям и семейные взаимоотношения. Родителям был предложен тест-опросник родительского отношения к детям (ОРО).

Результаты самооценки ребёнка и ответы родителей занесены в таблицу 6.



Таблица 6

№ ребёнка	Самооценка ребёнка	Родители	Принятие-отвержение	Социальная желательность	Симбиоз	Гиперсоциализация	Инфантилизация
№ 1	низкая	мать					
		отец					
№ 2	высокая	мать					
		отец					
№ 3	низкая	мать					
		отец					
№ 4	низкая	мать					
		отец					
№ 5	низкая	мать					
		отец					
№ 6	высокая	мать					
		отец					
№ 7	высокая	мать					
		отец					
№ 8	высокая	мать					
		отец					
№ 9	низкая	мать					
		отец					
№ 10	адекватная	мать					
		отец					
№ 11	низкая	мать					
		отец					
№ 12	адекватная	мать					
		отец					
№ 13	низкая	мать					
		отец					
№ 14	низкая	мать					
		отец					
№ 15	низкая	мать					
		отец					
№ 16	низкая	мать					
		отец					
№ 17	низкая	мать					
		отец					
№ 18	низкая	мать					
		отец					

№ 19	адекватная	мать					
		отец					
№ 20	высокая	мать					
		отец					
№ 21	высокая	мать					
		отец					
№ 22	низкая	мать					
		отец					
№ 23	высокая	мать					
		отец					
№ 24	адекватная	мать					
		отец					
№ 25	адекватная	мать					
		отец					
№ 26	низкая	мать					
		отец					
№ 27	высокая	мать					
		отец					
№ 28	высокая	мать					
		отец					
№ 29	высокая	мать					
		отец					
№ 30	высокая	мать					
		отец					

Опросник «Анализ семейного воспитания» позволил выявить тип семейного воспитания и подтвердить верность ответов родителей на тест-опросник «Родительское отношение к детям». Выявлялись следующие нарушения семейного воспитания:

- гиперпротекция (чрезмерная) – шкала Г +;
- гипопротекция (недостаточная) – шкала Г –.

Родители склонны решать личностные проблемы за счёт ребёнка. Это выражается в расширении сферы родительских чувств (шкала РРЧ) в опроснике (АСВ). В некоторых случаях просматривается сдвиг в установке родителей по отношению к полу, т.е. предпочтение женских качеств у мальчиков. Причём, у этих мальчиков выявлена как неадекватно высокая, так и неадекватно низкая самооценка.

Также опросник (АСВ) позволил выявить доминирование в родительском воспитании «чрезмерной гиперпротекции», при которой уровень требовательности к ребёнку в семье излишне высок. Выявлен тот факт, что адекватная самооценка развивается в случае социальной

желательности ребёнка в семье родителями (по шкале «Кооперация» в тесте-опроснике (ОРО), даже если имеются несущественные отклонения в воспитании, которые выявлены в опроснике (АСВ). В частности, при потворствующей гиперпротекции – либо минимальность санкций, при сомнении в результативности любых наказаний, либо чрезмерность требований-запретов. Также видно, что у детей с адекватной самооценкой у родителей не выявлены отклонения в воспитании.

Неадекватная самооценка наблюдается у детей, родители которых показали высокий уровень по шкале «принятие – отвержение» в тесте-опроснике (ОРО) своего ребёнка и «воспитательной неуверенности» в опроснике (АСВ). Также влияет неустойчивый стиль воспитания, т.е. резкая смена от чрезмерности санкций до их минимальности. Инфантильность родителей по отношению к ребёнку не даёт возможности развития у него адекватной самооценки. На развитие неадекватно высокой самооценки влияет воспитание «повышенной моральной ответственности», когда ребёнку предъявляют высокие требования к его поведению или деятельности. Низкая самооценка развивается под влиянием гиперопеки со стороны того или иного родителя, когда всё решается за ребёнка, которому не дают права выбора и не предъявляется достаточно требований к нему. Авторитарность со стороны родителей развивает в ребёнке неуверенность в себе, несамостоятельность и зависимость от мнения и оценок окружающих.

Итак, эксперимент показал, что симбиотичность, авторитарность и эмоциональное отвержение неблагоприятно влияют на развитие адекватной самооценки детей. Подтвердилось предположение, что высокая самооценка развивается при высокой требовательности к ребёнку со стороны родителей. В исследованиях С. Броуди было отмечено, что в случае отвержения матерью у ребёнка развивается неуверенность в себе. В нашем эксперименте этот факт подтвердился. У детей развивается низкая самооценка, если отношение родителей (отца и матери) показывает «отвержение» (непринятие) своего ребёнка.

### **Литература**

1. Архиреева, Т. В. Влияние родительского воспитания на самоотношение младшего школьника // Вопросы психологии. – 2006. - № 3.
2. Белобрыкина, О. А. Влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников // Вопросы психологии. – 2001. - № 4.
3. Пороцкая, Е. Л. Выявление представлений родителей о развитии дошкольников. Анализ влияния детско-родительских отношений на психическое развитие детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 2004. - № 4.
4. Слободчиков, И. М., Самуйлова, О. И. К вопросу о развитии «Образа Я» в предшкольный период детства // Психологическая наука и образование. – 2004. - № 1.
5. Эйдемиллер, Э. Г., Юстицкис, В. В. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2001.

*Е.А. Ежова,  
Е.Е. Черемисова*

## **Особенности отношения подростков 11 – 14 лет к родителям**

Надвигающийся мировой социально-экономический кризис усугубил и до того напряженную и нестабильную после реформ 90-х годов обстановку в России, которая самым неблагоприятным образом воздействует на семейные и детско-родительские отношения. Низкий уровень психолого-педагогических знаний у населения и отсутствие четко организованной, квалифицированной психологической и психотерапевтической помощи родителям и детям в стрессовых ситуациях также способствует разрушению института брака и семьи. В подобной ситуации более всего страдают дети.

Семья, с точки зрения социальной психологии, - это малая социальная группа. Она является важнейшей формой организации личного быта и основывается на супружеском союзе и родственных связях, т.е. на отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями, сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство.

Дестабилизация брака и семьи проявляется в том, что в семейной практике преобладают малоадаптивные типы брачных отношений. Современная эгалитарная семья, где нормы любви, эмоциональной близости и взаимного уважения распространяются на всех членов семьи, подменяется, как правило, суррогатными формами семействования. Семья с «демократической общностью» становится редкостью, чаще же встречается сильно деформированный патриархальный тип построения межличностных отношений. Для последнего характерны отчужденность, безразличие по отношению к членам семьи. Муж (отец), являясь подчас номинальным «кормильцем», требует к себе уважения, старается доминировать над всеми членами семьи. Мнение же жены (матери) и детей учитывается мало, либо имеет подчиненное значение.

Важность семьи, как института домашнего воспитания, обусловлен тем, что дети находятся в ней значительный период своей жизни. Это способствует их постепенной и планомерной социализации. По длительности и силе своего воспитательного и образовательного воздействия на личность ребенка ни один из социальных институтов не может сравниться с семьей. В семье закладываются основы личности, самосознания и самооценки ребенка.

Семья может выступать как положительный, так и отрицательный фактор воздействия на субъекта. Положительное влияние на личность ребенка состоит в том, что никто не способен его любить так, как это могут мать, отец, бабушка, дедушка и др. близкие родственники. Но,

вместе с тем, никакой другой социальный институт не может нанести столько вреда, сколько это может сделать семья.

Значимость детско-родительских отношений в жизни человека трудно переоценить. Являясь первичной системой социальных отношений, взаимосвязь родителя и ребёнка обеспечивает формирование важнейших структур самосознания, развитие социально-психологических качеств и раскрытие внутреннего потенциала растущего человека. Качество детско-родительских отношений зависит от многих факторов и оказывает значительное влияние не только на психическое развитие ребёнка, но и на его ценностно-смысловые установки и поведение на стадии взросления. В целом, современные детско-родительские отношения отличаются сложностью и общей тенденцией на уровне социума к пренебрежению родительскими обязанностями, что сохраняет актуальность исследования проблемы взаимоотношений взрослых и детей в семье.

Важность и сложность, многофакторность и полифункциональность отношений между родителями и детьми привлекает внимание многих психологов различных школ и направлений. В этой области научная психология значительно отстаёт от практики, особенно заметен данный разрыв в отечественной психологии. Подчёркивая решающую роль отношений с близким взрослым для развития ребёнка, сами эти отношения не являются предметом исследования ни в деятельностном, ни в культурно-историческом подходе. Вместе с тем, клиническими психологами накоплен огромный опыт работы в сфере детско-родительских отношений (А.Я. Варга, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер).

Содержание понятия «детско-родительские отношения» в психолого-педагогической литературе однозначно не определено. Во-первых, этот вид отношений представляется как подструктура семейных, включающая в себя двойственные и взаимосвязанные, но неравнозначные отношения родителей к ребёнку (материнское и отцовское отношение) и отношение ребёнка к родителям. Во-вторых, этот вид отношений понимается как взаимоотношение и взаимовлияние, как активное взаимодействие родителя и ребёнка, в котором ярко проявляются социально-психологические закономерности межличностных отношений.

Исследованием детско-родительских отношений в России занимаются Н.И. Буянов, А.Я. Варга, А.И. Захаров, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс, И.М. Марковская, М.В. Полевая, А.С. Спиваковская, Т.В. Якимова и др. В зарубежной психологии специфика детско-родительских отношений традиционно исследуется в рамках психоаналитического (З. Фрейд, Э. Эриксон, Э. Фромм, Д. Винникот, Э. Берн и др.), бихевиористского (Дж. Уотсон, Б. Скиннер, Р. Сирс, А. Бандура и др.) и гуманистического (Т. Гордон, К. Роджерс, Дж. Байярд, В. Сатир и др.) направлений. Недостаточная разработанность понятий, отсутствие ясного

понимания и четкой формулировки приводят к терминологическим разночтениям. Вместе с тем, ясно, что детско-родительские отношения – один из наиважнейших видов человеческих отношений, которые отличаются от всех других видов межличностных отношений и имеют свою специфику.

Е.О. Смирнова, раскрывая специфичность детско-родительских отношений, отмечает то, что, во-первых, они характеризуются сильной эмоциональной значимостью как для ребенка, так и для родителя, а во-вторых, в них имеет место амбивалентность в отношениях родителя и ребенка. Эта двойственность выражается, например, в том, с одной стороны, родитель должен заботиться о ребенке, а с другой - научить его заботиться о себе самому. На дуализм детско-родительских отношений указывает в своей эпигенетической концепции и Э. Эриксон, называя ее «двойственной интенцией», которая совмещает в себе чувственную заботу о нуждах ребенка с чувством полного личного доверия к нему, и только сам ребенок устанавливает необходимый баланс между требованиями родителей и своей инициативой. А.С. Спиваковская пишет о внутренней противоречивости и конфликтности детско-родительских отношений: взрослеющий ребенок стремится к отделению от родителей, которые всячески пытаются его удержать возле себя, при этом желая его развития и взросления.

Основываясь на работах отечественных исследователей, в частности Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева и др., детско-родительские отношения можно определить как избирательную в эмоциональном и оценочном плане психологическую связь ребенка с каждым из родителей, которая выражается в переживаниях, действиях, реакциях, связанных с возрастными и психологическими особенностями детей, культурными моделями поведения и собственной жизненной историей, и определяет особенности восприятия ребенком своих родителей и способы общения с ними. То есть, детско-родительские отношения рассматриваются как субъективное осознание ребенка любого возраста характера отношений со своими матерью и отцом.

Таким образом, анализ работ специалистов позволяет выявить основные характеристики детско-родительских отношений: относительная непрерывность и длительность во времени; эмоциональная значимость для ребенка и родителей; амбивалентность в отношениях (баланс полярных позиций); изменяемость отношений в зависимости от возраста ребенка; потребность родителей в заботе о ребенке и родительская ответственность.

Индикатором благополучия-неблагополучия семьи являются дети. Подростковый возраст (11 – 14 лет) – это возраст, когда дети могут самостоятельно и достаточно точно описать и охарактеризовать своих родителей, осознанно и обоснованно дать оценку детско-родительским отношениям и своей семье в целом. И по тому, какова эта оценка, можно

судить о психическом здоровье и психолого-педагогической компетентности и детей, и родителей. Последние же либо не задумываются, либо сознательно не хотят знать (такие исследования пока не проводились) о том, что думают о них дети, предпочитая полагаться на свою непогрешимость.

Изучение образа родителей, составленный детьми-подростками, вскрыло неблагополучие, антагонизм и даже враждебность между родителями и детьми. Коррекция сложившейся ситуации необходима и возможна даже без участия взрослых, ибо подростковый возраст позволяет проводить как индивидуальные, так и групповые коррекционные мероприятия, да и сами дети заинтересованы в изменении малоадаптивных форм семейного взаимодействия. В этом и состоит **практическая значимость** данного исследования.

Образ родителей, составленный подростками достаточно интересная и поучительная тема, требующая не только дальнейшего изучения, но и общественной огласки. Вскрытые негативные тенденции в семейных отношениях желательно довести до самих родителей, дабы привлечь их внимание и сподвигнуть на критический анализ, пересмотр собственного поведения, стилей воспитания и межличностного общения.

**Цель исследования** – выявить особенности отношения подростков к своим родителям.

**Объект исследования** – 97 учащихся (37 девочек и 54 мальчика) пятого, седьмого и девятого классов гимназии № 4 г. Мурманска.

**Предмет исследования** – детско-родительские отношения в полных и неполных семьях.

**Гипотеза исследования:** отношение подростка к своим родителям детерминировано отношением самих членов семьи к ребенку.

На достижение поставленной цели и подтверждения гипотезы направлены следующие **задачи**:

- 1) подобрать теоретико-методическую литературу монографического и периодического характера по избранной теме;
- 2) отобрать методики, позволяющие выявить особенности взаимоотношений между родителями и детьми;
- 3) экспериментально получить образ родителей детей 11 – 14 лет;
- 4) наметить план коррекционной работы с подростками и их родителями по устранению, смягчению внутрисемейных конфликтов.

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

- 1) общенаучные эмпирические (критический анализ, систематизация и обобщение педагогической, социально-психологической и психотерапевтической литературы по данной проблематике);
- 2) частнонаучные (эксперимент, тестирование, социометрия, беседа, прямое и косвенное наблюдение);

3) математико-статистические (оформление бланков, таблиц, подсчет сырых и стандартизированных баллов, перевод их в проценты и др.);

4) качественный анализ полученных результатов (построение графиков, диаграмм, социограмм и т.п.).

*Эмпирическое исследование* по выявлению особенностей отношений детей к родителям проходило в три этапа. *На первом этапе* проводился тест «Подростки о родителях» (ADOR). Этот опросник предполагает своей целью описание детьми поведения родителей и выяснение отношения подростков к ним. Данная методика позволяет изучить установки, поведение и методы родительского воспитания так, как их видят дети-подростки. Автор этого теста – В. Шафер – полагал, что воспитательное воздействие родителей, согласно описаниям детей, можно охарактеризовать при помощи трех факторных переменных: принятие – эмоциональное отвержение, психологический контроль – психологическая автономия, скрытый контроль – открытый контроль. При этом принятие здесь подразумевает безусловно положительное отношение к ребенку, вне зависимости от исходных ожиданий родителей.

Эмоциональное отвержение рассматривается автором теста как отрицательное отношение к ребенку, отсутствие к нему любви и уважения и даже враждебность.

Понятие психологического контроля обозначает как определенное психологическое давление и преднамеренное руководство детьми, так и степень последовательности в осуществлении воспитательных принципов.

Материальную базу теста составляют два бланка с 50-тью вопросами, касающихся отца и матери, и тремя вариантами ответов, из которых нужно выбрать один, наиболее точно описывающий ситуацию в семье. Надо отметить, что из 97 опрошенных из неполных семей оказалось 17 человек. Дети из неполных семей отказывались от заполнения анкет, касающихся отца.

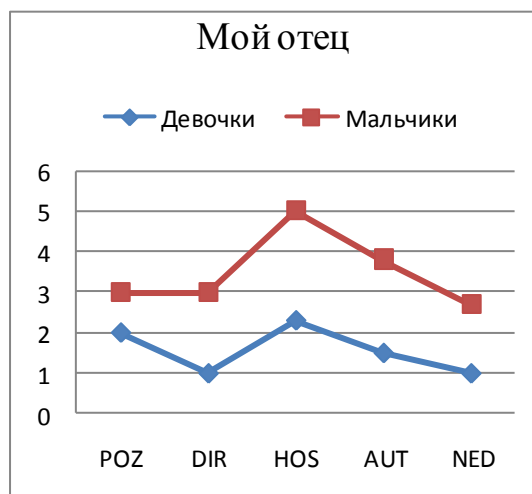
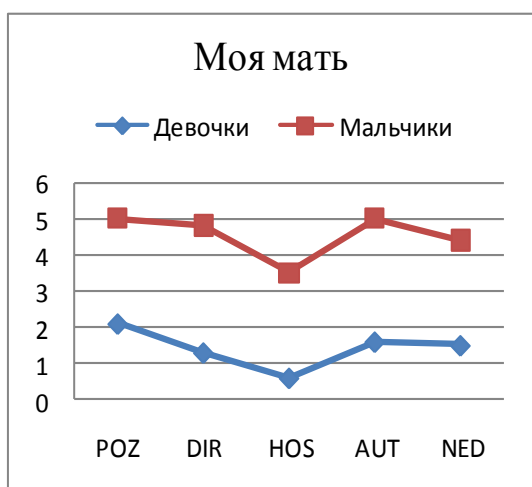
После того, как подросток заполнил оба бланка на обоих родителей, все полученные данные фиксируются в «оценочном листе» отдельно на отца и мать. Затем по каждому параметру подсчитывается арифметическая сумма «сырых» баллов, далее «сырые» баллы переводятся в стандартизированные в соответствии с таблицами. Стандартизированные данные располагаются на шкале от 1 до 5, нормой является среднее значение, т.е. 3. Оценка каждого параметра происходит по принципу континуума: если по параметру вышло 1 – 2 балла, то можно говорить, что он выражен слабо, если же 4 – 5, то измеряемое качество выражено вполне отчетливо. В тесте используются следующие параметры: POZ – позитивный интерес; DIR – директивность; NOS – враждебность; AUT – автономность; NED – непоследовательность. Их трактование будет выглядеть примерно так: POZ – безразличие (от 0 до 2 баллов) – позитивный интерес (2,5 – 3,5 балла) – пристальный интерес (4 – 5 балла).



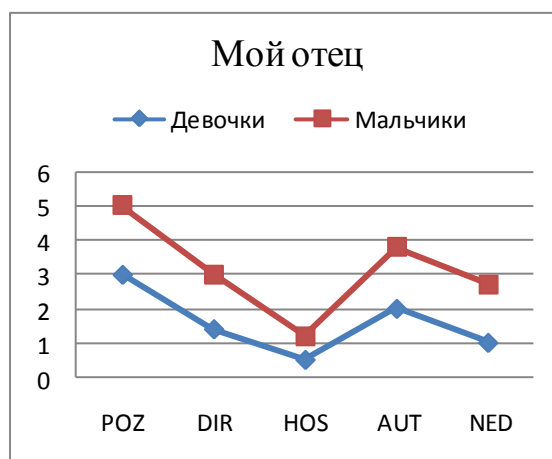
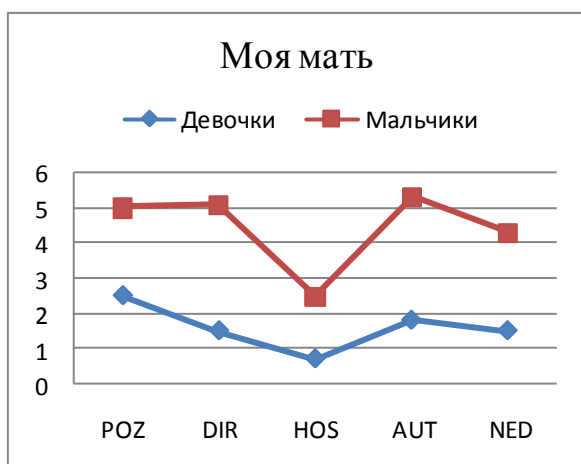
DIR – бесконтрольность, попустительство – тотальный контроль. NOS – слабо выраженная враждебность – ярко проявляющаяся враждебность к ребенку, вплоть до агрессии. AUT – видимая зависимость родителей от детей – высокая родительская автономность. NED – слабо выраженная непоследовательность в воспитании – ярко выраженная родительская педагогическая некомпетентность. Таким образом, чем выше графические показатели, тем заостреннее то или иное качество, тем не благополучнее складывается обстановка в семье. Результаты теста отражены в графике 1.

График 1

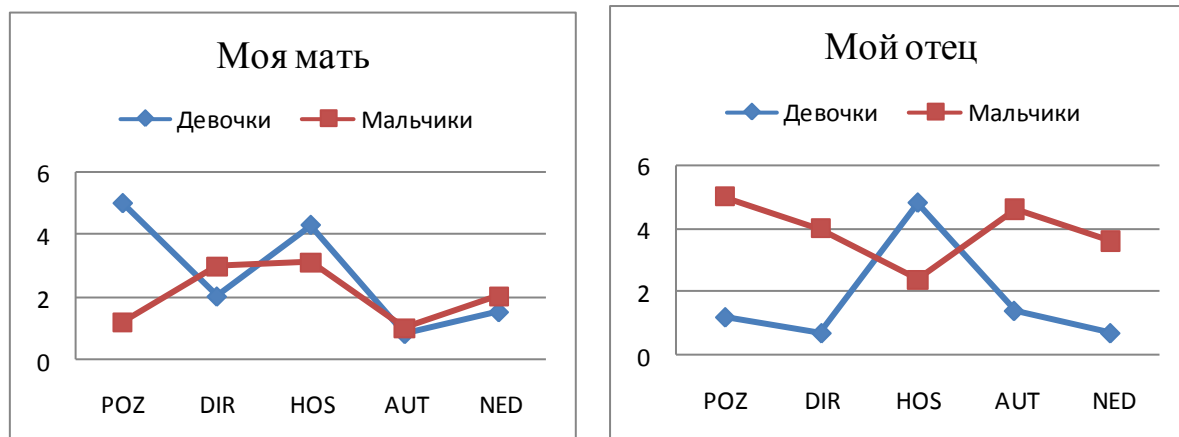
**5 класс (11 - 12 лет)**



**7 класс (12 - 13 лет)**



## 9 класс (13 - 14 лет)



На основе полученных данных, можно гипотетически предположить, как родителей описывают их дети-подростки. Более того, возможно даже проследить тенденцию изменения отношения детей к родителям. Надо отметить, что восприятие своих родителей мальчиками и девочками сильно отличается. По всей видимости, это объясняется как возрастными различиями детей, так и половыми.

Показатели по всем параметрам у мальчиков 11 – 13 лет, в отличие от девочек того же возраста увеличены и только к 9 классу яркая выраженность некоторых показателей в отношении к матери резко снижается. Данные изменения трудно как-либо классифицировать, для более точного объяснения следует провести дополнительные исследования.

Разница результатов у мальчиков и девочек во всех возрастных категориях может объясняться и различными стилями семейного воспитания детей. Так, принято к мальчикам относиться более строго, держать их в «ежовых рукавицах», в то время как над девочками родители менее давят, их менее контролируют и наказывают, что дети и отразили в своих высказываниях. Девочки 11 – 13 лет не чувствуют со стороны родителей постоянный тотальный контроль, в отличие от мальчиков, недоброжелательность и педагогическую непоследовательность. Семьи, где есть дочери 11 – 12 лет выглядят менее неблагополучными и менее конфликтными, в них наблюдается больше согласия с родителями. И только к 14 годам девочки отмечают строгость и даже агрессивность со стороны отца.

У мальчиков же картина несколько другая. В младшем и среднем подростковом возрасте в их семьях наблюдаются непонимание со стороны родителей, враждебность и отчужденность, как со стороны отца, так и со стороны матери. К 9 классу напряженность в семейных отношениях несколько спадает, мать становится менее требовательной, настойчивой,

хотя такой показатель как враждебность остается достаточно высоким, что свидетельствует о некоторой настороженности матери по отношению к сыну. В отношениях с отцом также наблюдаются сдвиги: возрастает позитивный интерес к ребенку, а враждебность, агрессивность снижается. В остальном родитель пытается воплотить устаревшие методы воспитания, неподходящие для данного возраста.

В целом же хочется отметить, что стремление к «бунтарству» присуще больше мальчикам-подросткам, с возрастом эта тенденция снижается. По всей видимости, это связано с тем, что старшеклассники добились от родителей пересмотра типов воспитания в семье, а также некоторых послаблений в отношении к учебе, домашним обязанностям свободным времяпрепровождением.

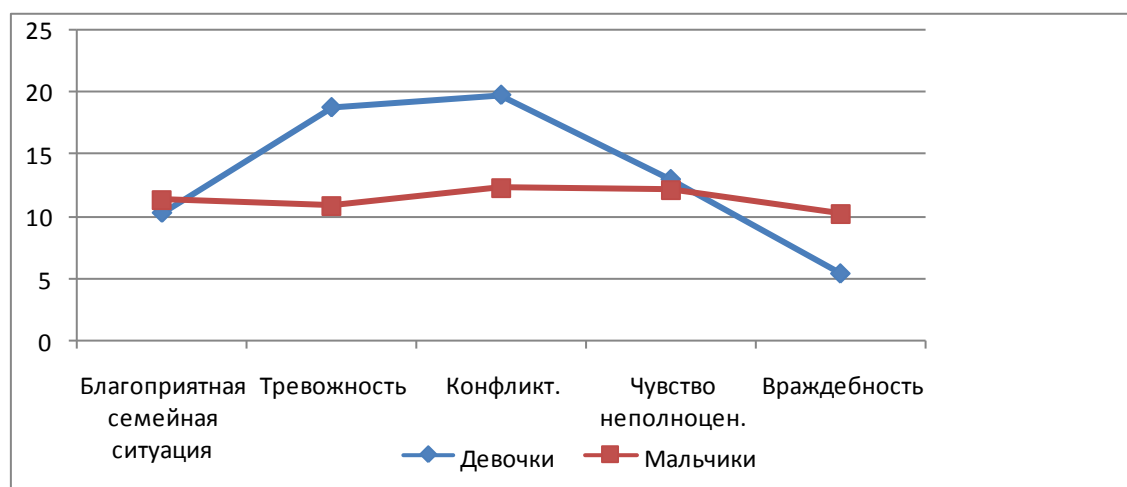
Девочкам больше свойственны терпеливость, боязненность, сдержанность. Неумение ребенка давать адекватную обратную связь родителям приводит к тому, что отмеченные качества иссякают и к 9 классу дают обратный эффект, что вызывает у родителей подчас недоумение, непонимание и даже протест. Главная же причина семейных конфликтов – неумение грамотно общаться, вести диалог и подавать адекватную обратную связь.

*Второй этап* эмпирического исследования предполагал использование такой проекционной методики как «Кинетический рисунок семьи». Данный тест предложен Р. Бернсом и С. Кауфманом в 1972 году и предназначен для диагностики внутрисемейных отношений с точки зрения ребенка, а также использован каталог интерпретации С.Р. Рейнольдс и система расшифровки, предложенная Г. Хоментаскасасом. Подросткам предлагали карандаш и бумагу и просили нарисовать свою семью. В протоколе при этом фиксировались время выполнения задания, все вопросы и высказывания респондента, особенности ситуации, поправки.

Показателями, согласно которым оценивается качество семейных взаимоотношений, являются следующие: благоприятная семейная ситуация, тревожность, конфликтность, чувство неполноценности в семейной ситуации, враждебность в семейной ситуации. Перечисленные параметры измеряются в баллах по шкале от 0 до 20. Количество баллов от 0 до 10 свидетельствует о слабых проявлениях какого-либо симптома семьи, 10 – 15 баллов соответствуют нормальному проявлению параметра, а 15 – 20 сигнализируют о явном наличии, о негативном преобладании данного качества у семьи. То есть, чем выше шкала по показателю, тем явнее в семье наблюдается неблагополучие. Параметр «благоприятная семейная ситуация» следует трактовать таковым только при средних и низких показаниях графика.

Полученные рисунки обрабатывались в соответствии с ключом, разработанным авторами методики. Результаты получились следующие (график 2).

## 5 класс (11 – 12 лет)



Анализируя рисунки девочек и мальчиков в этом возрасте можно утверждать, что восприятие семьи у них достаточно реалистичное. В работах отражались посторонние люди, не проживающие с ребенком, но, по всей вероятности, значимые для него. По мнению авторов теста, нарисованные дополнительно к родителям люди, указывают на то, что дети чувствуют неинтегративность, разрозненность членов семьи, на недостаток качественного внутрисемейного эмоционального общения и поиск человека, способного удовлетворить эту базовую потребность ребенка.

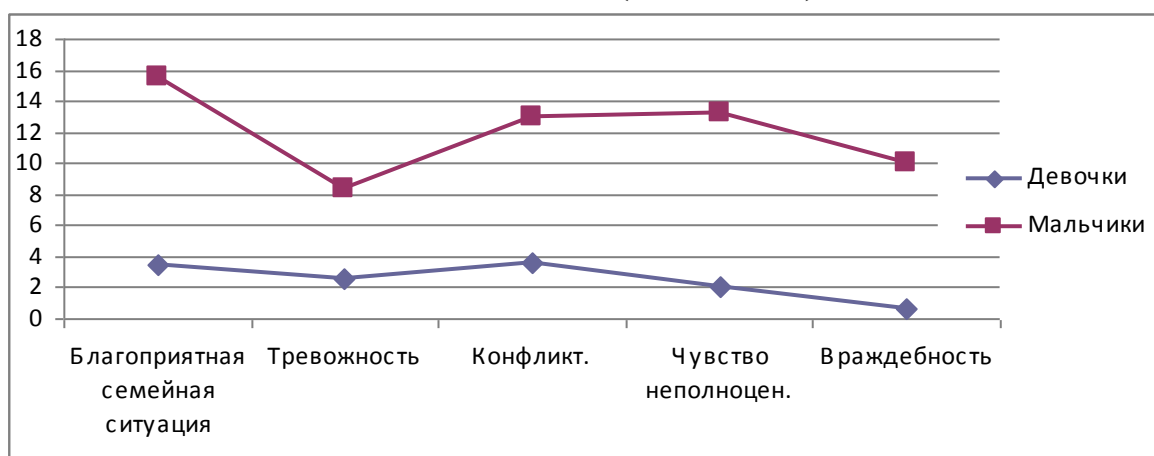
Второй симптомокомплекс – тревожность. В рисунках девочек-подростков наблюдается высокий уровень тревожности. Отчетливо выделялась штриховка, линии основания (пол) и над рисунком, линия с сильным нажимом, двойные или прерывистые линии. В рисунках часто присутствуют вещи. У мальчиков-подростков уровень тревожности определялся как средний (10,8%). В их рисунках были отражены 3-4 симптома, которые говорили о наличии тревожности. Большинство рисунков этих детей содержали штриховки, линии с сильным нажимом, подчеркиваний отдельных деталей.

Третий симптомокомплекс – конфликтность. У пятиклассников он менее выражен и составляет 12,3%, а у девочек – 19,8%. В рисунках детей были отчетливо прорисованы барьеры между фигурами, стирание отдельных фигур, их изоляция, некоторые члены семьи были нарисованы спиной. Наблюдалось и уменьшение численности состава семьи: подростки рисовали не всех членов, во всех этих рисунках они не изображали себя. Г.Т. Хоментаскас трактует это как отсутствие общности в семье. Отсутствие «Я», как известно, характерно для детей, чувствующих отверженность, неприятие в семье.

Один из самых тревожных симптомов в семье – это чувство неполноценности в семье. Надо отметить, что у детей данной возрастной категории он хоть и не очень высок, но всё же присутствует: у девочек – 13%, а у мальчиков – 12,2%. В их рисунках было выделено значительное количество маленьких фигур. Пятый симптомокомплекс отражает враждебность в семье. Здесь он выражен незначительно у девочек – 5,4%, у мальчиков же более высок – 10,2%, но все же остается в рамках нормы (график 3).

График 3

7 класс (12 – 13 лет)



В возрасте 12 – 13 лет такой показатель как «благоприятная семейная ситуация» у девочек подростков составляет – 3,5%. В их рисунках отмечается присутствие 4-6 симптомов, характеризующих благоприятную семейную ситуацию. В данной группе были выделены отдельные показатели, которые не соответствуют данному симптомокомплексу. Во-первых, дети изображали не всех членов семьи, а во-вторых, в работах встречалось неадекватное расположение людей на листе бумаги (например, с обратной стороны). Рисунки 15,5% мальчиков свидетельствовали о неблагоприятной семейной ситуации, о чем свидетельствуют в рисунках значительное количество показателей тревожных симптомов.

Тревожность: процент девочек, имеющих данный симптом не высок (2,6%). У мальчиков-подростков уровень тревожности можно определить как средний (8,3%). В их рисунках были отражены 3-4 особенности, которые говорили о наличии тревожности. Большинству рисунков этих детей были присущи штриховки, линии с сильным нажимом и подчеркивание отдельных деталей.

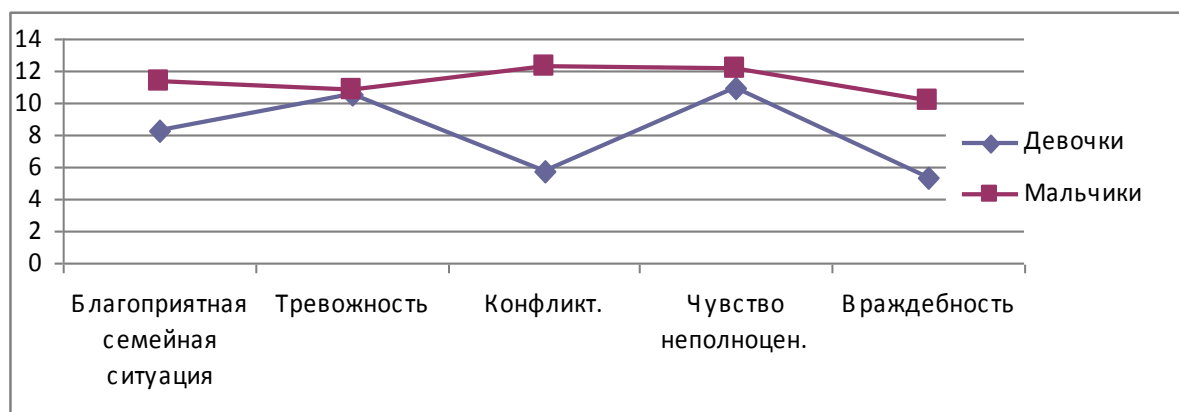
Конфликтность у девочек также невысока (3,6%), а у мальчиков-подростков он составляет 13%. В их рисунках были ярко выражены барьеры между фигурами, частое стирание, преобладание вещей, изоляция отдельных фигур.

Некоторую неполноценность семьи отметили 2,1% девочек, что значительно отличается от показателей мальчиков (13,2%). Последние испытывают больший дискомфорт, находясь в лоне семьи.

Враждебность в семейных отношениях девочки практически не отмечают, тогда как мальчики (их 10%) реально ощущают ее на себе. Об этом свидетельствуют 2-3 ярко выраженных симптома (график 4).

График 4

### 9 класс (13 – 14 лет)



К 13 – 14 годам графические показатели неблагополучности семейных взаимоотношений резко возрастают. Семейная ситуация теряет свой благоприятный вид. У девочек показатель возрастает до 8,3%, а у мальчиков он снижается до 11,4%. В рисунках последних были выражены такие симптомы, как преобладание людей на рисунке, отсутствие штриховки, не наблюдались враждебность и изоляция членов семьи.

Тревожность у девочек и мальчиков практически совпадают (10,5% и 10,8% соответственно). В их рисунках присутствуют штриховка, сильный нажим, стирание, наличие множества вещей, двойные линии.

Конфликтность у девочек менее выражена и составляет 5,7%, у мальчиков она остается на прежнем уровне – 12,3%.

Чувство неполноценности семейной ситуации почувствовали и отразили 11% девочек и 12,2% мальчиков.

Враждебность в семье к себе отметили 5,4% девочек, а мальчики – 10,2%. В их рисунках были выражены 4-5 показательных симптома.

В целом проведенный тест подтвердил результаты предыдущего исследования: мальчики более активны в разрешении противоречий, связанных и возрастными изменениями, чем девочки, правда, методы решения проблем у них несколько радикальные.

Исследование показало, что у большинства подростков в разные возрастные периоды отношения с родителями носят дисгармоничный характер. В них отсутствуют взаимопонимание, дефицит положительных эмоциональных контактов, простое безусловное родительское принятие, которое так необходимо детям в этом возрасте. Анализ полученных

данных свидетельствует об общей неблагоприятной, конфликтной ситуации в семьях подростков, о травмирующих их переживаниях, связанных как с их личными переживаниями, неудачами в учебе и общении со сверстниками, так и неполадками во взаимоотношениях с близкими родственниками. В сегодняшних семьях царят тревожность, чувство отверженности, отчужденности, нестабильности, непонимания и как результат этого – одиночество в кругу родных. Большинство современных родителей не оказывают должного внимания своим детям, не считают нужным вникать в проблемы своих детей и пытаться их разрешить. Вследствие этого ребенок вынужден расти самостоятельно, без необходимой ласки, без понимания и без любви. Такая семейная ситуация является неблагоприятной и опасной для развития личности ребенка в целом.

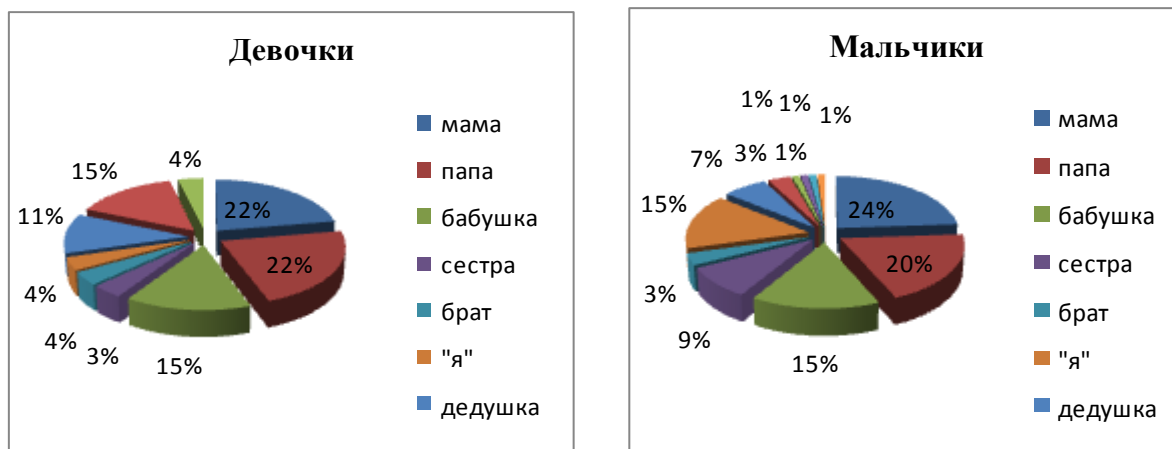
*На третьем этапе* эмпирического исследования использовался такой социально-психологический метод как социометрия. Создание и разработка социометрической методики связаны с именем американского психиатра и социолога Дж. Морено. Согласно Морено, структура социальных групп определяется синтонностью, т.е. симпатией или антипатией между отдельными членами группы. Морено разработал графические способы фиксации этих взаимоотношений – социограммы. Он полагал, что социальные проблемы должны решаться путем упорядочения межличностных отношений и объединения людей в микрогруппы в соответствии с их влечениями и симпатиями.

В настоящее время появились различные модификации этого метода, что позволило его применить при исследовании детско-родительских отношений в семье.

Главная цель данного социометрического метода состоит в изучении эмоциональных связей между членами семьи и выявлении ее социально-психологической структуры. Проводилось исследование индивидуально.

В социометрии использовались пейзажные картинки, которые предлагались респондентам для просмотра и ранжирования от самой привлекательной до самой не интересной. Затем участника эксперимента просили распределить картинки между членами своей семьи. Как оказалось, дети членами своей семьи считали мать, отца, бабушку, дядю, брата, собаку и др. домашних животных. Результаты социометрии отражает диаграмма 1.

5 класс (11 - 12 лет)

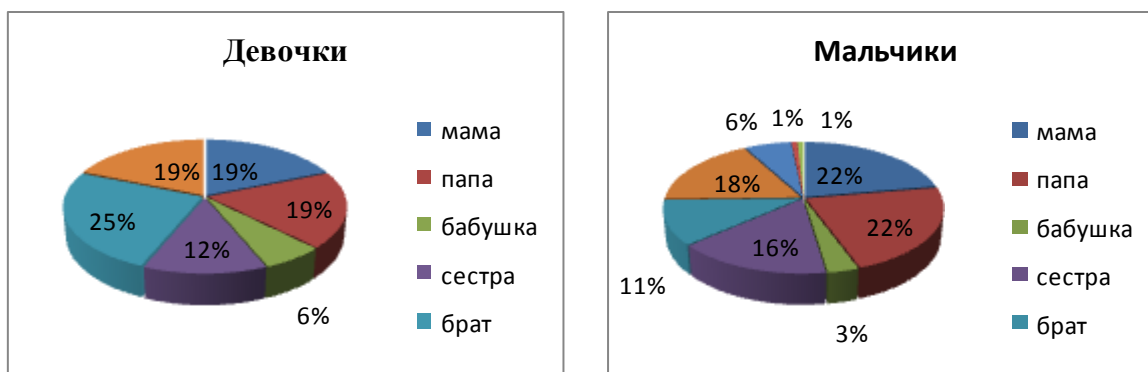


Социометрия показала, что у девочек 11 – 12 лет на первом месте стоят родители, они занимают равные позиции (по 22%). Бабушку выбрали 15% детей; крестного (его называли те, у кого нет отцов) также – 15%; у дедушки – 11% и по 4% распределились между братом, «я» и отчимом. Сестру упомянули только 3% респондентов.

У мальчиков той же возрастной категории показатели отличаются. Маму отметили 24% опрошенных, 20% детей выбрали папу. По 15% отводится бабушке и «я», 9% подростков к членам своей семьи причислили и сестру. Дедушку упомянули 7% , а дядю и брата – 3%. Один процент подростков в члены семьи записали тетю, кошку, собаку и крысу.

Диаграмма 2

7 класс (12 - 13 лет)



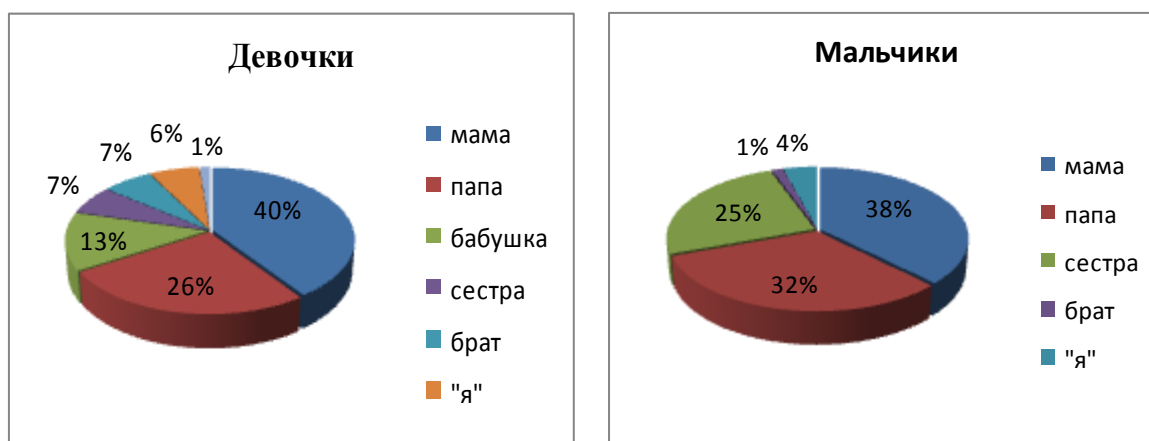
В 12 – 13 лет ситуация с пониманием структуры и состава семьи меняется: значительно уменьшается количество членов семьи. У девочек-подростков равные позиции (19%) занимают мама и папа. Столько же процентов детей увидели себя в качестве члена семьи. Что очень обнадеживает. Процент детей, отмечающих бабушку, значительно уменьшился (всего 6%), а брата – увеличился (25%) (диаграмма 2).



У мальчиков-подростков наблюдается следующая картина: 22% соответствует маме и папе; позиция «я» составляет 18%; 16% принадлежит сестре; брату – 11%. Упоминаются бабушка (6%), тетя и дядя (по 1%).

Диаграмма 3

### 9 класс (13 - 14 лет)



В составленных социометрических диаграммах можно наблюдать достаточно резкие изменения в предпочтениях старших подростков. 40% девочек считают маму главным членом семьи и только 26% назвали папу, 13% – бабушку, 7% детей упомянули сестру и брата. Только 6% вспомнили о себе, а 1% девочек не забыли о собаке.

У мальчиков-подростков можно пронаблюдать следующие показатели: 38% опрошенных назвали маму, 32% – папу. 25% – вспомнили о сестре. Только 4% (!) старшеклассников вспомнили о себе и 1% назвали брата (диаграмма 3).

Социометрия продемонстрировала резкие скачки предпочтений подростков в членов семьи. Несмотря на общее неблагополучие, царящее семьях, самими предпочитаемыми и самыми близкими для детей остаются их мамы и папы. Однако, это вовсе не является достоинством родителей, свидетельством их ценности и незаменимости. Все объясняется тем, что другие институциональные системы, такие как детский сад, школа, вуз, армия и т.п., организованы и функционируют еще хуже, чем семья.

Особенность детско-родительских отношений заключается в постоянном их изменении с возрастом ребенка и неизбежном отделении ребенка от родителей. Те отношения, которые сложились в младенчестве, неприемлемы для ребенка трех лет и тем более на последующих возрастных этапах. *Постоянная динамика в развитии личности ребенка, его самосознания и овладение им различными видами деятельности требует непременно замену со стороны родителей типов взаимоотношений и взаимодействия от удерживающе-попечительских к партнерско-автономным.* Не всегда подобный застой и инертность в

детско-родительских отношениях можно объяснить забывчивостью взрослых. Скорее всего, это связано с нежеланием самих взрослых менять внутрисемейную ситуацию, а заодно и себя. Такая родительская пассивность ведет к нарушению семейной гармонии, у детей же формируется тревожность, повышенная возбудимость, конфликтность, закрепляются акцентуации характера, перерождаясь впоследствии в неврозы.

### **Литература**

1. Большой психологический словарь / Сост. и ред. Б.Г. Мещерякова, В.П.Зинченко. – СПб., 2007.
2. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М., 2007.
3. Литвак М.Е. Если хочешь быть счастливым. – Р/Д, 2003.
4. Морено Дж. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. – М., 2001.
5. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб., 2008.
6. Социальная психология / Под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача. – СПб., 2007.
7. Хозиев В.Б. Практикум по общей психологии. – М., 2005.

## **ГЛАВА III. Психология искусства и художественного творчества**

*И.А. Синкевич,  
Т.Ю. Моченова*

### **Развитие музыкально-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе интеграции искусств**

Актуальность настоящего исследования обусловлена современными концепциями гуманизации дошкольного образования, которые признают влияние музыкального искусства на развитие в ребенке творческих способностей. Л.С. Выготский писал, что искусство - это особый способ мышления, который приводит к тому же, к чему приводит научное познание, но только иным путем. Ребенок в дошкольном детстве, сенситивном к усвоению опыта, способен постичь, подобно освоению родного языка, семантику театра, живописи, литературы, музыкальной речи, «интонационный словарь» музыки разных эпох и стилей.

Новые образовательные программы в разделе музыкального воспитания ориентируют специалистов дошкольных учреждений и системы дополнительного образования на введение в учебно-воспитательный процесс приоритетного компонента, связанного с развитием творческой активности детей. Комплексное приобщение ребенка к миру искусств, способствует воспитанию духовности, нравственного отношения к природе и человеческой личности, развитию художественного вкуса и образно - ассоциативного мышления, дает возможность для самовыражения. Для того чтобы опыт ребенка в процессе освоения художественно - культурных и эстетических ценностей был шире и многограннее, важно использовать синтез искусств.

Анализ литературы показал, что ученые Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Л.В. Горюнова, П.П. Ершова, М.С. Каган, Д.Б. Кабалевский, Е.В. Квятковский, Б.Т. Лихачев, В.В. Медушевский, Б.М. Неменский, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский, Т.И. Сухова, Г.П. Шевченко, Л.В. Школяр, К.В. Тарасова, Д.Б. Эльконин, Б.П. Юсов считают, что самый короткий путь к высокому уровню творческого развития - интегрированный эстетический курс трех искусств. Он способствует взаимообогащению восприятия каждого из соответствующих предметов, вызывает его качественные изменения, влияет на его эстетическое восприятие. Понять глубже слово, художественное произведение, детям помогают изобразительное искусство и музыка, которые способствуют формированию национального самосознания, уважения к

историческому и культурному наследию народов России и всего мира, обеспечивают гармоническое развитие личности.

В дошкольном возрасте интеграция носит естественный характер. Особенность возраста не позволяет строить творческую деятельность детей с опорой на конкретную деятельность, без подкрепления любой выполняемой работы словом, движением, проигрыванием. Без этого очень сложно раскрыть, объяснить желаемое действие. В силу своих природных и возрастных особенностей маленький ребенок без особого труда перевоплощается, активно общается и быстро входит в игру, увлекается придуманным образом, действием. Это нельзя не использовать в творческой работе, в подкреплении знаний, впечатлений, образных ассоциаций и других видах полихудожественной деятельности.

Интеграция искусств, объединяющая разные виды художественной деятельности дошкольников в едином занятии, несет в себе мир идей, мыслей, образов, эмоций. Благодаря этому стимулируется память, мышление, воображение, способность к обобщению представлений вопросу развития музыкально - творческих способностей в процессе интеграции искусств остается одной из неразработанных тем в дошкольном детстве.

**Цель исследования** – изучение специфики и особенностей развития музыкально-творческих способностей дошкольников в процессе интеграции искусств.

**Объектом исследования** являются музыкально-творческие способности детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования** - процесс развития музыкально-творческих способностей детей старшего возраста в комплексном взаимодействии различных видов искусств.

**Гипотеза исследования:** развитие музыкально - творческих способностей детей старшего дошкольного возраста будет эффективно, если:

- определены критерии и уровни развития музыкально-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста;
- составлена программа развития музыкально-творческих способностей старших дошкольников на основе интеграции искусств.

Объект, предмет, цель и гипотеза исследования обусловили выбор **задач:**

- изучить проблему развития музыкально - творческих способностей в трудах отечественных и зарубежных ученых в историческом контексте и на современном этапе;
- выявить исходный уровень музыкально - творческих способностей старших дошкольников по определенным критериям;

- определить и апробировать методы и приемы развития музыкально-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе интеграции искусств;
- разработать психолого-педагогические рекомендации для эффективного развития музыкально - творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе интеграции искусств.

**Теоретическая значимость** настоящего исследования заключается в теоретическом и экспериментальном обосновании психолого-педагогических условий развития музыкально творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе интеграции искусств.

**Практическая значимость** исследования заключается в его направленности на развитие музыкально - творческих способностей дошкольников в процессе интеграции искусств; составлена программа, подобраны методы и формы работы, оптимальные для решения поставленных задач, даны психолого-педагогические рекомендации.

**Методологическую основу исследования** составляют следующие принципы:

1. принцип единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн);
2. принцип связи способностей с личностью, как психологическим образованием (В.С. Мухина, Г.А. Урунтаева);
3. принцип возрастного, индивидуального и личностного подходов (С.Л. Рубинштейн) и другие.

В ходе работы использовались следующие методы исследования:

- теоретический (изучение, анализ и обобщение литературных источников по данной проблеме, которые способствовали выработке исходных методологических и теоретических положений работы);
- педагогический (анализ новых программ по выбранной теме, накопление опыта работы, его систематизация);
- экспериментально-эмпирический (диагностика, наблюдение, эксперимент);
- статистический (обработка результатов эксперимента, выводы).

Исследование проводилось на базе МДОУ детский сад № 11 города Полярный. В эксперименте принимали участие 24 ребенка: две группы старшего дошкольного возраста по 12 детей в каждой (экспериментальная группа «Теремок» и контрольная группа «Солнышко»).

Исследование осуществлялось в три этапа:

- *поисково-теоретический* (анализ литературы, изучение проблемы);
- *опытно-экспериментальный*: проведение экспериментального исследования, разработка и апробация методов и приемов,

программы развития музыкально-творческих способностей старших дошкольников, включал три стадии: *констатирующий эксперимент* - начальная диагностика уровня развития музыкально-творческих способностей детей, анализ результатов исследования; *формирующий эксперимент* - методика проведения специальных занятий, развивающих музыкально-творческих способностей детей; *контрольный эксперимент* – сравнительная диагностика развития музыкально - творческих способностей детей с целью выявления уровня эффективности методик использованных на данной стадии эксперимента, проведен сравнительный анализ данных результатов экспериментальных исследований;

- *заключительно-обобщающий*: систематизация материала исследования, обобщение результатов, формулирование выводов и рекомендаций.

Для проведения эксперимента использовалась методика Л.Н. Комисаровой, Г.В. Кузнецовой [3] развития музыкально - творческих способностей у детей и принципы их диагностики.

**На констатирующей стадии** эксперимента вышеуказанная методика использовалась с целью определения исходного уровня развития музыкально-творческих способностей испытуемых двух групп (экспериментальной и контрольной).

Музыкально-творческие способности детей изучались в трех направлениях: творчество в пении, танцевально-игровое творчество, творчество в импровизации на музыкальных инструментах.

Нами были определены критерии музыкально-творческих способностей детей:

1. способность к певческой импровизации (сочинение мелодии контрастного характера на предложенный текст);
2. способность к передаче танцевально-игрового образа на основе самостоятельного подбора адекватных характерных движений и комбинирования знакомых танцевальных элементов (или придумывание собственных);
3. способность к импровизации мелодии на детских музыкальных инструментах.

Данная диагностика предполагает оценку способностей по 3-х бальной системе, на основании чего нами были определены такие уровни развития музыкально-творческих способностей: высокий (3), средний (2), низкий (1):

1. *Высокий уровень*: вышеперечисленные способности проявляются постоянно и устойчиво (оценка 3 балла).
2. *Средний уровень*:
  1. ребенок способен с помощью педагога к несложным певческим

- импровизациям;
2. недостаточно выразительно передает музыкально-игровой образ, используя самостоятельно два-три характерных движения;
  3. сочиняет несложные танцевальные композиции на основе комбинирования двух-трех знакомых танцевальных элементов;
  4. затрудняется в импровизации мелодии на детских музыкальных инструментах (оценка 2 балла).

3. *Низкий уровень:*

- ребенок затрудняется в исполнении певческих импровизаций;
- невыразительно передает музыкально-игровой образ, используя однотипные движения;
- затрудняется в сочинении танцевальных композиций;
- не может подобрать по слуху ни одной мелодии на детских инструментах (оценка 1 балл).

Нами был произведён анализ полученных результатов, который позволил сделать вывод о недостаточном уровне сформированности музыкально-творческих способностей у большинства испытуемых двух групп.

Анализируя результаты диагностики развития музыкально-творческих способностей детей *экспериментальной группы*, можно сделать вывод.

*На низком уровне* развития музыкально-творческих способностей находятся 5 человек (41,7%). Дети затрудняются в исполнении певческих импровизаций. Невыразительно передают музыкально-игровой образ, используя однотипные движения. Затрудняются в сочинении танцевальных композиций. Не могут подобрать по слуху ни одной мелодии на детских инструментах.

*Средний уровень* развития музыкально-творческих способностей показали 6 человек (49,9%). Дети способны с помощью педагога к несложным певческим импровизациям; недостаточно выразительно передают музыкально-игровой образ, используя самостоятельно два-три характерных движения; сочиняют несложные танцевальные композиции на основе комбинирования двух-трех знакомых танцевальных элементов; затрудняются в импровизации мелодии на детских музыкальных инструментах.

*Высокий уровень* развития музыкально-творческих способностей - только показал 1 человек (8,3%). Ребенок способен к певческой импровизации (сочинение мелодии контрастного характера на предложенный текст), способен к передаче музыкально-игрового образа на основе самостоятельного подбора адекватных характерных движений; умеет сочинять танцевальные композиции на основе комбинирования знакомых танцевальных элементов (или придумывание собственных); способен к импровизации мелодии на детских музыкальных

инструментах. Все вышеперечисленные способности проявляют постоянно и устойчиво.

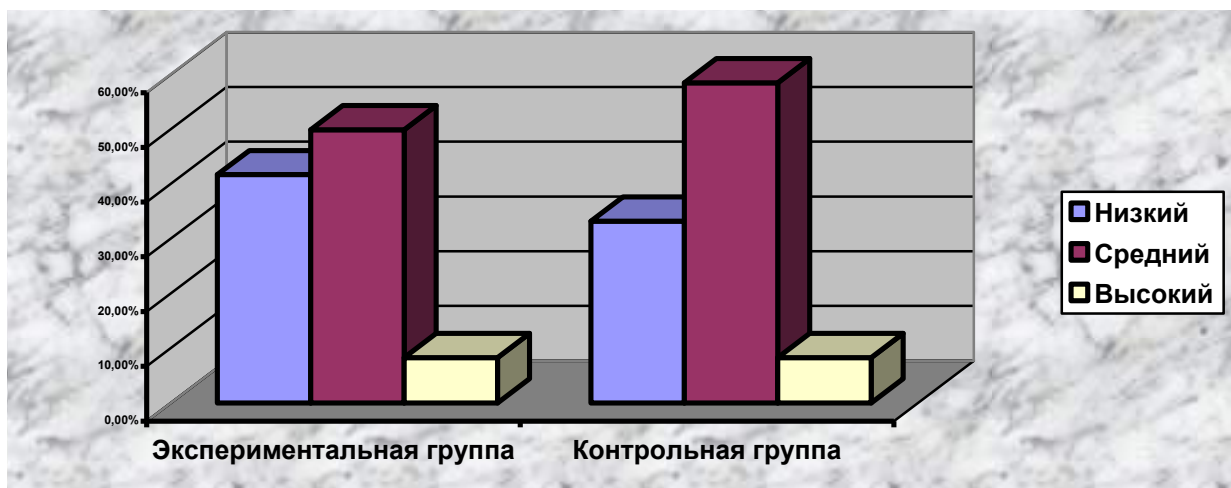
Анализируя результаты диагностики развития музыкально-творческих способностей детей *контрольной группы*, можно сделать вывод, что:

6. на низком уровне развития музыкально-творческих способностей находятся 4 человека (33,2%);
7. средний уровень развития музыкально-творческих способностей показали 7 человек (58,5 %);
8. высокий уровень развития музыкально-творческих способностей показал 1 человек (8,3%).

Таким образом, на начало эксперимента по результатам диагностики мы видим, что дети экспериментальной и контрольной групп находились практически на одном уровне развития музыкально-творческих способностей (гистограмма 1).

*Гистограмма 1*

**Уровни развития музыкально-творческих способностей  
детей старшего дошкольного возраста  
(экспериментальной и контрольной групп)**



*На формирующей стадии* эксперимента были отобраны и проведены серии занятий, направленные на совершенствование музыкально-творческих способностей в процессе интеграции искусств у испытуемых в экспериментальной группе.

Цель проведенной работы с родителями было: повышение музыкальной культуры родителей, активизация их соучастия в совместной деятельности с детьми. Взрослым предлагалось:

- познакомиться с задачами музыкального воспитания дошкольников вообще и развитием музыкально - творческих способностей, в частности;
- давались консультации по поддержанию интереса ребенка к музыке, организации музыкальной деятельности.



- проводились праздники и развлечения с совместным участием детей и родителей;
- проводились практические занятия по изготовлению костюмов к праздникам.

На основании анализа данных констатирующего эксперимента была составлена и апробирована программа, направленная на развитие музыкально-творческих способностей старших дошкольников в процессе интеграции искусств. Широко использовались игры и упражнения данной программы на коллективных музыкальных занятиях, такие как:

1. «Времена года в цвете» звуке, стихе».
2. «Рисую музыку».
3. «Спой и подыграй».
4. «Какую линию выбрать».
5. «Скажи по-разному».
6. «Пантомимы».
7. «Ритмическая импровизация».
8. «Игры со словом».
9. «Музыкальные тембры» и др.

Представим кратко методику проведения занятий.

1. *«Времена года в цвете» звуке, стихе»* - детям предлагалось нарисовать 4 крупных прямоугольника и назвать их: «Зима», «Весна»... Следовало закрасить каждый прямоугольник одним цветом, который больше подходит к данному времени года, глядя на свои творения, проявляя фантазию, ребенок должен был спеть «зимний», «летний» напевы со словами или без слов. Можно было аккомпанировать, используя барабан, металлофон, треугольник, щелкать пальцами, хлопать в ладоши, представляя, как мороз больно пощипывает озябшие руки или представить себя в жаркий день купающимся в реке, издавая нужные возгласы и звуки. Обращалось внимание на настроение в этот момент.

2. *«Рисую музыку»* - детям предлагалось прослушать любое музыкальное произведение, определить элементы изобразительности. Использовались произведения западной классической музыки («Времена года» А. Вивальди, музыкальные картинки «Карнавал животных» К. Сен-Санса) или произведения русских композиторов: Н. Римского-Корсакова, И. Мусоргского, П. Чайковского, А. Лядова, С. Прокофьева, Д. Кабалевского. Детям предлагалось передать свое настроение в рисунке, движении при восприятии блестящих звуков труб, бархатных вздохов виолончели, нежных переливов флейты, стройной дроби барабана.

3. *«Спой и подыграй»* - детям предлагалось спеть знакомую песенку, но сначала сказать о ее содержании, настроении. При повторном исполнении «украшали» ее, сопроводив каждый из куплетов звучанием музыкального инструмента. Затем ребенок «рисовал» песенку.

4. «Какую линию выбрать»? - детям предлагают чистый лист бумаги и фломастеры. Под звучание музыкального произведения ребенок должен начертить на листе разные линии (плавные, волнистые; прямые, изогнутые; точки, прерывистые линии), выбрать по своему мнению то, что больше всего подходит к настроению исполненного музыкального фрагмента.

5. «Скажи по-разному» - произносились фразы: «Оторвали мишке лапу», «Побежал еж по комнате», «Это моя бабушка» так, чтобы благодаря изменению ударного слова, менялась по смыслу вся фраза; побуждалось к сопровождению жестами, мимикой.

6. «Пантомимы» - предлагалось нахмуриться как король или ребенок, у которого отняли игрушку; улыбнуться как мать младенцу; кот на солнце; сестра как пчела на цветок; наездник на лошадь; обиженная собака.

7. «Ритмическая импровизация» - читался текст и, передавая ребенку ложки, предлагалось выстукивать любой ритмический рисунок, хлопая в лад или играя на каком-либо музыкальном инструменте, сопровождая ритмическую импровизацию.

8. «Игры со словом» - предлагалось детям ритмизировать текст на слоги «та» и «ти», затем выложить графически: длинные хлопки - длинные и широкие полоски, короткие - короткие и узкие полоски. Детям предлагалось, проговаривая текст, идти с высоким подъемом ног. С окончанием текста, на слова «гоп» переходить на «прямой галоп». Темп выполнения постепенно ускоряется.

9. «Музыкальные тембры» - знакомство с соответствующим музыкальным инструментом наводило детей на мысль о возможности исполнения их для подражания: дождю, ветру, молнии, грозе. Задавались вопросы: «На что похоже звучание этого инструмента? Что можно изобразить с его помощью? А на каком инструменте изображать капли дождя?» Сначала пробовали изобразить дождь, который начинался с редких капель (тихо играть на треугольнике), входил в силу и прекращался.

Дети представляли порывы ветра, молнию, раскаты грома, используя различные детские музыкальные инструменты. Разрабатывался «сценарий» - сначала - порывы ветра, которые можно было изображать с помощью маракасов, покачивая их из стороны в сторону, увеличивая силу звучания. Нарастая до предельной громкости, звук также постепенно уходил на убыль. Такое динамическое развитие было представлено всеми инструментами.

**На стадии контрольного эксперимента** по методике Л.Н. Комисаровой, Г.В. Кузнецовой [3] проводилась диагностика экспериментальной и контрольной групп детей с целью определения

эффективности методик, использованных на формирующей стадии эксперимента.

Анализ данных результатов диагностики экспериментальной группы показал, что детей с высоким уровнем развития музыкально-творческих способностей стало 33,2% (4 чел.). Рост уровня составил 23,9%.

Детей со средним уровнем развития музыкально-творческих способностей стало 58,1 % (7 чел.). Рост уровня составил 8,2 %.

Детей с низким уровнем развития музыкально-творческих способностей стало меньше и составило – 8,3 % (1 чел.), т.е. на 33,4% уменьшилось число детей с низким уровнем развития (таблица 1, гистограмма 2, график 1).

*Таблица 1*

**Динамика развития уровня музыкально-творческих способностей экспериментальной группы детей старшего дошкольного возраста**

Уровни	Творчество в пении (%)			Танцевально-игровое творчество (%)			Творчество в импровизации на музыкальных инструментах (%)			Рост в среднем (%)		
	До	После	Рост	До	После	Рост	До	После	Рост	До	После	Рост
Низкий	24,9	0	24,9	33,2	8,3	24,9	41,7	0	41,7	41,7	8,3	33,4
Средний	49,8	50	0,2	58,4	49,8	8,6	33,3	50	18,7	49,9	58,1	8,2
Высокий	24,9	50	25,1	8,3	41,9	33,6	24,9	50	25,1	8,3	33,2	23,9

*Гистограмма 2*

**Динамика развития уровня музыкально-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста (экспериментальная группа)**

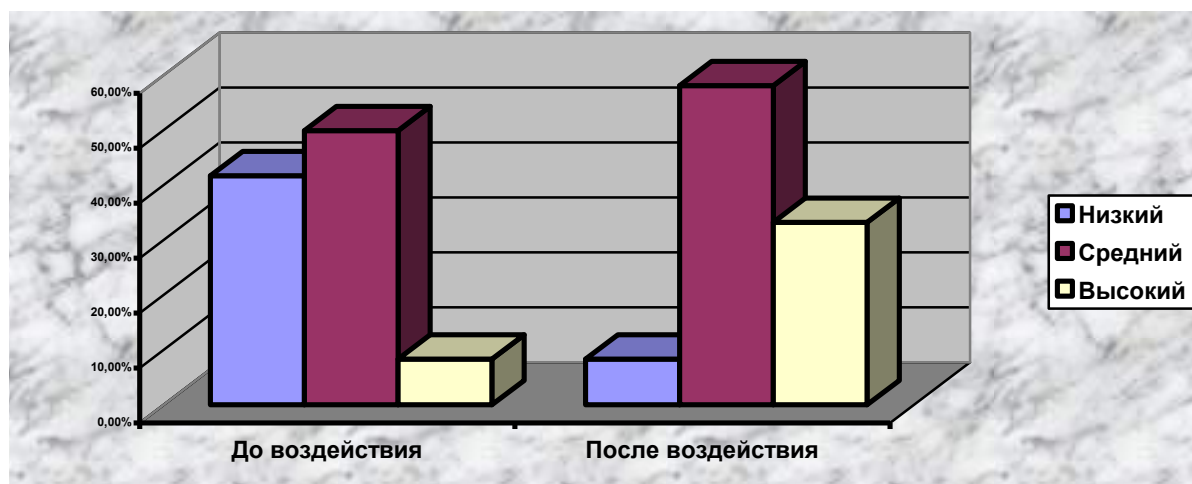
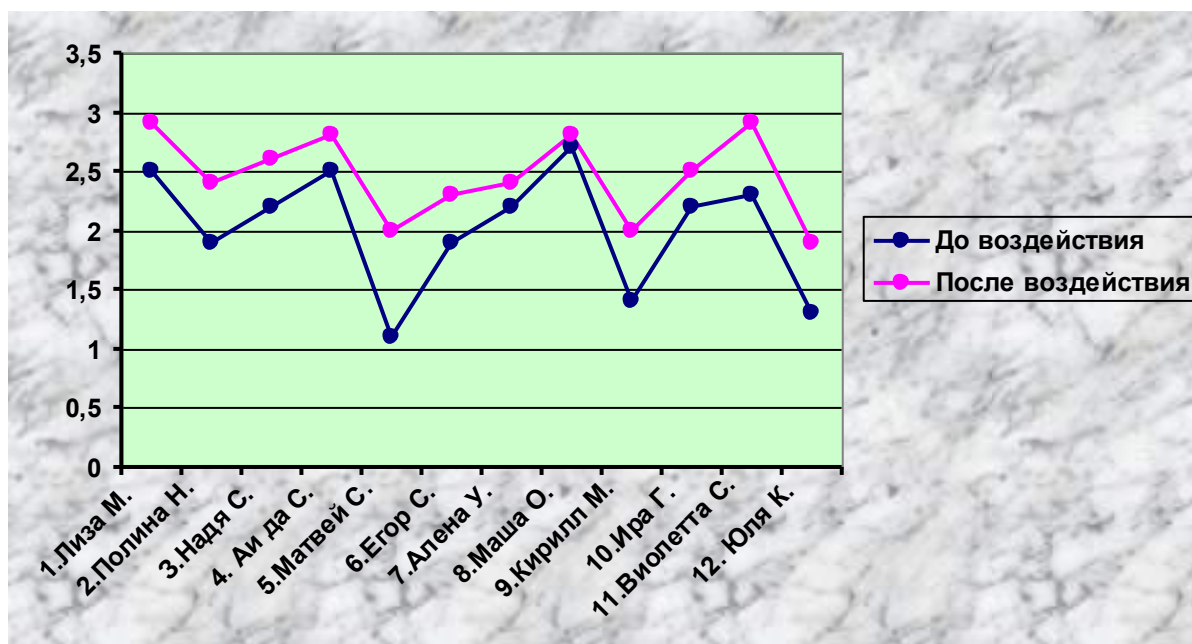


График 1

Динамика развития уровня музыкально-творческих способностей экспериментальной группы детей старшего дошкольного возраста (в баллах)



Анализ данных результатов диагностики контрольной группы показал, что детей с высоким уровнем развития музыкально-творческих способностей стало 22,4%. Рост уровня составил 5,6%.

Число детей со средним уровнем развития музыкально-творческих способностей составило 63,7 %. Рост уровня составил 13,9 %.

Детей с низким уровнем развития музыкально-творческих способностей – 13,8 %, т.е. на 19,4% уменьшилось число детей с низким уровнем развития. Результаты исследования представлены в таблице 2, гистограмме 3 и графике 2.

Таблица 2

Динамика развития уровня музыкально-творческих способностей контрольной группы детей старшего дошкольного возраста

Уровни	Творчество в пении (%)			Танцевально-игровое творчество (%)			Творчество в импровизации на музыкальных инструментах (%)			Рост в среднем (%)		
	До	После	Рост	До	После	Рост	До	После	Рост	До	После	Рост
Низкий	33,2	8,3	24,9	33,2	16,6	16,6	33,2	16,6	16,6	33,2	13,8	19,4
Средний	41,5	66,4	24,9	49,8	58,1	8,3	58,1	66,8	8,7	49,8	63,7	13,9
Высокий	25,3	25,3	0	17	25,3	8,3	8,3	16,6	8,3	16,8	22,4	5,6

Гистограмма 3

Динамика развития музыкально-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста (контрольная группа)

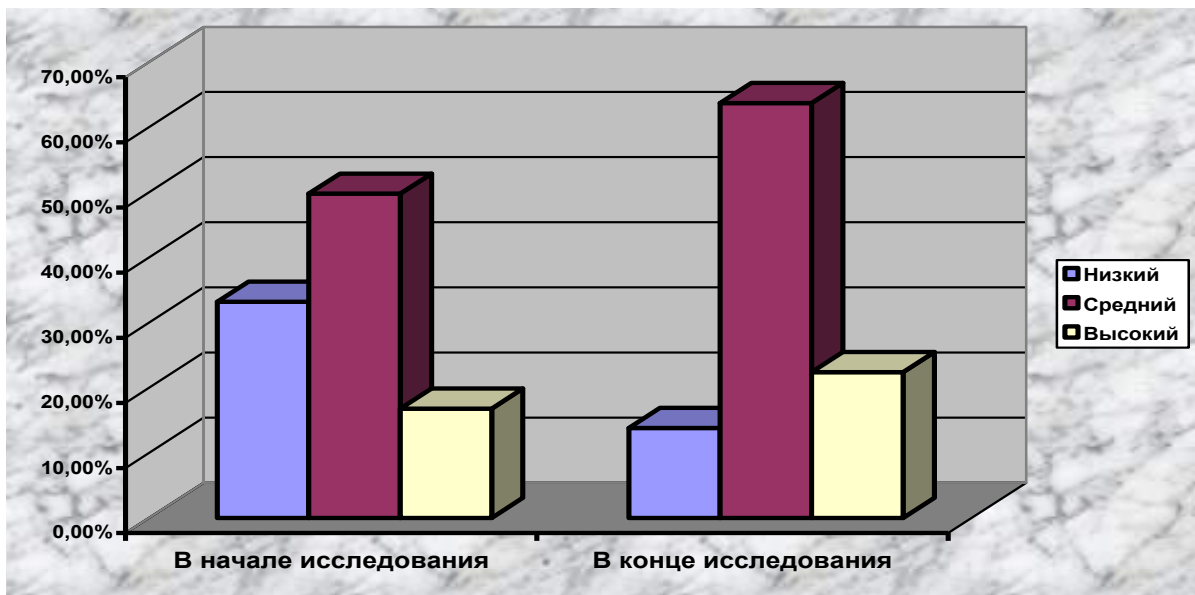
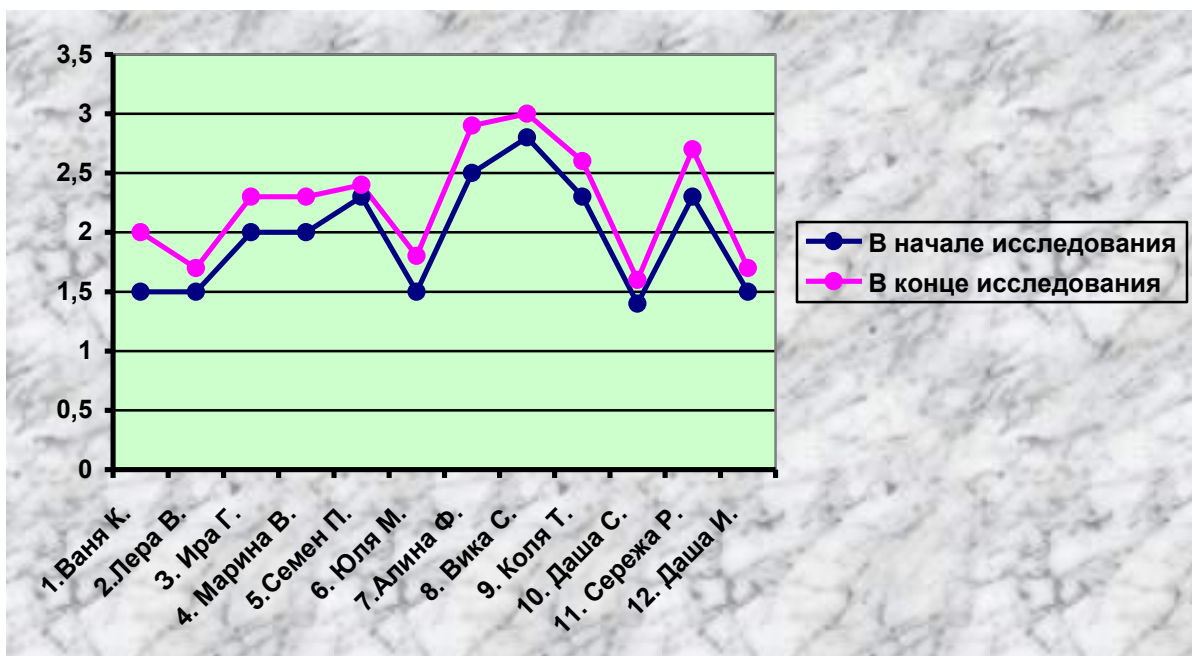


График 2

Динамика развития уровня музыкально-творческих способностей контрольной группы детей старшего дошкольного возраста (в баллах)



Анализ результатов обработки данных экспериментального исследования показал, что рост уровня развития музыкально-творческих способностей детей экспериментальной группы значительно выше, чем

рост уровня развития музыкально-творческих способностей детей контрольной группы.

Следовательно, можно сделать вывод об эффективности предлагаемого комплекса мер по совершенствованию исследуемых музыкально-творческих способностей и возможности его рекомендации к применению в воспитательной практике дошкольных учреждений. Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности предлагаемой программы.

Целью настоящей экспериментальной работы являлось исследование специфики и особенностей развития музыкально - творческих способностей дошкольников в процессе интеграции искусств, знание которых необходимо как родителям, так и педагогам для эффективной воспитательной работы в практике детских дошкольных учреждений.

Данная цель была достигнута посредством решения поставленных задач, что позволило подтвердить выдвинутую рабочую гипотезу исследования: развитие музыкально - творческих способностей детей старшего дошкольного возраста будет эффективно, если: определены критерии и уровни развития музыкально-творческих способностей на основе взаимодействия различных видов искусств; составлена программа развития музыкально-творческих способностей старших дошкольников на основе интеграции искусств.

Использование таких форм работы как концерты-беседы, музыкальные гостиные, игры-путешествия, инсценирование сказок, песен с включением элементарного музицирования, дает возможность интегрировать музыку с другими видами искусств (живописью, художественным словом, театром, пантомимой), что развивает у детей воображение, осознанное, эмоциональное восприятие, музыкально-творческие способности.

Чтобы поддерживать интерес и любовь к музыке посредством различных видов искусств, следует проводить интегрированные комплексные занятия. Детям предоставляется возможность реализовать свои творческие замыслы: в рисунке, лепке, танце, побыть в роли преподавателей музыки, театральных режиссеров, гидов - экскурсоводов[2].

Лучший вариант - это использование в работе элементов интегрированных программ: «Введение в язык искусства» Н.Э. Басиной, О.А. Суловой [1], «Синтез искусств» О.А. Куревинной [5], «Музыкальные шедевры» О.П. Радыновой [6], «Синтез» К.В. Тарасовой [7], «Гармония» К.В. Тарасовой [8], комплексные занятия по развитию творческих способностей дошкольников, разработанные Н.В. Корчаловская [4] и др.

Полученные практические результаты могут быть использованы педагогами в педагогическом процессе, родителями в воспитании и обучении старших дошкольников.

## Литература

1. Басина Н.Э. С кисточкой и музыкой в ладошке. - М., 1997. – 124 с.
2. Казакова Т. Интеграция и взаимосвязь видов // Дошкольное воспитание. – 2006. - № 2. - С.80-86.
3. Комисарова Л.Н. Ребенок в мире музыки. – М., 2006.- 127 с.
4. Корчаловская Н.В. Комплексные занятия по развитию творческих способностей дошкольников. – Ростов н/Д, 2003. – 282 с.
5. Куревина О.А. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста. – М., 2003.- 175 с.
6. Программа «Музыкальные шедевры» / О.П. Радынова.- М., 2000. – 48 с.
7. Программа «Синтез» / Под ред. К.В. Тарасовой, М.Л. Петровой, Т.Г. Рубан. - М., 1993. – 172 с.
8. Штанько И.В. Воспитание искусством в детском саду. Интегрированный подход. – М., 2007. -143 с.

*А.А. Сергеева,  
Н.Л. Цуман*

## **Развитие мышления в процессе музыкально-слуховой деятельности учащихся начальной школы**

Актуальную проблему современного музыкального образования составляет приобщение школьников к музыкальному искусству, которое способствует воспитанию нравственно-эстетических чувств, формированию духовных потребностей учащихся и развитию их познавательной сферы. Яркое запоминающееся запечатление того или иного музыкального фрагмента оставляет в сознании ребенка отпечаток художественных впечатлений, который со временем приобретает новые черты и свойства на уровне музыкального восприятия и восприятия мира. Такое музыкальное восприятие напрямую связано с мыслительным осознанием музыки. «В последние годы вырисовываются новые формы сотрудничества между институтами музыкального образования и государственными, общественными, частными организациями, распределяющими признание в обществе определенных, конкретных произведений, осуществляющими отбор, хранение и трансляцию музыкальной продукции, формирующими как творцов, способных к производству «общественно значимых» художественных ценностей, так и потребительского искусства» [12, с. 3]. «Любое восприятие музыки включает в себя осмысление, оценку произведения на основе обобщенных знаний о музыке. А мысль о музыке, суждение о ней, о ее художественной форме всегда опираются на содержательное восприятие музыкального произведения, заключающего в себя художественные образы» [11, с. 27].

Музыкальное мышление – вид мышления, связанный с созданием или открытием на основе анализа чего-либо нового в музыкальной деятельности. Оно характеризуется не только созданием субъективно нового продукта, но и существенными новообразованиями в самой интеллектуальной деятельности, её организации и мотивации. Оно отличается от простого применения готовых знаний и когнитивных схем, так как предполагает личностную включенность субъекта в интенсивный и глубинный процесс музыкального смыслопорождения. Результат музыкального мышления всегда индивидуально значим, наделен для субъекта особым личностным смыслом.

Изучением мышления в процессе музыкальной деятельности занимались многие педагоги и психологи, такие как Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев, Е.Ю. Глазырина, А.Л. Готсдинер, Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко, Г.В. Иванченко, М.В. Карасева, И.А. Медведева, Э.Б. Абдуллин, М.К. Михайлов, О.А. Павлова, В.М. Подуровский, Н.В. Сулова, Г.М. Цыпин и др.



Музыкальное мышление в научной психолого–педагогической и музыковедческой литературе трактуется как выраженный в интонируемом звуке процесс моделирования отношений человека к действительности и оценивается с позиций ряда ученых (Б. Асафьев, А. Готсдинер, И. Гофман, Л. Маккиннон, В. Петрушин, Н. Сулова, Б. Теплов и др.). В рамках отечественной образовательной традиции доминирует представление о том, что музыкальное мышление – естественный результат правильно организованного музыкального обучения, направленного на усвоение материала, а в мировой педагогической мысли процесс развития музыкального мышления уже давно стремится к автономизации от классического музыкального обучения. Поэтому музыкально-слуховая деятельность может явиться стимулом для развития не только музыкального мышления, но и интеллекта учащихся в целом. Музыкально-слуховая деятельность является обязательным условием музыкального развития и включает восприятие музыкального полотна на основе анализа структуры музыкального языка и речи. Тем не менее, раскрытие проблемы формирования и развития мышления на уроках музыки в общеобразовательных школах требует дополнительного обоснования и более тщательной разработанности.

**Цель исследования:** изучить особенности развития мышления младших школьников средствами музыкально-слуховой деятельности.

**Объект:** мышление учащихся общеобразовательной школы на уроках музыки.

**Предмет:** развитие мышления учащихся начальной школы на материале музыкально-слуховой деятельности.

**Гипотеза исследования** основывается на следующих предположениях:

- понятие музыкального мышления подчинено общим характеристикам познавательного процесса мышления, но на основе музыкального материала;
- музыкально-слуховая деятельность влияет на развитие музыкального мышления и мышления как познавательного процесса;
- развитие мышления первоклассников в процессе музыкально-слуховой деятельности будет эффективным, если:
  - уроки музыки направлены на преобразование М-МД (мышление – музыкальные действия), М-МК (мышление – музыкальная коммуникация), пластического интонирования;
  - музыкальные занятия построены на анализе слуховой и музыкально-слуховой деятельности в процессе слушания, пения, музыкально-ритмических движений и действий.

Цель, предмет и гипотеза позволили выявить **задачи исследования:**

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и музыковедческую литературу, рассматривающую проблему мышления и музыкального мышления.
2. Охарактеризовать возрастные особенности развития музыкального мышления учащихся общеобразовательной школы.
3. Реализовать экспериментальную работу по развитию мышления учащихся на материале музыкально-слуховой деятельности.
4. Провести количественно-качественный анализ полученных экспериментальных данных.
5. Разработать психолого-педагогические рекомендации по формированию и развитию музыкального мышления учащихся на уроках музыки.

**Методологическую основу исследования** составляют концепции и теории мышления (В. Вундт, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн); система музыкального воспитания (К. Орф); концепция музыкальных способностей (Б.М. Теплов); основные научные подходы в осмыслении феномена музыкального мышления (М.Г. Арановский, А.Л. Готсдинер, В.М. Подоровский, А.Н. Сохор, Н.В. Сусллова и др.).

**Методики исследования:** методики, позволяющие выявить исходный уровень мышления испытуемых: «Выдели существенное» («Абстрагирование»), «Аналогии», субтест «Складывание фигур» (из детского варианта теста Векслера); методика «Диагностика музыкального мышления первоклассников» Н.В. Сусловой [5, с.60-64].

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе прогимназии № 40 г.Мурманска. В эксперименте было задействовано 20 учащихся первых классов (11 мальчиков и 9 девочек).

**Практическая значимость.** Методические приемы и способы работы по развитию музыкального мышления могут быть использованы учителями музыки в своей работе в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования с целью расширения потенциальных художественных и творческих возможностей учащихся.

Апробация результатов исследования обсуждалась на педагогическом совещании прогимназии № 40 и музыкальной школы № 6 г. Мурманска в апреле 2008 года.

*На первом этапе* была проведена диагностика уровня мышления и музыкального мышления учащихся. *На втором этапе* в течение трёх месяцев (с февраля по апрель 2008 г.) проходила реализация программы развития мышления испытуемых в условиях музыкально-слуховой деятельности. *На третьем этапе* была проведена повторная диагностика уровня развития мышления и музыкального мышления. По полученным данным была проведена математическая обработка результатов.

Процедура проведения *констатирующего эксперимента* структурировалась на видах психологических измерений, включающих цикл методик:

- методики, позволяющие выявить исходный уровень мышления испытуемых (1 этап):

Методика “Выдели существенное” (“Абстрагирование”).

Цель: изучение способности к абстракции.

Инструкция: “Перед вами ряды слов. Выделите 2 наиболее существенных слова из скобок и подчеркните их”.

Методика “Аналогии”:

Цель: исследование способности к анализу.

Инструкция: “Даны три слова, первые два из которых находятся в определенной связи. Между третьим и одним из предложенных пяти слов существуют такие же отношения. Найдите это слово и подчеркните его”.

Субтест “Складывание фигур” (из детского варианта теста Векслера).

Цель: исследование умения соотнести части и целое.

Инструкция: “Попробуй сложить из частей картинку” (субтест состоит из 4 частей: № 1 – “Мальчик”; № 2 – “Лошадь”; № 3 – “Лицо”; № 4 – “Машина”). Первые два объекта (“Мальчик” и “Лошадь”) называются сразу. Фигуры № 3 и № 4 не называются).

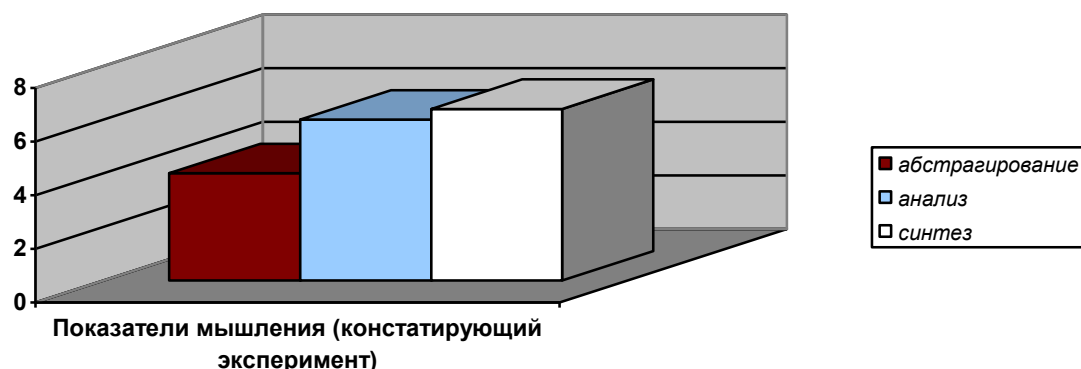
- методика «Диагностика музыкального мышления первоклассников» Н.В.Сусловой [5, с. 60-64] (2 этап).

Результаты диагностической работы **1 этапа** выстроились следующим образом. Наибольшее затруднение у испытуемых при выполнении методического задания “Абстрагирование” вызвал вопрос № 8 (кольцо – *диаметр*, проба, *круглость*, печать, алмаз): 8 детей из 10 не смогли правильно выделить нужные слова; никто из испытуемых детей не смог правильно подобрать пару к слову “больница” во втором задании. Та же участь постигла и задание № 4: все дети не справились с ситуацией абстракции. Семь детей из десяти столкнулись с трудностями при выполнении 5 задания. Здесь следует отметить интересный факт: к слову “игра” школьники выбрали ассоциативное слово “шахматы”. При выборе наиболее существенных, подходящих по смыслу значений к изначальному слову “спорт” чаще всего встречаются в выборе детей слова “медаль” и “победа” (8 выборов). Это свидетельствует о низком уровне мысленного отвлечения от несущественных, второстепенных признаков предлагаемых опорных слов; об ассоциативном мышлении (отсутствие конкретности мыслительной деятельности). В целом, только примерно 31 % из общей массы предложенных заданий на способность к абстрагированию смогли выполнить респонденты.

В процентном отношении несколько выше получены результаты правильного выполнения заданий на основе методики “Аналогии” (в

среднем 6 правильных ответов из 13 возможных (46,1 %). Среди типичных ошибок следует отметить следующие моменты. Все первоклассники, участвующие в эксперименте, не смогли подобрать правильные аналогии к словам “картина” (задание № 4) и “шар” (задание № 12). Девять человек неправильно справились с заданием № 5 – не смогли подобрать пару к слову “конь”. Из 10 детей 7 не смогли справиться с заданиями № 13 (подобрать подходящую пару к слову “притяжение”) и № 11 (подбор аналогии к слову “множители”). В остальных заданиях существенных затруднений выявлено не было. Ни у кого из детей не вызвал затруднений подбор пары к слову в первом задании. Большинство участников правильно подбирали слова к парам в заданиях № 3 (к слову “стол”), № 2 (к слову “больница”) и № 9 (к слову “птица”).

В субтесте “Складывание фигур” труднее всего детям было складывать фигурки “Машина” и “Лицо”, а при построении фигуры “Лошадь” некоторые школьники переворачивали среднюю часть туловища наоборот. Вместе с тем, в основном дети почти сразу называли, что получится при складывании фигур. Общий результат диагностики мышления первоклассников представлен в гистограмме 1.



*Гистограмма 1*

На **2 этапе** проводилось исследование музыкального мышления при помощи методики «Диагностика музыкального мышления первоклассников» Н.В.Сусловой [5, с. 60-64].

Для диагностики музыкального мышления младших школьников особый интерес представляют два уровня, обозначенные Н.В.Сусловой: М-МД (мышление – музыкальные действия) и М-МК (мышление – музыкальная коммуникация). Уровень М-МД опирается на сознательный самоконтроль, а уровень М-МК – на обобщенный опыт понимания музыки в данной культурной традиции, выраженной в системе норм и эталонов.

Показателями музыкального мышления первоклассников являются:

- М-МД (мышление – музыкальные действия) (тест 1);
- М –МК (мышление – музыкальная коммуникация) (тест 2);
- пластическое интонирование (субтест 3).

Соответственно, уровни развития музыкального мышления распределяются следующим образом:

*Достаточный уровень* характеризуется высокой степенью выраженности М-МД и М-МК; высокими данными пластического интонирования.

*Удовлетворительный уровень* связан со средней степенью выраженности М-МД и М-МК; средними результатами субтеста 3.

*Неудовлетворительный уровень* сопряжен с низкой степенью выраженности М-МД и М-МК; низкими данными пластического интонирования.

Процедура эксперимента:

Диагностика музыкального мышления первоклассников проводилась серией тестов. Исследовательская задача – выявление содержания одного из структурных уровней музыкального мышления и нахождение возможных рефлексивных связей между ними. Проверка сформированности уровня М-МД производилась в трех видах деятельности: игре на музыкальных инструментах, пении, пластическом интонировании. Тестирование проводилось с небольшими подгруппами – 4-5 первоклассников.

*Тест 1.* Экспериментатор формулирует музыкальную задачу «Исполни на металлофоне первую фразу песни «Маленькой елочке холодно зимой». Старайся играть красиво и выразительно».

После «музыкального ответа» ребенку задают вопрос: «Как ты думаешь, у тебя получилось исполнение или нет?». К оценке игры привлекались другие дети.

Параметрами оценки выполнения теста являлись такие показатели как принятие музыкальной задачи, контролируемость движений при звукоизвлечении, ритмическая точность и художественность. По результатам тестирования детей условно можно соотнести с определенной степенью проявления М-МД:

*Высокая степень:* мгновенное принятие и решение музыкальной задачи. Высокая художественная выразительность исполнения. Соответствующее звукоизвлечение и ритмичность. Оперирование свернутым целостным музыкальным образом.

*Средняя степень:* музыкальная задача принимается, но условия и требования выполняются не всегда. Исполнение формальное. Звукоизвлечение «бездушное». Сознательный контроль имеет место не всегда.

*Низкая степень:* непонимание сути музыкальной задачи, ее условий и требований. Исполнение и звукоизвлечение индифферентно безлики. Отсутствие сознательного контроля за своими действиями при игре.

Результаты тестирования заносились в таблицы. Количественные результаты дополнялись подробной характеристикой действий и ответов

детей с учетом их вербальной активности, мимических и пантомимических проявлений.

*Тест 2.* Каждому ребенку предлагалось исполнить любую песню так, как будто он выступает на сцене (М-МК – мышление-музыкальная коммуникация).

*Параметры оценки:* ритмическая и звуковысотная точность, артикуляционная четкость, сознательный контроль художественного качества звука. Обработка данных проводилась аналогично предыдущему тестированию.

*Тест 3.* Направлен на связь уровня М-МД с другими уровнями музыкального мышления. Диагностика проводилась посредством видеозаписи пластического интонирования на двух уроках музыки. По мнению автора Н.В.Сусловой, музыкальные движения по степени адекватности делятся на неадекватные (Н), формально адекватные (ФА), образно адекватные (ОА). Рефлексивным каналом для ребенка является ориентация на сверстников (Т), на собственные движения (С), на учителя (У), сосредоточение на внутреннем ощущении (В). Результаты видеоматериалов оформлялись в таблице, где движения одного ребенка фиксировались значением (х) (таблица 1).

*Таблица 1*

Адекватность ориентирована:	Неадекватно (Н)	Формально адекватно (ФА)	Образно адекватно (ОА)
на товарищей (Т)	xxxxxx	х	
на себя (С)		хх	х
на учителя (У)	xxx	хх	х
внутри себя (В)		хх	хх

*Описание классификационных групп:*

**ТН** – для учеников данной группы музыкальная деятельность – лишь повод для общения со сверстниками. Музыкальное мышление в данный момент отсутствует.

**ТФА (1 вариант)** – ученик не принимает сути задания, выполняет его, копируя внешние формы движения одноклассников. Даже высокая точность движений свидетельствует о низком развитии уровня М-МД и несформированности музыкально-мыслительных процессов в целом, так как основой движений выступает не зрительное, а слуховое восприятие.

**ТФА (2 вариант)** – основой движений выступает слуховой образ. Ребенок управляет своими движениями без посторонней помощи, но озабочен «правильностью» того, что он делает. Это проявление конформизма. Музыка отступает на второй план, доминирует значимость того, как воспринимают его действия сверстники.

Отличаются варианты следующими признаками: в первом случае – легкое запаздывающее движение по сравнению с окружающими, во втором – критично-оценивающий, запрашивающий взгляд (в первом варианте взгляд напряженно-ориентированный).

**ТОВА (1 вариант)** – ученик копирует внешне красивые движения, что свидетельствует о яркой образности мышления вообще, но о слабой проявленности этого качества в специфически музыкальном мышлении. Это также свидетельствует о слабом развитии музыкального мышления.

**ТОВА (2 вариант)** – основой выступает слуховой образ, движения контролируются самостоятельно. Следует считать как форму музыкальной коммуникации – желание поделиться со сверстниками ярким переживанием образа.

**СН** – крайне сложная психолого-педагогическая ситуация. Ребенок не включен ни в процесс музыкального мышления, ни в процесс коммуникации, ни в учебную деятельность. В определенной степени это может служить показателем эгоцентрической или даже аутической направленности мышления, в целом.

**СФА** – свидетельствует о трудностях координации. Это ярко выраженный процесс формирования самоконтроля музыкальных действий и, следовательно, средняя степень сформированности уровня М-МД.

**СОА** – свидетельствует о глубокой личной значимости переживаемого образа, возможной актуализации бессознательных компонентов прошлого опыта.

**УН** – ситуация невключенности музыкального мышления, вызванная отрицательной коммуникацией с учителем (либо непонимание поставленной задачи вообще, либо вызов учителю). Необязательно свидетельствует о неразвитости музыкального мышления.

**УФА (1 вариант)** – ученик копирует учителя. Признак того, что учебная мотивация важнее музыкальной. Проявляется готовность действовать по образцу, предлагаемому учителем. Можно отнести к начальной стадии формирования уровня М-МД.

**УФА (2 вариант)** – если учитель не показывает образца движений, а ученик все-таки ориентирован на него – это, чаще всего, ожидание поощрения. При более высоком (по сравнению с предыдущим вариантом) развитии уровня М-МД отсутствует личная значимость музыкального состава деятельности (налицо значимость учебная, а не музыкальная).

**УОА** – очень сложное для диагностики сочетание. Может свидетельствовать о принципиальной способности к глубокой эмпатии или о бедности собственных образных переживаний: о значимости личности педагога для данного ребенка или о подавлении его собственных эмоциональных переживаний в угоду эталону, предлагаемому учителем; об осознанности художественного образа или об идущем в данный момент процессе присвоения чужих эмоционально-образных значений. Конкретная интерпретация возможна только на основе сопоставления с данными вербальных ответов и показателями по другим видам деятельности.

**ВН** – сосредоточенность на внутренне значимой ситуации, не имеющей прямого отношения к уроку и к музыке. Свидетельствует о наличии определенных личностных проблем.

**ВФА** – говорит о высокой степени развитости уровня М-МД, автоматическом самоконтроле выполняемых действий.

**ВОА** – свидетельствует о глубоком погружении в переживание образа. Также возможна актуализация личностно-значимых бессознательных компонентов психического опыта.

**УФАОА** – подход к переживанию целостного художественного смысла, внутреннее обращение к учителю за помощью в предчувствии сильных и незнакомых переживаний.

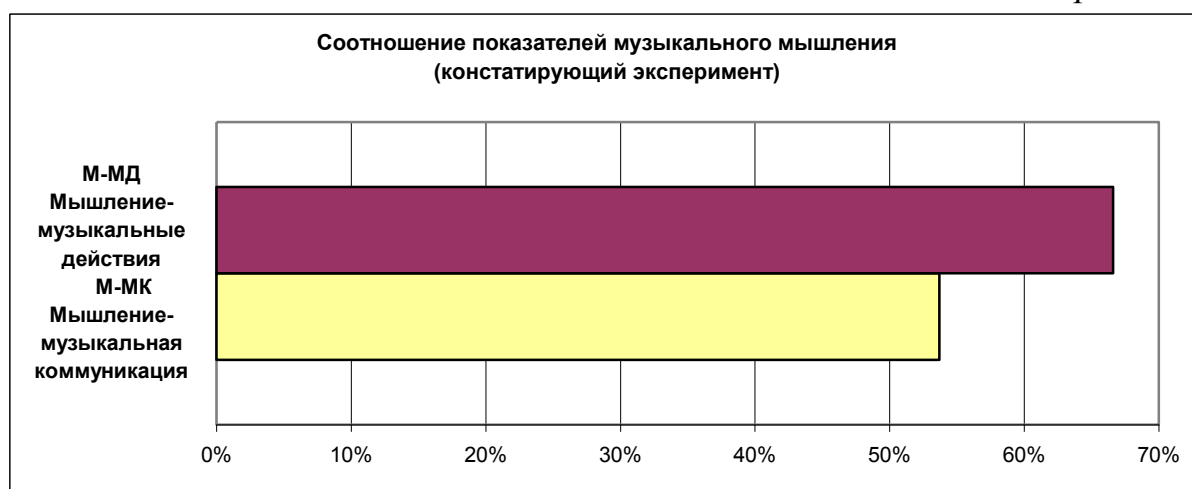
**ВФАОА** – погружение в целостность музыкального произведения. Может считаться серьезным показателем выхода на уровень М-ХС – достижением трансцендентального переживания смысла. Как исключение, может встречаться у высоко одаренных детей.

Все представленное выше позволяет выявить степень сформированности у детей уровня М-МД в ситуации пластического интонирования.

*Высокой степенью* сформированности музыкального мышления обладают дети, соответствующие следующим классификационным признакам: СОА, УОА (по ситуации), ВФА, УФАОА, ВФАОА. *Средняя степень* сформированности музыкального мышления характеризует детей, соответствующих признакам: СФА, УН, УФА (2), УОА (по ситуации). *Низкая степень* музыкального мышления типична первоклассникам, соответствующим признакам: ТН, ТФА, ТОА, СН, УФА (1), ВН.

По итогам количественной обработки полученных данных сложилась следующая диагностическая картина. Результаты первых двух тестов изучения музыкального мышления (М-МД и М-МК) определились на отметках 65 % и 53 % соответственно (гистограмма 2).

Гистограмма 2

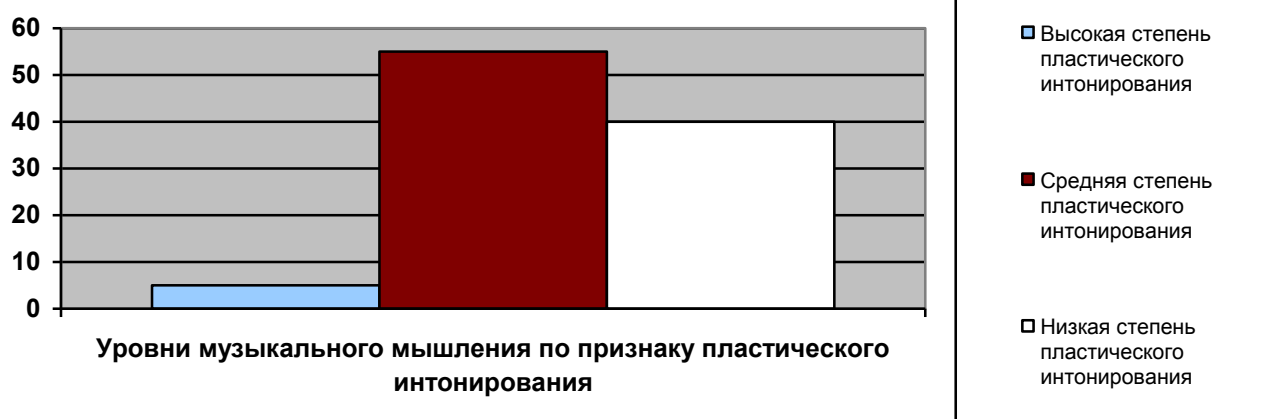




Данные субтеста 3, определяющего уровень музыкального мышления по описанию пластического интонирования, представлены в гистограмме 3.

*Гистограмма 3*

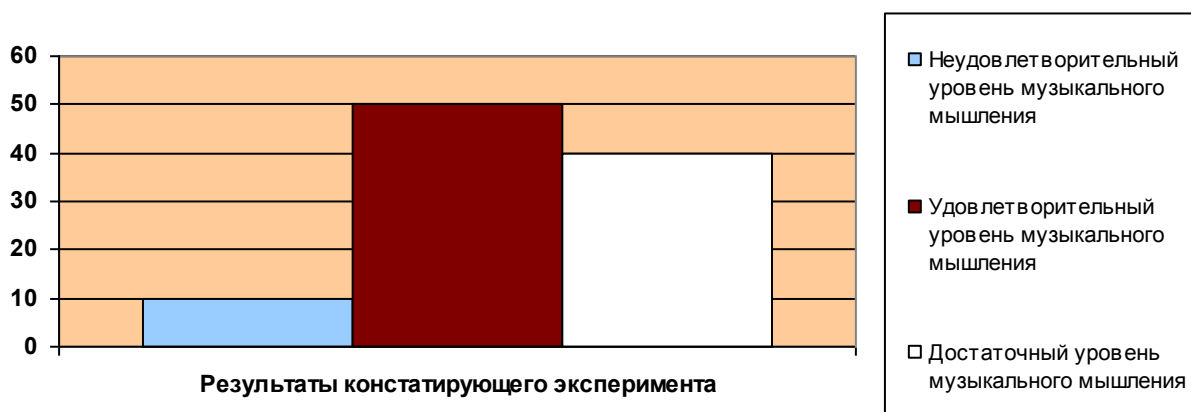
**Показатель пластического интонирования музыкального мышления  
(констатирующий эксперимент)**



Анализируя полученный результат, стоит отметить, что музыкальные движения первоклассников в значении пластического интонирования чаще имеют среднюю степень выраженности, так как сосредоточены на трудностях координации (СФА) – 5 детей (25 %), ситуациях невключенности музыкального мышления, вызванных отрицательной коммуникацией с учителем и сверстниками (УН) – 20 % (4 ребенка); ученик ориентирован на ожидание поощрения, причем более значима для учащегося учебная деятельность, а не музыкальная (2 вариант УФА) - 8 учащихся (40 %).

Высокая степень выраженности пластического интонирования присуща только одному испытуемому – Софии Ю. (5 %), где демонстрируется глубокая личная значимость переживаемого музыкального образа (СОА) в музыкальных движениях и действиях. Обобщая все полученные данные, выяснилось, что уровни развития музыкального мышления испытуемых первоклассников распределились следующим образом (гистограмма 4):

*Гистограмма 4*



Подводя итог проведенной диагностики музыкального мышления, следует обозначить выраженную тенденцию у первоклассников средних значений М-МД и М-МК, так как учебная деятельность на уроках музыки доминирует над осмысленностью собственно музыкальной и музыкально-слуховой деятельности у учащихся. Среднюю степень выраженности подтвердили и исследовательские данные диагностики пластического интонирования (55% испытуемых). Эти результаты в итоге указали на преобладание удовлетворительного уровня развития музыкального мышления испытуемых первоклассников.

На втором (*формирующем*) этапе экспериментальной работы в течение трёх месяцев (февраль – апрель 2008 г.) года была реализована программа по развитию мышления на уроках музыки с акцентом на музыкально-слуховую деятельность. При создании развивающей программы нами были приняты за основу работы Ю.Б. Алиева, Л.А. Безбородовой, Л.Г. Дмитриевой, М.В. Карасевой, Е.Э. Комаровой, Н.М. Черноиваненко и др. [4, 8, 9, 10] (таблица 2). Программа реализовывалась в рамках уроков музыки, которые проводились в прогимназии № 40 г. Мурманска 2 раза в неделю с 20 учащимися 1«Б» класса.

Таблица 2

**Общая характеристика программы по развитию музыкального мышления**

Этапы	Цели, задачи	Метод, методические приемы
<b>I. Ориентировочный</b>	Развитие музыкальных способностей (ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма).	1. Диссоциации. 2. Стимулирование музыкальной деятельности.
<b>II. Обучающий</b>	Формирование навыков мыслительных операций на материале музыкальных произведений. Выработка музыкальных действий в условиях слушания и исполнения музыкальных произведений.	1. «Забегания» вперед и «возвращения» к пройденному материалу. 2. Размышления о музыке. 3. Создание композиций. 4. Специальная группировка и организация материала.
<b>III. Развивающий</b>	Развитие навыков музыкальной коммуникации в классном коллективе на уроках музыки и во внеклассных мероприятиях; выработка умений пластического интонирования.	1. Эмоциональная драматизация. 2. Создание художественного контекста. 3. Дополнительная опора. 4. Осознание интонируемого смысла.
<b>IV. Закрепляющий</b>	Закрепить полученные результаты.	1. Осознание личностного смысла. 2. Музыкально-мыслительное обобщение.

В программе акцент ставился на развитие мышления в условиях музыкально-слуховой деятельности, направленной на формирование трех основных показателей музыкального мышления, предложенных Н.В. Сусловой [15]:

- \* М-МД (мышление – музыкальные действия);
- \* М-МК (мышление – музыкальная коммуникация);
- \* Пластическое интонирование.

Поэтому структура программы, представленная в таблице 2, поэтапно транслирует развитие этих параметров музыкального мышления.

*Содержание программы:*

Способы работы учителя музыки, игры, упражнения были подобраны с учетом возрастных особенностей детей. Задания первого этапа были направлены на включение первоклассников в работу, на развитие заинтересованности к урокам музыки.

Второй и третий этапы программы способствуют развитию собственно музыкального мышления в контексте анализа музыкальных произведений в условиях музыкально-слуховой деятельности. То есть на уроках музыки в рамках различных видов музыкальной деятельности (слушание, пение, сочинение и др.) акцент ставился на слуховой анализ структуры музыкального полотна.

Итоговый этап ориентирован на закрепление навыков анализа, синтеза, обобщения и др. мыслительных операций в условиях музыкальной деятельности.

Развивающая программа подчинена следующим условиям:

- проводится на уроке музыки, при этом используются фрагменты классической музыки, которые приведены в программе, а также песни, разучиваемые на уроке;
- реализуется во внеурочное время на различных мероприятиях;
- используются музыкальные фрагменты по усмотрению учителя;
- представлена в виде классной и домашней работы.

Предлагаемый методический материал можно использовать как для развития музыкального мышления, так и для определения уровня его развития. Помимо главной цели – развития или диагностики музыкального мышления - их можно использовать для реализации различных психолого-педагогических задач: задания, выполняемые всеми учениками класса, способствуют сплочению детского коллектива, в то же время помогая проявить себя каждому.

Нельзя рассматривать развитие мышления изолированно, потому что все виды работы на уроке тесно взаимосвязаны. Именно общее музыкальное развитие, которое создается всеми видами занятий, способствует умению воспринимать музыку, а также развивает музыкально-познавательную сферу учеников.

### *Принципы построения урока музыки.*

Урок должен быть эмоционально насыщенным. Сама форма общения учителя с детьми скорее напоминает форму беседы, рассуждений, размышлений, споров, в процессе которых делаются необходимые для учебных целей выводы, обобщения, формируются нужные навыки и прочее.

Для поддержания на уроке творческой, эмоциональной обстановки используются некоторые *приемы*, которые помогают сочетать организованность и эмоциональность:

1. Организовать вход в класс и выход из него под музыку. Здесь преследуется несколько задач: сразу же мобилизовать учащихся на восприятие музыки, организовать начало урока, а также дать дополнительный материал для учебных целей;
2. Формирование навыка внимательно и сосредоточенно относиться к звучащей музыке. Для этого необходимо создать в классе «атмосферу концертного зала»;
3. Домашние задания. Основная цель их – расширить музыкальные впечатления детей, помочь им как можно быстрее накопить живой слуховой опыт [18].

Полноценная методическая подготовка дает учителю музыки знание психолого–педагогических закономерностей учебно-воспитательного процесса и помогает практически использовать новаторские методы и приемы музыкального обучения, воспитания и развития школьников; педагог может предвидеть и проектировать результаты педагогического воздействия на школьный коллектив, осуществлять контроль за развитием школьника, диагностировать процессы формирования его личности (способности и характер) [2, с. 78].

Среди различных форм, принятых в общей психологии и педагогике, в которых выступают словесные методы, на уроке музыки чаще всего используется *беседа*: контакт учителя с детьми, непосредственность общения, пробуждения мышления, способности к самостоятельным суждениям. Основной формой организации учебно-познавательной деятельности школьников в музыкальных занятиях является активное восприятие музыки, предполагающее развитие творческого опыта в различных видах музыкальной деятельности: в слушании музыки и в исполнении [13, с. 98].

Л.Г. Дмитриева и Н.М. Черноиваненко упоминают о *методах стимулирования музыкальной деятельности*, применяемых для создания той эмоциональной, творческой атмосферы, которая необходима для уроков музыки. К ним относится создание проблемно-поисковых ситуаций, когда перед учащимися ставятся различные творческие задания.

Дидактические приемы, способствующие развитию музыкального мышления:

1. Сравнение. И.М. Сеченов назвал способность сравнения «самым драгоценным умственным сокровищем человека». «Этот метод позволяет заметить то, на что неопытное ухо само по себе не обратило бы внимания» - считает Н. Гродзенская [7, с. 40]. Метод сравнения дает ценные познавательные результаты. Он, кроме того, особенно привлекает детей: редко кто из них остается равнодушным, безучастным, когда дается задача на сравнение.

Пользование методом сравнения ставит перед учителем сложные задачи – находить такие объекты для сравнения, которые помогали бы развить музыкальные способности, способствовали бы все более тонкому слышанию, все более тонкому различению. Лучше всего дети замечают контрасты. Чем они резче, тем быстрее и лучше воспринимаются. Постепенно учитель использует все более мягкие контрасты, менее заметные.

Особенно полезно находить различное в сходном. Играем, например, два раза простую песню, хорошо знакомую, и предлагаем узнать, в чем разница при исполнении.

2. Специальная группировка и организация материала. При сопоставлениях этот прием может дать ребенку возможность своим умом, без подсказки или наводящих вопросов, выполнить задание и сделать обобщающий вывод: а) параллельное изложение материала; б) расчлененное изложение материала.

3. «Выбери, а потом объясни, почему ты сделал тот, а не иной выбор».

4. Вопросы. Особенно полезны вопросы, касающиеся произведений, которые дети слушают на данном уроке впервые. Ответы показывают не только то, что дети запомнили, но и то, в какой мере школьники научились различать те или иные явления, содержание и форму.

5. Принцип дополнительной опоры, например, графическое изображение музыкального явления.

Музыкальное мышление, как и восприятие музыки, развивается в процессе изучения музыкального произведения: школьники вслушиваются в музыку, определяют ее содержание, различают в ней те или иные явления, осмысливают их. Некоторые музыканты – педагоги считают, что разговор о музыке может «спугнуть» непосредственное впечатление ребенка. Конечно, неумеренное использование слова недопустимо. Но слово, вводящее в музыку, слово, разъясняющее, облегчающее восприятие, представляет большую педагогическую ценность [1, с. 9]. Вступление определяется характером произведения, подготовкой детей и т.д. Вступительная беседа может иллюстрироваться отрывками из произведения, которое будет исполняться. Такой метод работы в 1 классе, по словам Н. Гродзенской, дает отличные результаты: он помогает воспринять музыку и делает слушание более целенаправленным. Школьникам интересно узнать только что услышанную мелодию в новом

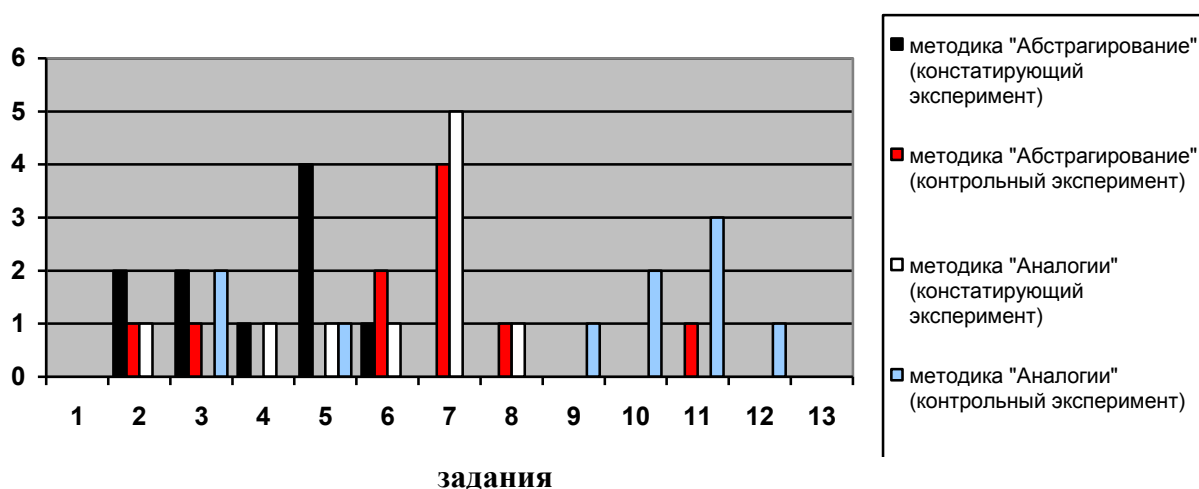
звучании [7, с. 23]. Урок музыки в первом классе включает в себя две основные формы работы: слушание музыки (включая восприятие, обсуждение) и работу над песней (слушание, беседу о песне, разучивание).

Первый этап *контрольного эксперимента* был направлен на выявление уровня мышления после реализации формирующей программы. Использовались диагностические методики, применяемые на констатирующем этапе экспериментальной работы.

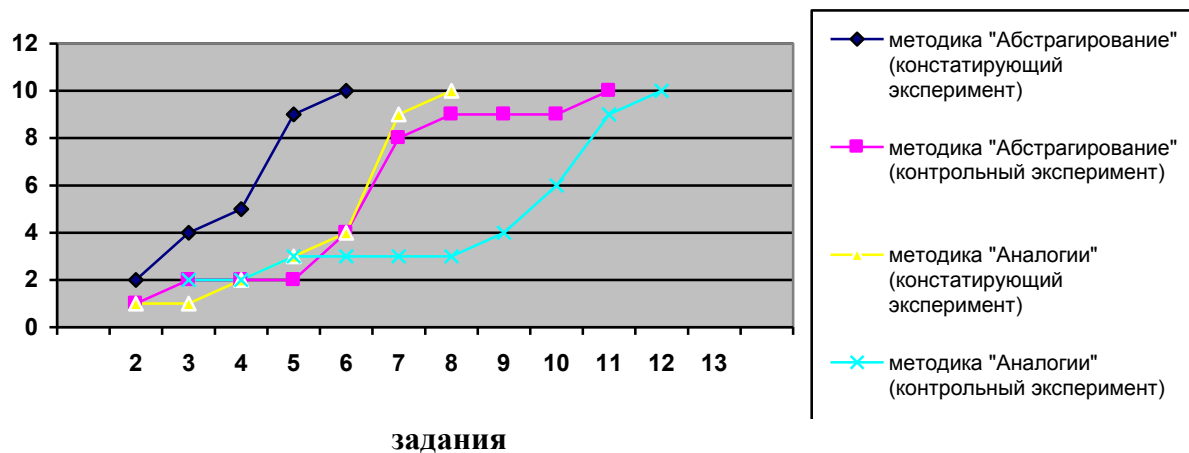
Первоклассники в контрольном эксперименте продемонстрировали следующие результаты. При исследовании способности к анализу (методика “Абстрагирование”) были зафиксированы трудности при выполнении задания № 4: никто из детей не выбрал правильные пары к слову “чтение”; при ответе на вопрос № 8 семь детей не смогли подобрать правильного слова к определению “кольцо”; только один ребенок правильно подобрал подходящую пару к слову “больница” в задании № 10. Наибольшую сложность при проведении методики “Аналогии” в этой группе детей вызвало задание № 12: восемь детей из десяти не смогли правильно выбрать пару к слову “шар”. Остальные задания были успешно выполнены в большинстве случаев. При субтестировании ошибок в складывании фигур допущено не было ни у одного ребенка. Для наглядности изменения уровня проявлений мыслительных операций абстракции и анализа у испытуемых первоклассников построим графики рядов распределения величин, полученных по результатам диагностики.

Для этого использовалось графическое изображение данных в виде гистограммы (столбчатой диаграммы), которая наглядно демонстрирует разницу показаний абстрагирования и анализа до формирующего эксперимента и после. Кумулянта позволяет увидеть, сколько детей успешно выполнило не более двух заданий, не более трех, не более четырех и т.д. (гистограмма 5, кумулянта 1).

*Гистограмма 5*



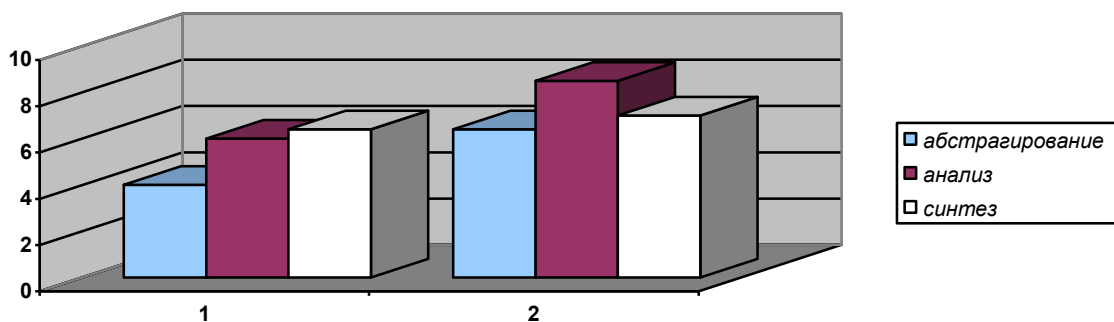
## Кумулянта 1



Как видно из данных, уровень анализирующей и абстрагирующей способностей у учащихся по результатам диагностики контрольного эксперимента значительно выше, нежели по результатам констатирующего. Наглядно видны встречающиеся пересечения данных по двум группам испытуемых с динамикой в сторону данных контрольного эксперимента, но следует заметить, что таких совпадений результатов крайне мало и встречаются они только при успешном выполнении менее 4-5 заданий. Полученные данные субтеста “Складывание фигур” обозначают повышенную результативность в среднем значении у первоклассников после формирующей программы. Так, фигуру “Мальчика” в констатирующей диагностике испытуемые собрали в среднем в 5,4 случаев, по данным контрольного эксперимента – 6. Складывание фигур “Лошади”, “Лица” и “Машины” в среднем цифровом значении также разнятся в пользу показаний учащихся после реализации формирующей программы (соответственно 6,9 против 7,5 (фигура “Лошадь”), 6,7 и 7,4 (фигура “Лицо”) и 6,7 и 7,1 (фигура “Машина”). Это указывает на более низкий уровень способности к синтезу у учащихся по данным констатирующего эксперимента.

Суммируя все полученные данные, гистограмма 6 позволяет увидеть разницу средних показаний уровня абстракции, анализа и синтеза по результатам констатирующего (1) и контрольного (2) экспериментов.

Гистограмма 6



В целях достоверности полученных результатов проведем статистико-математическую обработку результатов. Для этого используем U-критерий Манна-Уитни. По методике «Абстрагирование»  $U_{\text{эмп}} = 17$  - уровень абстрагирования у испытуемых после формирующей программы выше, чем по результатам констатирующего эксперимента (различия между результатами в группах испытуемых статистически достоверны с вероятностью  $> 99\%$ ). По методике «Аналогии»  $U_{\text{эмп}} = 25,5$  - уровень способности к анализу у детей в контрольном эксперименте выше со статистической достоверностью  $\geq 95\%$ . По субтесту «Складывание фигур» применялся U-критерий Манна-Уитни на основе средних значений всех собранных фигур каждым ребенком по данным констатирующего и контрольного экспериментов:  $U_{\text{эмп}} = 28$  - уровень способности к синтезу у детей после реализации программы развития мышления не стал выше. Причем различия между результатами статистически недостоверны с вероятностью  $\geq 99\%$ , то есть случайны.

Таким образом, обозначим основные выводы по данным первого этапа контрольного эксперимента:

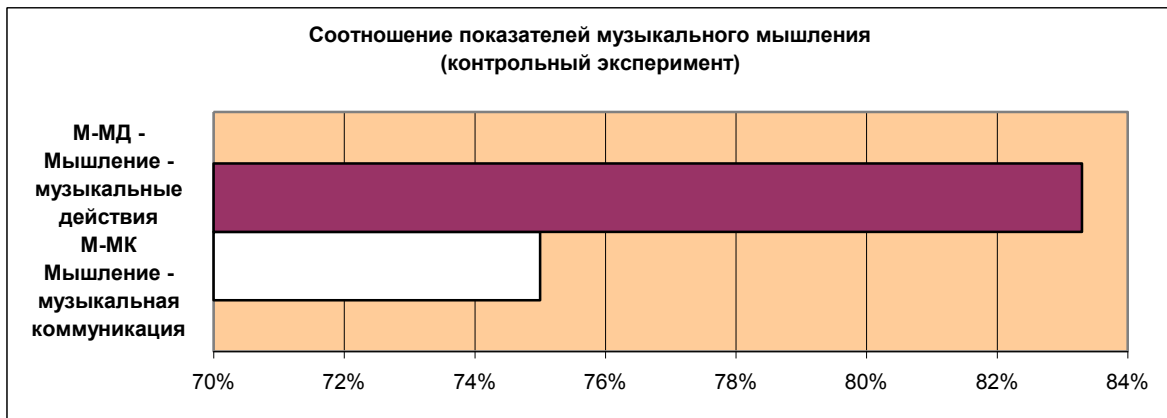
1. Применение логических приемов при выполнении диагностических заданий у первоклассников представлено на достаточном уровне. В среднем, все 7-8 летние дети в той или иной степени справились с предложенными заданиями.
2. Аналитическая способность учащихся на этапе констатации отличается от умения анализировать по результатам контрольного эксперимента. Аналогии смогли провести первоклассники в 46,1 % случаев (констатирующий эксперимент), в то время как после реализации формирующей программы испытуемые проявили свои аналитические способности в 65,4 %.
3. Уровень абстракции у испытуемых в изначальной диагностике также ниже, чем по данным контрольного среза на 18,4 %.
4. Показатели мыслительной операции – синтеза – у респондентов приблизительно одинаковы и отличаются только на 0,6 по общему среднему значению в сторону повышения после реализации программы развития. На этот факт указывает и статистический анализ результатов, указывающий на то, что они случайны.

Следовательно, опытно-экспериментальная работа показала эффективность предлагаемой в формирующем эксперименте программы развития мышления на основе музыкально-слуховой деятельности, что указывает предполагаемые гипотезы частично подтвердились.

Контрольный срез развития музыкального мышления показал следующую картину. По результатам первых двух тестов и данные М-МД (мышление – музыкальные действия), и М-МК (мышление – музыкальная коммуникация) продемонстрировали положительную динамику (М-МД – 83 %, М-МК – 75 %) (гистограмма 7).

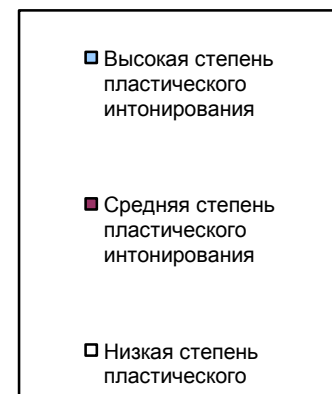
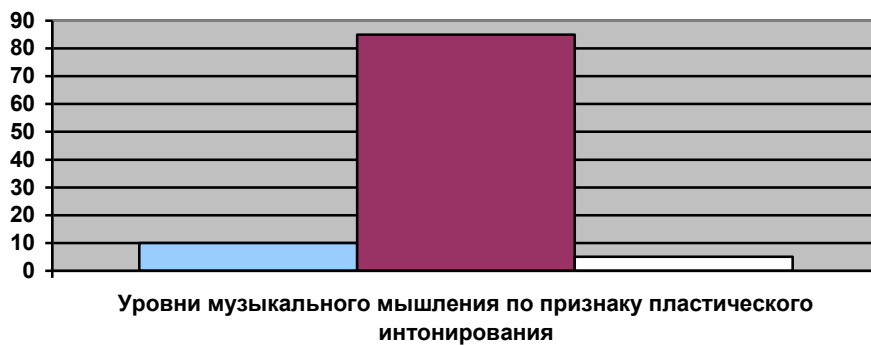


Гистограмма 7

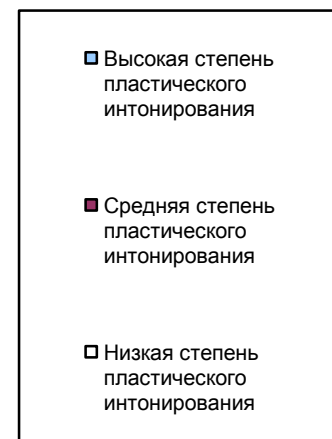
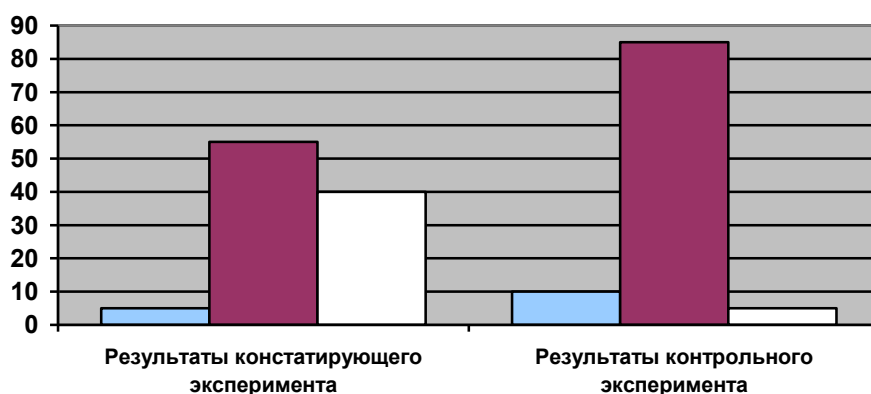


Субтест 3, определяющий уровень музыкального мышления по степени выраженности пластического интонирования первоклассников продемонстрировал незначительную положительную динамику, свидетельствующую о том, что высокую степень пластического интонирования продемонстрировали только два первоклассника (София Ю., Артур Н.) (10 %), средний уровень свойственен 85 % испытуемых и 1 первоклассник (5 %) продемонстрировал низкий уровень музыкального мышления по части пластического интонирования (гистограммы 8, 9).

Гистограмма 8



Гистограмма 9



Общий контрольный итог по данным развития музыкального мышления испытуемых первоклассников представлен в таблице 3 и гистограмме 10. Следовательно, уровень музыкального мышления по всем трем тестам контрольного среза значительно повысился по показателям М-МД (с 65 % до 83 %) и М-МК (с 55 % до 75 %) и незначительно по показателю пластического интонирования (55 % по сравнению с 85 % в контрольном срезе). Общая положительная динамика развития музыкального мышления испытуемых обозначена, но, тем не менее, ее нельзя считать значительной по результатам оценки пластического интонирования.

Поэтому выдвинутая гипотеза в исследовании подтверждается по первым двум утверждениям (понятие музыкального мышления подчинено общим характеристикам познавательного процесса мышления, но на основе музыкального материала; музыкально-слуховая деятельность влияет на развитие музыкального мышления и мышления как познавательного процесса).

Причем, последнее свидетельствует о том, что музыкально-слуховая деятельность способствует развитию таких мыслительных операций, как абстрагирование и анализ, но частично влияет на совершенствование мыслительного процесса синтеза (U-критерий Манна-Уитни на основе средних значений всех собранных фигур каждым ребенком по данным констатирующего и контрольного экспериментов:  $U_{эмп} = 28$  - уровень способности к синтезу у детей после реализации программы развития мышления не стал выше. Причем различия между результатами статистически недостоверны с вероятностью  $\geq 99\%$ , то есть случайны).

*Таблица 3, гистограмма 10*

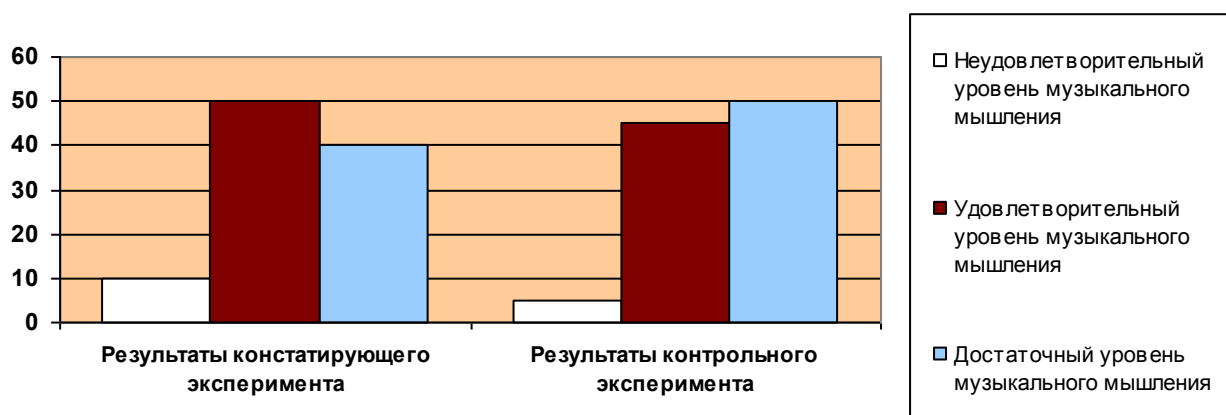
**Уровни развития музыкального мышления**

**До развивающей программы**

**После развивающей программы**

Уровни	Количество детей	Проценты
Неудовлетворительный	<b>2</b>	<b>10</b>
Удовлетворительный	<b>10</b>	<b>50</b>
Достаточный	<b>8</b>	<b>40</b>

Уровни	Количество детей	Проценты
Неудовлетворительный	<b>1</b>	<b>5</b>
Удовлетворительный	<b>9</b>	<b>45</b>
Достаточный	<b>10</b>	<b>50</b>



По части третьей гипотезы проведенное исследование подтвердило утверждение, что музыкальное мышление будет эффективно развиваться на уроках музыки в связи с преобразованием М-МД (мышление – музыкальные действия), М-МК (мышление – музыкальная коммуникация), пластического интонирования; причем музыкальные занятия построены на анализе слуховой и музыкально-слуховой деятельности в процессе слушания, пения, музыкально-ритмических движений и действий. Тем не менее, полученные экспериментальные данные не подтверждают однозначной позитивной динамики развития пластического интонирования как показателя музыкального мышления.

Следовательно, музыкально-слуховая деятельность способствует развитию у учащихся начальной школы мыслительных операций абстрагирования и анализа и совершенствованию музыкальных действий (М-МД) и музыкальной коммуникации (М-МК) в рамках музыкального мышления как психического процесса.

Проведенное исследование не исчерпывает проблемы влияния музыкально-слуховой деятельности на развитие мыслительных операций, музыкального мышления. В экспериментальном плане исследователей могут заинтересовать особенности развития музыкальной памяти, музыкального восприятия, музыкального воображения в разных возрастных группах; взаимосвязь понятий музыкально-исполнительской и музыкально-слуховой деятельности с другими мыслительными операциями и видами мышления (классификация, обобщение, сравнение, абстрактно-логическое, творческое мышление и т.д.).

## Литература

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М., 2002.
2. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М., 1984.
3. Баренбойм Л. Музыкальная педагогика и исполнительство. – М., 1974.
4. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М., 2002.

5. Беляева Л.С., Трудков А.М. Музыкально-педагогическая диагностика в общеобразовательной школе. – Мурманск, 2000.
6. Гофман И. Фортепианная игра. – М., 2002.
7. Гродзенская Н.Л. Слушание музыки в начальной школе. – М., 1962.
8. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. – М., 2000.
9. Карасева М.В. Сольфеджио - психотехника развития музыкального слуха. - Автореф. дис. д-ра искусствоведения. – М., 2000.
10. Комарова Е.Э. Творческие формы воспитания слуха в условиях стилизованного сольфеджио. - Автореф. дис. канд. искусствоведения. – М., 1997.
11. Корнев С.В. Формирование слушателей музыки //Музыка в школе. – 2002. - № 3. – с. 27-34.
12. Левченко М.Б. Формирование детской и молодежной музыкальной аудитории в современной России //Автореферат дисс. канд. пед. наук. – СПб, 2001.
13. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 1999.
14. Пиличяускас А. Познание музыки как педагогическая проблема //Музыка в школе. – 1989. - № 1. – с. 7-11.
15. Подуровский В.М., Сулова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М., 2001.
16. Рачина Б. Петь в хоре может каждый //Музыка в школе. – 1990. - № 4. – с. 49-53.
17. Серединская В. Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио. – М., 1962.
18. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов //Р.Шуман Альбом для юношества. – М., 1994. – с. 68-70.

## **ГЛАВА IV. Актуальные проблемы социальной и возрастной психологии**

*Е.А. Ежова,  
А.Г. Котова*

### **Особенности самооценки у юношей и девушек 19-20 лет**

Центральным компонентом самосознания личности является ее самооценка. Самооценка – это эмоционально-аксиологическая оценка личностью своих качеств, которые составляют ее Я-концепцию. Самооценка подразумевает степень значимости, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности и поведения.

Самооценка связана с фундаментальными потребностями человека – потребностью в собственной значимости, в самоутверждении и с потребностью в социальном признании; в ней проявляется стремления человека найти свое место в жизни и утвердить себя среди окружающих.

Самооценка отражает уровень самоуважения (self-respect) и самопринятия (self-acceptance). От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Данный феномен влияет как на эффективность деятельности, так на и развитие личности в целом.

Основу самооценки субъекта составляет система личностных смыслов. Понятие личностного смысла восходит к представлениям Л.С. Выготского о динамических смысловых системах сознания личности, выражающих единство аффективных и интеллектуальных процессов. Личностный смысл – это принятая личностью система духовных ценностей и норм. Под личностным смыслом А.Н. Леонтьев подразумевал индивидуализированное отражение наиболее существенных отношений личности к тем или иным аспектам действительности, которые включены в контекст осуществляемой деятельности. Личностный смысл связан с переживаниями повышенной значимости предмета, действия или события и фиксирует исключительно то, что данное событие или явление значит для конкретного человека в контексте его личностной направленности. Осознание значимости субъектом каких-либо объектов и явлений действительности определяется им самим с учетом их места и роли в его жизнедеятельности, их жизненным смыслом для него. Последний и отражается в сознании субъекта в форме личностного смысла. Личностный смысл связан с мотивами, потребностями и ценностными ориентациями человека.

Самооценка выполняет две основных функции: регуляторную – она влияет на поведение, деятельность и развитие личности в целом, на ее взаимоотношения с другими людьми и защитную – она обеспечивает

относительную стабильность и независимость личности. Отражая степень удовлетворенности-неудовлетворенности собой, уровень самоуважения, самооценка создает базу для восприятия собственного успеха или неуспеха, т.е. является основой уровня притязаний личности.

Под уровнем притязаний подразумевается результат, которого субъект рассчитывает достичь в ходе своей деятельности. Уровень притязаний определяет: во-первых, уровень трудности, необходимый для достижения (преимущественно он выступает в виде общей цели, которой подчинены действия и деятельность личности); во-вторых, выбор субъектом цели очередных действий, или деятельностей (он формируется в результате переживания успеха-неуспеха ряда прошлых действий и называется уровень притязаний в данный момент); в третьих, желаемый уровень самооценки личности, его уровень развития Я-концепции.

В целом же уровень притязаний человека отражает степень трудности целей, которые он себе ставит. Большую роль в формировании самооценки играют оценки окружающих людей и достижения индивида, успешность овладения им разных видов деятельности. Согласно У. Джемсу, самооценка (С) определяется отношением успешности личности (У) к уровню ее притязаний (П).

$$C = \frac{У}{П} .$$

Знаменитый «постулат Джемса» гласит: наша самооценка зависит от того, кем мы хотим стать, какое положение стремимся занять в социуме; это служит точкой отсчета в оценке нами собственных успехов и неудач.

Расхождение между притязаниями и реальными возможностями ведет к тому, что субъект начинает неправильно себя оценивать. Вследствие этого его поведение может стать неадекватным и малоадаптивным: возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность и другие проявления.

Самооценка может быть адекватной (оптимальной) и неадекватной (неоптимальной). При оптимальной (адекватной) самооценке субъект правильно соотносит свои возможности и способности, достаточно критически относится к себе, стремится реально смотреть на свои неудачи и успехи, старается ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле. К оценке достигнутого он подходит не только со своими мерками, но и старается предвидеть, как к этому отнесутся коллеги по работе и близкие люди. Эффективной самооценкой является та, где достаточно высокая общая самооценка сочетается с адекватными, дифференцированными самооценками разного уровня. Устойчивая и достаточно гибкая самооценка, то есть та, которая при необходимости может меняться под влиянием новой информации, приобретенного опыта, оценок значимых окружающих, смены критериев и т.п., является

оптимальной как для развития, так и для продуктивной деятельности. Иными словами, адекватная самооценка является итогом постоянной работы субъекта по саморазвитию и самовоспитанию, итогом поиска ее реальной меры: без переоценки и без излишней критичности к самому себе. Такая самооценка является наилучшей для ориентации в конкретных условиях и ситуациях. К оптимальной самооценке относятся «высокий уровень» и «выше среднего уровня». В этих случаях человек заслуженно ценит, уважает себя, доволен собой. К норме принадлежит и «средний уровень», когда человек уважает себя, но знает свои слабые стороны и стремится к самосовершенствованию, саморазвитию.

Самооценка может быть и неадекватно: либо чрезмерно завышенной, либо слишком заниженной.

На основе неадекватно завышенной самооценки у человека возникает неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности и возможностей, своей ценности для окружающих, для общего дела. В таких случаях человек идет на игнорирование неудач ради сохранения привычной высокой оценки самого себя, своих поступков и дел. Происходит острое эмоциональное «отталкивание» всего, что нарушает привычное представление о себе, самооценка преломляется через эмоции, которые искажают восприятие реальной действительности. Это ведет к тому, что замечания других, как правило, воспринимаются субъектом как придирки, а объективная оценка результатов работы – как несправедливо заниженная. Неудачи, неудачи представляются субъекту как следствие чьих-то козней или неблагоприятно сложившихся обстоятельств, ни в коей мере не зависящих от действия самой личности.

Завышенная самооценка препятствует качественной социализации личности. Субъект не желает признавать, что неудачи в деятельности и общении есть следствие собственных ошибок, недостатка практических и коммуникативных знаний и умений, недоразвития способностей или неправильного поведения. Возникает тяжелое эмоциональное состояние – аффект неадекватности, главной причиной которого является стойкость сложившегося стереотипа завышенной оценки своей личности. Если же высокая самооценка пластична, меняется в соответствии с реальным положением дел – увеличивается при успехе и снижается при неудаче, то это может способствовать развитию личности, так как ей приходится прикладывать максимум усилий для достижения поставленных целей, развивать свои способности и волю.

Самооценка может быть и заниженной, т.е. ниже реальных возможностей личности. Обычно это приводит к неуверенности в себе, робости и отсутствию дерзаний, невозможности реализовать свои способности, скованности в освоении новых видов деятельности и коммуникации. Такие люди не ставят перед собой труднодостижимых

целей, ограничиваются решением обыденных задач, слишком критичны к себе.

Слишком высокая или слишком низкая самооценка нарушают процесс самоуправления, искажают самоконтроль. Особенно это заметно в общении, где лица с завышенной и заниженной самооценкой выступают причиной конфликтов. При завышенной самооценке конфликты возникают из-за пренебрежительного отношения к другим людям и неуважительного обращения с ними, слишком резких и необоснованных высказываний в их адрес, нетерпимости к чужому мнению, проявлению высокомерия и зазнайства. Низкая критичность к себе мешает им даже замечать, как они оскорбляют других высокомерием и непререкаемостью суждений.

При заниженной самооценке конфликты могут возникать из-за чрезмерной критичности этих людей. Они очень требовательны к себе и еще более требовательны к другим, не прощают другим промахи или ошибки, склонны постоянно иронизировать и подчеркивать недостатки других. И хотя это делается с их точки зрения из самых лучших побуждений, все же такое поведение становится причиной конфликтов, ибо коллеги и родные не могут, а главное, не должны терпеть подобную «критику». Когда в человеке видят только негативное и постоянно поучают, автоматически возникает неприязнь к источнику подобных оценок, мыслей и действий.

Аффект неадекватности – это психическое состояние, которое возникает у лиц с завышенной самооценкой с целью оградить себя от реальных обстоятельств и сохранить свое *status quo*, т.е. привычную самооценку. К сожалению это приводит к нарушению взаимоотношений с другими людьми. Переживание обиды и несправедливости позволяет чувствовать себя хорошо, оставаться на должной высоте в собственных глазах, считать себя пострадавшим или обиженным. Это снимает внутреннее психическое напряжение, возвышает человека в собственных глазах и исключает недовольство собой. Потребность в неизменной, хоть и неадекватной, самооценке удовлетворяется и отпадает необходимость в саморазвитии, самовоспитании и самоуправлении. Слабость подобной позиции обнаруживается незамедлительно или спустя некоторое время. Неизбежно возникают конфликты с людьми, которые имеют иные представления о данной личности, ее способностях, возможностях и ценностях для общества. Аффект неадекватности – это разновидность психологической защиты, описанная еще З. Фрейдом. А психологическая защита является превентивной, т.е. временной мерой, поскольку не решает главной задачи, а именно – коренного изменения структуры личности и ее самооценки, выступающей причиной возникновения неблагоприятных межличностных отношений. Психологическую защиту возможно использовать как прием, как средство решения простейшей задачи, она не



предназначена для продвижения к главным, стратегическим целям, рассчитанным на всю жизнь.

В современных условиях, характеризующихся нестабильностью, неустойчивостью социально-экономической обстановки у молодежи возникает трудность нахождения перспектив для профессионального и личностного роста. Негативные социальные, экономические и духовные факторы обуславливают у юношей и девушек деформации процессов социализации, самопознания, самоидентификации и самооценивания.

Затронутая тема представляет интерес, как для психологов, так и для самих студентов, участвующих в исследовании. Неадекватная, как правило, заниженная самооценка затрудняет социальную адаптацию молодых людей, их межличностную коммуникацию, создает помехи о учебе, и образует внутренний дискомфорт, проявляющийся в неуверенности, тревожности, повышенной эмоциональности и раздражительности.

Категория самооценки являлась центральным звеном в теории личности К. Роджерса. В гуманистической психологии становление личности рассматривается как процесс формирования аутентичной, внутренне согласованной Я-концепции и самооценки, важного показателя гармоничности субъекта. Проблемы внутриличностных конфликтов, проявляющихся в рассогласовании Я-идеала (уровня притязаний) и Я-образа (реального Я, Я-оценкой), рассматривались неопрейдистами, в частности К. Хорни, Э. Фроммом и др. Отечественная психология пыталась показать влияние самооценки на познавательную деятельность человека, его восприятие, представление, решение интеллектуальных задач (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь), место самооценки в системе межличностных отношений (А.В. Петровский, В.Ю. Ковалевский), определить приемы формирования адекватной самооценки, а при ее деформации – приемы ее преобразования путем воспитания и самовоспитания (Д.В. Колесов, В.Л. Леви, М.Е. Литвак).

**Цель исследования** состоит в изучение самооценки у студентов МГПУ 19-20 лет.

**Предметом исследования** являются особенности сформированной самооценки у юношей и девушек.

**Объект исследования** – группа студентов 19-20 лет (20 человек).

**Гипотеза исследования:** уровень самооценки юношей и девушек 19 – 20 лет зависит от ряда факторов:

- самооценка в первую очередь обусловлена морфо-физиологическими и индивидуально-личностными особенностями личности;
- вторым фактором, влияющим на качество самооценки, является социальное окружение, отношение сверстников к личности, ее социальный авторитет;

- уровень самооценки, степень ее адекватности формируют умения и навыки, которыми владеет (юноша) субъект (респондент).

Цель исследования, его предмет и гипотезы поставили перед исследователем следующие **задачи**:

1. Подобрать монографии, газетно-журнальные публикации, отражающие данную проблематику;
2. Отобрать методики, способствующие изучению самооценки у молодежи;
3. Обработать полученные результаты и представить их в виде схем и таблиц;
4. Разработать практические рекомендации заинтересованным юношам и девушкам по коррекции малоадаптивной самооценки.

Для проведения исследования и проверки гипотезы были использованы следующие **методы**:

1. анализ, обобщение, систематизация и классификация психологической и психотерапевтической литературы по данной теме;
2. тесты, опрос, беседа, прямое и косвенное наблюдение;
3. математико-статистический метод, который позволил обработать полученные результаты и представить их в виде схем, диаграмм и таблиц;
4. качественный анализ полученных эмпирическим путем данных помог сделать выводы по выбранной теме.

*Эмпирическое исследование* состояло из двух этапов. На первом этапе проводился тест «Изучение самооценки личности», предложенный Я.Л. Коломинским. Его цель состояла в изучении самооценки молодежи. Бланк теста содержал 32 суждения, которые имели 5 вариантов ответов. Каждый из них кодировался баллами по предложенной автором схеме. Опрос проводился индивидуально, время выполнения не ограничивалось. Для исследования были разработаны специальные бланки.

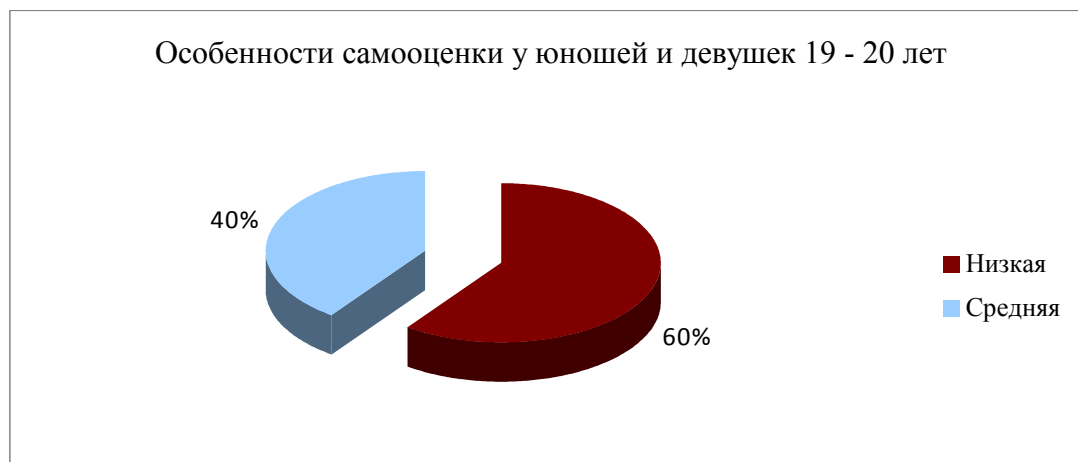
Согласно тесту количество баллов от 0 до 25 соответствует высокому уровню самооценки, от 26 до 45 баллов – среднему и от 46 до 128 баллов – низкому. Как отмечают автор теста, при высоком уровне самооценки субъект правильно реагирует на замечания других и редко сомневается в своих действиях.

При среднем уровне молодой человек достаточно адаптивен в социуме, редко страдает от «самоедства» и «комплекса неполноценности» и время от времени старается подладиться под мнение других.

При низком уровне самооценки личность болезненно переносит критику в свой адрес, старается всем понравиться, ко всему приспособиться, придерживается солидарности с мнениями других и часто страдает от «комплекса неполноценности». Однако чрезмерный конформизм не спасает молодого человека от тревожности, внутреннего психического напряжения, вызванного малоадаптивными формами

реагирования на окружающую действительность. Результаты теста отражает диаграмма 1.

*Диаграмма 1*



Из диаграммы видно, у 40% опрошенных наблюдается средний уровень самооценки, у 60% - низкий. Такой показатель как «высокий уровень самооценки» у студентов отсутствует. Согласно тесту высокий и средний уровень самооценки соответствует норме, а низкий свидетельствует о ее неадекватности.

Преобладающий в большинстве низкий уровень самооценки у юношей и девушек, показывает степень неблагополучия молодежи, личностной незрелости и психологического дискомфорта, который сопровождается повышенной конфликтностью, болезненным восприятием критики в свой адрес, наличие «комплекса неполноценности», чрезмерного конформизма. Средний уровень самооценки показывает, что, несмотря на общую неблагополучную картину, остается процент студентов критически воспринимающих себя, свое поведение и результаты своей деятельности, достаточно активных и отзывчивых, адекватно относящихся к сторонней критике.

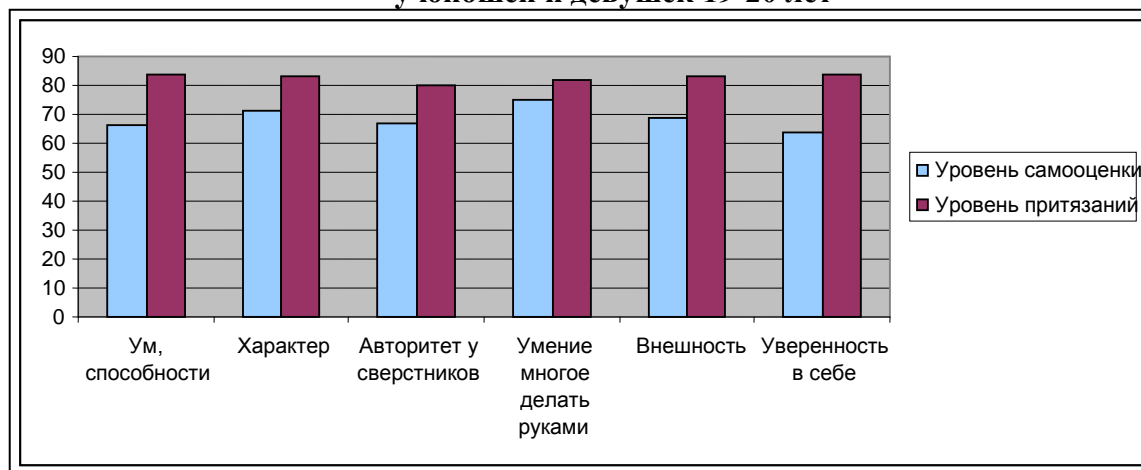
На втором этапе эмпирического исследования проводилась методика Дембо-Рубинштейна по исследованию уровня самооценки и притязаний. Данный тест модифицировала и адаптировала для России А.М. Прихожан. Целью данного исследования является выявление уровня самооценки и уровня притязаний у молодых людей. Основан этот метод на непосредственном оценивании (шкалировании) студентами ряда своих качеств, таких как здоровье, способности, характер, авторитет у сверстников, умения и навыки, внешность, уверенность в себе. Респондентам предлагалось на вертикальных линиях высотой 100 мм отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний (УП), т.е. уровень развития этих же качеств, который бы их удовлетворял. Отмеченные высоты соответствуют баллам.

Уровень самооценки подсчитывался следующим образом: к низкому уровню самооценки относится высота шкалы менее 45 мм, т.е. менее 45 баллов; среднему соответствуют 45 – 59 баллов, высокому – 60 – 74, очень высокому – 75 – 100. Уровень притязаний вычислялся аналогично и рассчитывался исходя из следующих показателей: к низкому УП относится менее 60 баллов (мм), средний предполагает 60 – 74 балла, высокий – 75 – 89, очень высокий – 90 – 100. Надо отметить, что адекватными (оптимальными) являются средний и высокий уровни самооценки и притязания.

Проводилась методика в групповой форме. Время выполнения 10 мин. Каждому испытуемому предлагался бланк методики, содержащий инструкцию и задание, полученные индивидуальные данные переводятся в среднее значение (гистограмма 1).

*Гистограмма 1*

**Уровень самооценки и уровень притязаний  
у юношей и девушек 19-20 лет**



Следует обратить внимание, что полученный в данном тестировании уровень самооценки молодежи не совпадает с данными предыдущего исследования. Диаграмма 2 показывает, что большинство студентов у себя отметили высокий уровень самооценки; низкий, средний и очень высокий показатели самооценки отсутствуют. Если бы не проводился первый опыт, то можно было бы констатировать общее психологическое благополучие в студенческой группе. Однако, полученные ранее данные, свидетельствуют об обратном. Скорее всего, студенты действовали в эксперименте либо не совсем понимая феномены самооценки и уровня притязаний, либо не объективно, а как «надо», как «правильно», что, в общем-то, тоже можно расценить как некоторую внутреннюю неуверенность, дисгармонию, или как действие защитного механизма. В любом случае студенты догадываются о своем психологическом неблагополучии, о малоадаптивных способах реагирования на окружающую действительность. Это отражает на диаграмме такой показатель как уверенность в себе. При самооценивании себя этот параметр оказался

самым низким, и почти все студенты пожелали его повесить. Ситуация с уровнем притязаний примерно такая же: отмечен высокий (от 80 до 87 баллов) УП, низкий, средний и очень высокий показатели УП отсутствуют.

Следует также отметить, что студенты при оценивании уровня самооценки завышают в первую очередь показатели характера, внешности и ручной умелости и пренебрегают умом и социальным авторитетом.

В связи с полученными результатами исследования студентам 19 – 20 лет можно порекомендовать: во-первых, научиться не обижаться на критику других, принимать к сведению замечания только значимых для себя людей; во-вторых, адекватно реагировать на неуспех, помнить, что неудачи в семь раз полезнее успеха, ибо дают возможность для саморазвития, самосовершенствования и самовоспитания; в-третьих, развивать свои способности и набирать как можно больше знаний, умений и навыков, овладеть как можно большим количеством видов деятельности, которые впоследствии помогут безболезненно адаптироваться в социуме и будут способствовать выживанию; в-четвертых, контролировать действие защитных механизмов, таких как рационализация, эффект неадекватности, замещение и др., так как они не только не снимают внутреннее психическое напряжение, а наоборот, усугубляют личностные проблемы, отвлекают от необходимости самоусовершенствования; и, наконец, в-пятых, не бояться ставить высокие цели, ибо установлено, что у людей, ориентированных на успех чаще преобладают реалистические самооценки, а у индивидов, ориентированных на избегания неудач, – нереалистические, завышенные или заниженные.

Следует помнить, что уровень самооценки человека в значительной степени связан с удовлетворенностью – неудовлетворенностью собой, своей деятельностью, которые возникают в результате достижения успеха или неудачи. Сочетание жизненных успехов и неудач постоянно формируют самооценку личности. Поэтому увеличение количества и повышение качества практической деятельности способствуют реалистичности и укреплению самооценки.

### **Литература**

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – Воронеж, 1996.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб., 2007.
3. Джемс У. Психология. – М., 1991.
4. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / Под ред. Я.Л. Коломинского. – Минск, 1997.
5. Леонтьев А.Н. Психология смысла. – М., 1999.
6. Мещеряков Б.Г. Психология. Тематический словарь. – СПб., 2007.
7. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб., 2008.

*О.Н. Тузова,  
И.В. Кириленко*

## **Зависимость эмоционального выгорания от личностных особенностей медицинских работников**

Социально-экономические перемены в обществе, как отрицательные, так и положительные являются, определенного рода, стрессфакторами для человека. Подобные стрессогенные ситуации обуславливают не только ухудшение здоровья, но могут оказывать воздействия на различные аспекты личности, в частности, провоцировать профессиональную деформацию. Сравнительно недавно в зарубежной, а затем и отечественной литературе появилось понятие «эмоциональное выгорание». Эмоциональное выгорание в психологической литературе определяется как синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего специалиста, возникает в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них.

Медицинские специальности относятся к тем коммуникативным профессиям, среди которых синдром выгорания встречается наиболее часто. С одной стороны, являясь членами нашего общества, они испытывают то же воздействие стрессогенных факторов на себе. С другой стороны, оказывая помощь людям, им приходится находиться в атмосфере чужих отрицательных эмоций, страданий и переживаний, что способствует формированию психоэмоционального напряжения. По имеющимся исследованиям, среди медицинских работников обнаруживается высокий уровень тревожности в 41% случаев, треть врачей принимают медикаментозные средства для коррекции эмоционального напряжения.

Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью проблемы влияния личностных особенностей медицинских работников на уровень их эмоционального выгорания. Изучение личностных качеств, которые могут выступать как внутренний фактор выгорания, является востребованным и в теоретическом, и в практическом отношении.

Различными аспектами эмоционального выгорания занимались Х.Дж. Фрейденбергер, Б. Пельман и Е. Хартман, К. Кондо, К. Маслач, С.Е. Джексон, В.В. Бойко.

Несмотря на существующий научный интерес к проблеме эмоционального выгорания личности, остается открытым вопрос о влиянии личностных особенностей медицинских работников на уровень их эмоционального выгорания. Возникающее противоречие между необходимостью оказания психологической помощи медицинским работникам и отсутствием данных о личностных качествах влияющих на эмоциональное выгорание позволило определить проблему нашего

исследования: в теоретическом плане это проблема обоснования влияния личностных особенностей медицинских работников на уровень эмоционального выгорания, в практическом плане это разработка рекомендаций по профилактике и коррекции эмоционального выгорания в зависимости от личностных особенностей медиков.

**Объектом исследования** явились личностные особенности медицинского работника.

**Предметом исследования** - уровень эмоционального выгорания в зависимости от личностных особенностей медицинского работника.

В соответствии с выделенной проблемой была сформулирована **цель исследования**, которая заключалась в теоретико-эмпирическом обосновании зависимости уровня эмоционального выгорания от личностных особенностей медицинского работника.

В качестве **гипотезы исследования** мы выдвинули идею о том, что уровень эмоционального выгорания медицинских работников детерминирован такими их личностными особенностями, как замкнутость, доминантность и низкая нормативность поведения.

Для достижения поставленной цели были разработаны следующие **задачи**:

1. провести теоретический анализ психологической литературы по проблеме исследования;
2. выявить уровень эмоционального выгорания медицинских работников;
3. изучить личностные особенности медицинских работников;
4. установить зависимость уровня эмоционального выгорания от личностных особенностей медицинских работников.

Для выявления уровня эмоционального выгорания медицинских работников была использована методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко. Для изучения личностных особенностей медицинских работников применялась методика «Многофакторного исследования личности» Р.Кеттелла.

Исследование проводилось на базе ГУЗ «Мурманская областная клиническая больница имени П.А. Баяндина» в отделении анестезиологии и реанимации №1. В исследовании приняли участие 25 медицинских работников в возрасте от 23 до 50 лет, из них 4 мужчины в возрасте от 23 до 40 лет занимающих должности врачей – реаниматологов и 21 женщина в возрасте от 24 до 50 лет относящиеся к среднему медперсоналу.

Теоретический анализ литературы по проблеме изучения эмоционального выгорания показал, что рассмотрение понятия "синдром эмоционального выгорания" целесообразно проводить, разложив его на составные компоненты. В таком случае под синдромом понимают выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные

психотравмирующие воздействия. Это приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения. "Выгорание" - отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать его дисфункциональные следствия, когда "выгорание" отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами.

Синдром выгорания, согласно концепции американских психологов К. Маслач и С.Е. Джексона, представляет собой трехмерный конструкт, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений. Это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личностной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением повседневной работы. Синдром выгорания позволяет рассматривать это явление в аспекте личной деформации под влиянием профессиональных стрессов.[10]

Деятельность медицинских работников предполагает эмоциональную насыщенность и высокой процент факторов, вызывающих профессиональный стресс. Эмоции в медицине, как правило, амбиваленты: удовлетворение по поводу успешно проведенной операции или лечения, чувство собственной значимости, сопричастности другим людям, одобрение и уважение коллег, но и сожаление, угнетение из-за неправильного диагноза или ошибки в лечении, зависть к преуспевающим коллегам, разочарование в профессии. Вследствие длительных профессиональных стрессов у медицинского работника, ведет к заболеваниям и психологическим проблемам. Развивается эмоциональное выгорание.

В литературе выделяют три фактора, играющих существенную роль в развитие синдрома эмоционального выгорания медицинского работника: личностный, ролевой и организационный.

В контексте нашего исследования особое внимание мы уделили изучению личностного фактора, так как он является одним из решающих факторов развития синдрома выгорания. Ряд ученых считают, что личностные особенности намного больше влияют на развитие выгорания по сравнению с организационными и ролевыми факторами [1,4,5,9].

Так, ряд личностных особенностей, которые провоцируют эмоциональное выгорание выделил В.В. Бойко:[5]

- склонность к эмоциональной холодности;
- склонность к интенсивному переживанию негативных обстоятельств в профессиональной деятельности;
- слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности;



- нравственные дефекты и дезориентация личности.

Более всего риску возникновения эмоционального выгорания подвержены лица, предъявляющие непомерно высокие требования к себе. В их представлении настоящий специалист - это образец профессиональной неуязвимости и совершенства. Входящие в эту категорию личности, ассоциируют свой труд с предназначением, миссией, поэтому у них стирается грань между работой и личной жизнью.

Зарубежные исследователи К. Маслач и М. Лейтер выдвинули идею о том, что выгорание - это результат несоответствия между личностью и работой. Увеличение этого несоответствия повышает вероятность возникновения выгорания. Авторы выходят за рамки интерперсонального подхода и рассматривают выгорание как проявление эрозии человеческой души в целом, независимо от типа профессиональной деятельности. Ими предлагается шесть сфер такого несоответствия:[10]

1. Несоответствие между требованиями, предъявляемыми к работнику, и его ресурсами. Основным является предъявление повышенных требований к личности и ее возможностям. Выгорание может привести к ухудшению качества работы и разрыву взаимоотношений с коллегами.
2. Несоответствие между стремлением работников иметь большую степень самостоятельности в своей работе, определять способы достижения тех результатов, за которые они несут ответственность, и жесткой и нерациональной политикой администрации в организации рабочей активности и контролем за ней. Результат этой активности - возникновение чувства бесполезности своей деятельности и отсутствие ответственности за нее.
3. Несоответствие работы и личности ввиду отсутствия вознаграждения, что переживается работником как непризнание его труда.
4. Несоответствие личности и работы ввиду потери чувства положительного взаимодействия с другими людьми в рабочей среде.
5. Несоответствие между личностью и работой может возникнуть при отсутствии представления о справедливости на работе. Справедливость обеспечивает признание и закрепление самооценки работника;
6. Несоответствие между этическими принципами и принципами личности и требованиями работы. Например, человека обязывают вводить кого-то в заблуждение, говорить что-то, не соответствующее действительности и т.п.

Из анализа литературы следует, что личностные особенности играют важную роль в формировании эмоционального выгорания. Данная теоретическая база легла в основу нашего эмпирического исследования.

Исследование уровня эмоционального выгорания медицинских

работников мы проводили по методике В.В. Бойко «Эмоциональное выгорание».

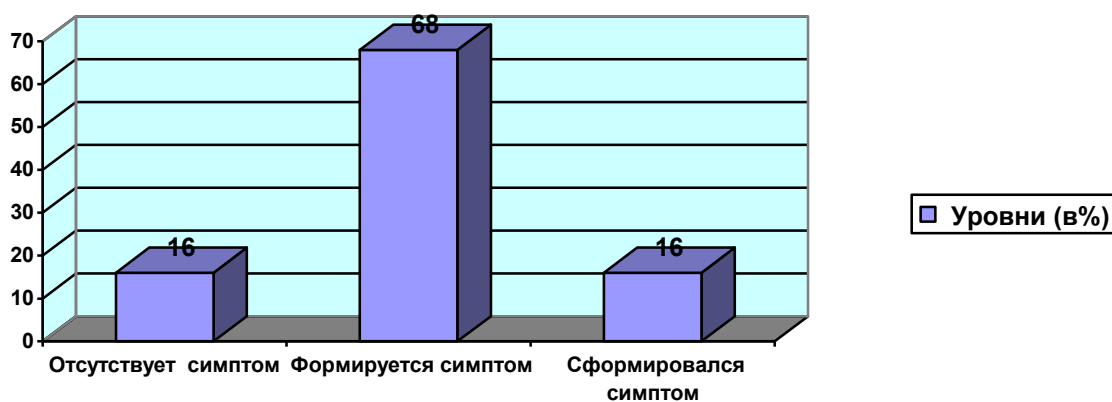
Анализ полученных результатов показал, что наибольший процент испытуемых 16 человек (64%) находятся в фазе резистенции. Фаза резистенции свидетельствует о том, что человек осознанно или бессознательно стремится к психологическому комфорту, испытывает потребность снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся в его распоряжении средств. В данной фазе полученные данные распределились следующим образом: сформированный симптом в данной фазе наблюдается у 6 человек (24%), формируется симптом у 16 человек (64%) и отсутствуют симптомы у 3 человек (12%), что свидетельствует о том, что 22 человека (88%) стремятся к психологическому комфорту.

В фазе напряжения был выявлен сформировавшийся симптом у 2 человек (8%), у 9 человек (36%) симптом формируется и у 14 человек (56%) отсутствует. На основании этих данных, можно утверждать, что в фазе напряжения, которая является предвестником и запускающим механизмом в формировании эмоционального выгорания, находятся 11 человек (44%).

В фазе истощения у 4 человек (16%) наблюдаются сформировавшиеся симптомы, у 13 человек (52%) симптомы формируются и у 8 человек (32%) отсутствуют. Следовательно, у большинства (13 человек (52%)) формируется сжатие общего тонуса и ослабление нервной системы, у 4 человек (16%) эмоциональная защита в форме выгорания становится неотъемлемым атрибутом личности. Анализ полученных результатов показывает следующую картину уровня эмоционального выгорания медицинских работников (гистограмма 1).

*Гистограмма 1*

**Результаты изучения уровня эмоционального выгорания  
медицинских работников**



На данной гистограмме видно, что большая часть испытуемых 68% (17 человек) находится в фазе резистенции. Сопротивление нарастающему стрессу начинается с момента появления тревожного

напряжения. Медицинские сотрудники, которые находятся в данной группе стремятся к психологическому комфорту. В этой фазе может срабатывать принцип «хочу или не хочу»: сочту нужным - уделю внимание данному пациенту, будет настроение – откликнусь на его состояния и потребности. Происходит формализация отношений.

Особое внимание следует уделить группе испытуемых, у которых сформировались симптомы в фазе истощения. У них выявлено падение общего тонуса и ослабления нервной системы.

Таким образом, исследование уровня эмоционального выгорания позволило выделить 3 группы медицинских работников: в первую группу вошли испытуемые с низким уровнем эмоционального выгорания -16%, во вторую - со средним уровнем (68%) и в третью группу были включены испытуемые с высоким уровнем эмоционального выгорания-16%.

Следующей задачей исследования выступало выявление личностных особенностей медицинских работников, которое осуществлялось с помощью методики «Многофакторного исследования личности» Р. Кеттелла.

Анализ результатов показал, что среди личностных качеств медицинских сотрудников преобладают следующие: общительность, среднее и высокое интеллектуальное развитие, склонность к доминантности и экспрессивности. Среди медицинских работников достаточно высокий процент (44%) с низким уровнем нормативности поведения говорит о том, что у этих людей отсутствует согласие с общепринятыми моральными правилами и стандартами, но они выражают гуманистические идеалы и гибко относятся к социальным и культурным традициям. Они готовы к нарушению привычек и устоявшихся традиций, им свойственна независимость суждений, взглядов и поведения.

Среди испытуемых 92% социально активных. Одинаковое количество склонных к жесткости и чувствительности, доверчивости и подозрительности. Богатое воображение позволяет реализовываться в профессии, они поглощаются своими идеями, воплощая их в реальность. Мечтательны, в поведении «богемны». Высокий процент дипломатичности (92%) говорит о том, что в общении данные испытуемые характеризуются тактичностью, хитростью, расчетливостью, а так же умением находить выход из сложных ситуаций.

Так же было выявлено, что в данной выборке медицинских сотрудников, присутствуют люди, которым свойственна подверженность настроению, определенная неуверенность в себе.

Следующим этапом нашего исследования явилось выявление зависимости уровня эмоционального выгорания от личностных особенностей медицинских работников.

Для того, чтобы выявить зависимость эмоционального выгорания от личностных особенностей, мы разделили выборку на 3 группы по уровням

эмоционального выгорания, о чем было сказано выше, и сравнили эти группы по наличию или отсутствию тех или иных личностных качеств.

Анализ полученных данных показал, что:

1. Испытуемые с высоким уровнем выгорания имеют низкий показатель по фактору А, который описывает общительность и особенности эмоциональных переживаний. Следовательно, медицинские работники со сложившимся синдромом эмоционального выгорания не склонны к проявлению эмоций, формальны в контактах, имеют склонность к осторожности при выражении чувств, стараются работать одни, избегают коллективных мероприятий. В своей деятельности такие сотрудники, как правило, не находят нужным дольше побеседовать с больным, побудить к подробному изложению жалоб. Анамнез получается скудным и недостаточно информативным. При этом снижается качество медицинской деятельности, так как пациент обычно переживает проявленное к нему безразличие и может быть глубоко травмирован. Особенно опасна демонстративная форма, когда медицинский работник всем своим видом показывает равнодушие.

Для группы испытуемых, у которых отсутствуют симптомы эмоционального выгорания, характерны противоположные черты. Они общительны и открыты, у этих людей преобладают яркие и бурные эмоции. Такие люди живо откликаются на любые происходящие события, легки в установлении непосредственных межличностных контактов, выкладываются полностью, желая помочь пациенту.

2. Для испытуемых с высоким уровнем эмоционального выгорания более свойственно доминирование (фактор Е). "Выгорающие" медицинские работники действуют энергично, агрессивно отстаивают свои права, не боятся условностей и авторитетов, вступают в конфликты. Такие сотрудники чаще попадают в конфликтные ситуации.

Для группы с низким уровнем эмоционального выгорания доминирование не свойственно.

3. В группе испытуемых с высоким уровнем эмоционального выгорания низкий показатель по фактору G, характеризующий эмоционально-волевою сферу и особенности нормативности поведения. Следовательно, они склонны к непостоянству, подвержены влиянию чувств, случая и обстоятельств. Медицинские работники игнорируют общепринятые моральные правила и нормы, не делают усилий по выполнению групповых требований. Такой сотрудник не способен преодолевать эмоциональные стрессы, связанные с работой. Он дистанцируется от своей трудовой деятельности и переносит свойственные ему переживания опустошенности на всех.

Между группами испытуемых, с различным уровнем выгорания, других личностных различий не выявлено.

Таким образом, нами была установлена зависимость уровня эмоционального выгорания от таких личностных особенностей как замкнутость, доминантность и низкая нормативность поведения, то есть, у медицинских сотрудников с высоким уровнем эмоционального выгорания преобладают замкнутость, стремление к доминированию и низкая моральная нормативность. Подобные качества провоцируют профессиональную непригодность к медицинской деятельности.

Проведенное исследование позволило расширить научные представления о личностных особенностях как профессионально важных качествах медицинских работников. Результаты исследования открывают новые возможности в профессиональном отборе, подготовке специалистов данного профиля, а так же позволяют разрабатывать программы психологической поддержки медперсонала с учетом выявленных качеств личности, влияющих на эмоциональное выгорание.

Полученные в ходе исследования результаты, использованы для разработки рекомендаций, обеспечивающих сохранение и укрепление психического здоровья медицинских работников.

### Литература

1. Абрамова Г.С. Психология в медицине. – М.: Наука, 2005.- 360 с.
2. Авхименко М.М. Некоторые факторы риска труда медика / М.М. Авхименко // Медицинская помощь. – М.: Медицина, 2003. – № 2.- 234 с.
3. Анциферова Л.И. Условия деформации личности / Л.И. Анциферова // Новые исследования. – М.: Наука, 1998. –38 с.
4. Барабанова М.В. Изучение психологического содержания синдрома выгорания / М.В. Барабанова // Вестник Московского университета. Серия 14. «Психология». – М.: Издательство МГУ, 1995. – № 1. – 54 с.
5. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
6. Водопьянова, Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях / Н.Е. Водопьянова // Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2000. – 463 с.
7. Караванов Г.К. Индивидуально-психологические особенности личности врача-хирурга / Г. Караванов, В. Коршунова. – Львов: Вища Школа, 2001. –84с.
8. Конечный Р., Боухал М., Психология в медицине.– Прага: Авиценум, 1974. – 405 с.
9. Конспект врача: Профилактика синдрома профессионального выгорания в медицинской среде // Медицинская газета. - № 15.- С.8-10.
10. Орел В.Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии. Эмпирическое исследование. – М.: Наука, 2001. – Т. 20. – № 1. – С. 16–21.

## **Психологический аспект ресоциализации плавсостава в послерейсовый период**

Одной из наиболее перспективных отраслей психологической науки изучающей закономерности поведения и деятельности людей, исследующей то, как влияют на мысли, чувства и поведение человека другие люди, является социальная психология. Психические явления, возникающие в ходе взаимодействия между людьми в группах и коллективах, в различных организованных и неорганизованных человеческих общностях – предметы изучения социальной психологии [14]. Из всех социальных наук, социальная психология представляет собой попытку, систематически используя методы, сходные с методами других наук, исследовать человека как ученика общества.

Особое место в социальной психологии принадлежит изучению социализации, как процессу формирования личности в определенных социальных условиях, усвоение человеком социального опыта, в ходе которого он преобразует социальный опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в обществе или группе. Нормы поведения, нормы морали, убеждения человека определяются теми нормами, которые приняты в данном обществе [16].

В связи с этим, особенно актуальным на сегодняшний день становится понятие ресоциализации личности – перестройке, изменению или восстановлению социальных связей, ценностных ориентаций и норм.

Большинство социологических исследований (фонд «Российский проект» АН РФ, Российской академии государственной службы при Президенте РФ), начиная с 90-х годов XX в. сходятся в том, что конкретные стороны жизни отдельного человека являются кризисными и проблематичными для него, так как в экономическом, социальном и психологическом аспектах объединены факторами непредсказуемости и неопределенности [23].

Данные факторы могут быть представлены как комплексный стрессор. Личность оказывается погруженной в ситуацию, которая неизменно затрагивает все уровни ее самоорганизации, включая адаптационные механизмы, и требует новой ее интеграции. Одним из маркеров достижения личностью баланса социально-психологического уровня, является успешность ее ресоциализации [1].

Актуальность темы ресоциализации состоит в том, что при всем разнообразии редко встречаются психологические исследования, посвященные одной из достаточно экстремальных видов профессий – рыбопромысловой. Данная профессия несет в себе очень специфические

условия труда, которые заключаются в адаптации человека к условиям длительной изоляции, жизни и работе в экстремальных условиях, при которых происходит накопление стресса. Эти процессы в целом снижают жизнеспособность современного человека, что в условиях социально-экономической недостаточности порождает проблему «выживания», в решении которой существенная роль принадлежит эмоциональному фактору [2].

Спорные моменты в концепциях стресса подводят исследователей данной темы к более дифференцированному подходу в его изучении, пониманию того, что стресс является специфическим взаимодействием специфической ситуации и специфической личности. Эмоциональный стресс является причиной целого ряда невротических нарушений у работников плавсостава что, несомненно, сказывается на процессе их ресоциализации в послерейсовом периоде.

Таким образом, задача использования современного учения об эмоциях человека в решении социальных задач, упорядочения его поведенческой деятельности в условиях меняющегося общественного уклада и обновлении мышления весьма актуальна и неотложна в направлении комплексного рассмотрения особенностей ресоциализации. Специфические условия профессиональной деятельности работников плавсостава являются комплексным стрессором, влияющим на все уровни личности, ее самоорганизации и интеграции в социуме в послерейсовый период [3].

**Объектом исследования** - социализация работников плавсостава.

**Предметом исследования** являются особенности ресоциализации работников плавсостава в послерейсовый период.

**Целью** данной работы является исследование психологического аспекта ресоциализации работников плавсостава в послерейсовый период.

Для достижения цели были сформулированы **задачи**:

1. Дать психологическое обоснование проблемы социализации и ресоциализации личности в свете психических явлений.
2. Теоретически определить психологические и специфические особенности труда работников плавсостава.
3. Эмпирически исследовать психологические особенности ресоциализации моряков в дорейсовый и послерейсовый периоды.
4. Подобрать методический инструментарий, адекватный поставленным эмпирическим задачам, обосновать логику исследования.
5. Сделать выводы, дать заключение по результатам исследования.

**Гипотеза исследования**: специфические условия профессиональной деятельности работников плавсостава являются комплексным стрессором, влияющим на все уровни ее самоорганизации и интеграции в социуме в послерейсовый период, то есть наблюдаются субъективные изменения в

эмоционально-волевой, поведенческой, когнитивной сферах жизнедеятельности.

**База исследования:** ОАО «РПСБ-Севрыба» (г. Мурманск, ул. Траловая, 38). В исследовании участвовали работники рыбопромыслового флота ОАО «РПСБ-Севрыба», выборка составляет 28 человек, период исследования - июль 2007 г. (дорейсовый), ноябрь 2007 г. (послерейсовый).

**Методологической и теоретической основой исследования** являются базовые положения в области психологических исследований социализации-ресоциализации, психической адаптации, основанных на трудах отечественных (Д.Н. Узнадзе, Б.Д. Парыгин, Г.М. Андреева, В.Н. Мясищев) и зарубежных ученых (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Ч.Х. Кули, Дж. Мид, Э. Мак Нейл, Дж.У. Огбю, И.С. Кон, Г. Селье) в рамках социальной психологии; в рамках психологии личности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Г.С. Саллеван, З. Фрейд и др.); а также концептуальных основ психологии здоровья (В.А. Ананьев); психологии деятельности в экстремальных ситуациях (Б.А. Смирнов, Е.В. Долгополова). В настоящий период в отечественной психологии под руководством Л.И. Анциферовой активно развивается теоретическое направление, предполагающее изучение личности в трудных жизненных ситуациях. Российские ученые многократно предпринимали попытки анализа стрессоров адаптации (З.И. Ушаков) [9]. Частая встречаемость эмоциональных стрессоров в профессиональной деятельности работников плавсостава, их влияние на послерейсовый период адаптации-ресоциализации, является важной в изучении данной темы, «суммы жизненных изменений» за определенный период времени (дорейсовый-послерейсовый), социально-психологическое несоответствие нормам социальной адаптации [21].

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в реабилитационной и консультационной работе с моряками рыбопромыслового флота, с членами их семей, при разработке курсов регионально-образовательного компонента для студентов психологических специальностей высшего профессионального образования, а также в сфере подготовки и повышения квалификации специалистов, работающих в море и обучающихся по морским специальностям в профильных учебных заведениях. Исследование может выступить основой при разработке рекомендаций по организации реабилитационной и психопрофилактической работы со специалистами, профессиональная деятельность которых имеет циклический характер [24].

Испытуемые изучались в естественной ситуации жизни с помощью комплекса стандартизированных и нестандартизированных методик. Специфические условия, в которых обычно проводится обследование плавсостава, делают необходимым подборку достаточно информативных,



но не громоздких методик. Из большого количества существующих в настоящее время методов психологического обследования с учетом поставленных задач, для диагностики актуальных эмоциональных состояний были выбраны стандартизированные **методики**:

1. Методика дифференцированного измерения тревожности как личного свойства и как состояния Ч.Д. Спилбергера и адаптированная на русский язык Ю.Л. Ханиным [5].
2. Методика диагностики и самооценки психических состояний Г. Айзенка [12].
3. Методика «Как вы относитесь к собственному здоровью?» [11].
4. Тест «Степень подверженности вас стрессу» [11].
5. Модифицированная форма личностного опросника FPI для диагностики состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения [4].

Объективность, надежность и валидность названных методик подробно обоснованы в руководстве по их использованию.

Нестандартизированные методики: устное полуструктурированное интервью для выявления основных трудностей в процессе ресоциализации, включающее следующие вопросы, например,

«Что представляет для Вас особую трудность в послерейсовый период?». Ранжируйте по номерам:

- общая ориентация в жизненных береговых ситуациях;
- необходимость возобновления контактов с близкими людьми;
- финансовые трудности;
- личные, семейные проблемы;
- проблемы своего здоровья;

Объективность, надежность и валидность нестандартизированных методик в данной работе обоснована в психологическом исследовании ситуации эмиграции Н.Б. Михайловой [22].

Переживаемые моряками эмоциональные состояния, их интенсивность, длительность, индивидуальные особенности эмоционального реагирования в условиях стрессовой ситуации, могут служить важнейшими характеристиками адаптивных возможностей моряков.

Исследование *эмоционального состояния* работников плавсостава в дорейсовый и послерейсовый периоды осуществлялось методом дифференцированного измерения тревожности как личностного свойства и как состояния Ч.Д. Спилбергера (шкала личностной тревожности); методикой диагностики самооценки психических состояний; тестом «Степень подверженности Вас стрессу».

Методика дифференцированного измерения тревожности Ч.Д. Спилбергера позволяла нам выявить уровень выраженности тревоги как

личностно-типологической переменной. Известно, что определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной, деятельной личности.

В целом, повышение уровня тревожности можно характеризовать как субъективное проявление неблагополучия личности. Большинство из известных методов измерения тревожности позволяет оценивать либо личностную тревожность, либо само наличие состояния тревожности. Мы предложили испытуемым тестовый материал с инструкцией: «Прочитайте каждое из приведенных предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как Вы себя чувствуете в данный момент». После заполнения бланков, мы сверили результаты с ключом.

Ключ в данной методике выявлял: итоговый показатель по каждой из подшкал может находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов. Чем выше итоговый показатель, тем выше уровень тревожности: до 30 баллов – низкая; 31-44 балла – умеренная; 45 и выше – высокая.

Следующей методикой, выявляющей эмоциональное состояние испытуемых была «Методика диагностики самооценки психических состояний», с инструкцией: «Предлагаем Вам описание различных психических состояний. Если это состояние очень подходит Вам, то за ответ ставится 2 балла; если подходит, но не очень – 1 балл; если совсем не подходит – то 0 баллов».

Ключом был подсчет суммы баллов на каждой из 4-х групп вопросов: I. 1-10 вопросы – тревожность; II. 11-20 вопросы – фрустрация; III. – агрессивность; IV. 31-40 вопросы – ригидность.

По каждой шкале определяется свой показатель уровня выраженности состояния, каждой градации шкалы присваивается соответствующий балл, чем больше балл, тем выше уровень психических состояний:

«Тревожность»:

- 0-7 баллов – отсутствие (почти отсутствие) тревожности;
- 8-14 баллов – тревожность средняя, допустимого уровня;
- 15-20 баллов – очень высокий уровень тревожности.

«Фрустрация»:

- 0-7 баллов – отсутствие (почти отсутствие) социальной фрустрированности;
- 8-14 баллов – умеренный уровень социальной фрустрированности;
- 15-20 баллов – высокий уровень социальной фрустрированности.

«Агрессивность»:

- 0-7 баллов – отсутствие (почти отсутствие) агрессивности);
- 8-14 баллов – умеренный уровень агрессивности;
- 15-20 баллов – высокий уровень агрессии.

«Ригидность»:

- 0-7 баллов – отсутствие (почти отсутствие) ригидности;
- 8-14 баллов – умеренный уровень ригидности;
- 15-20 баллов – высокий уровень ригидности.

Достоверность результатов перечисленных методик в исследовании эмоционального аспекта мы определяли тестом «Степень подверженности Вас стрессу», который включал 18 утверждений. Задачей было определить степень приемлемости для испытуемого данных утверждений. При ответах использовались следующие шкалы: 1 – всегда, 2 – почти всегда, 3 – редко, 4 – очень редко, 5 – никогда. При обработке и оценке результатов складывались полученные баллы, затем из общей суммы вычитали 18. Сумма баллов более 25 указывает на вероятность подверженности стрессу; 40-65 баллов указывает на подверженность стрессу в высокой степени; сумма баллов более 65 баллов показывает «эмоциональное выгорание».

Исследование *поведенческого аспекта* осуществлялось методикой Ч.Д. Спилбергера, позволяющей выявить уровень выраженности тревоги как ситуативной (реактивной) переменной; методикой «Как Вы относитесь к собственному здоровью?», предназначенной для субъективного личностного шкалирования, которое позволяет получить необходимую информацию об испытуемом, в различных сферах его жизнедеятельности. В основе методики лежит дифференцированная оценка отношения испытуемого к собственному здоровью по 10 шкалам: восприятие и выражение чувств; творческий потенциал и способность самовыражения; расслабление и сон; физическая активность; забота о физическом состоянии организма; питание; работа; жилищные условия; межличностные отношения и общественные интересы; отношение к жизни и удовлетворенность жизнью. После ознакомления с вопросами анкетного материала методики, испытуемым предлагалось отметить те пункты, которые в целом (в большей мере) подходили им. В случае необходимости разрешалось что-либо добавлять к общему числу вопросов.

При обработке результатов анкетирования и подведения итогов составлялась дробь для каждого раздела, где в числителе ставилось количество отмеченных утверждений, а в знаменателе – общее число пунктов. Пустые строчки учитывались в том случае, если испытуемые в них что-либо писали. Затем эти дроби переводились в проценты, округляя до ближайшего целого числа, присваивая каждому разделу цифру от 0 до 2. Число -2 соответствует при этом 0%, тогда как +2 соответствует 100%, а между ними лежат 25% (для -1), 50% (для 0) и 75% (для +1).

Для определения среднего индекса отношения к собственному здоровью необходимо сложить отмеченные утверждения всех разделов анкеты и составить дробь, где в знаменателе – общее число пунктов анкеты (это число равно 100, если не вносились дополнения). Эта дробь также переводилась в проценты. По итоговой таблице мы определяли «слабые места» в отношении испытуемых к собственному здоровью.

Везде, где стояли цифры -2, -1 или 0, отношение к собственному здоровью оценивалось как неудовлетворительное.

Исследование *когнитивного аспекта* осуществлялось методом полуструктурированного интервью «Что представляет для Вас особую трудность в послерейсовый период?». Интервью включало вопросы, выясняющие общую оценку основных трудностей у испытуемых в процессе адаптации-ресоциализации, ранжируемые по номерам: общая ориентация в жизненных береговых ситуациях; необходимость возобновления контактов с близкими людьми; финансовые трудности; личные, семейные проблемы; проблемы своего здоровья.

Для определения корреляции между исследуемыми аспектами мы использовали модифицированную форму опросника FPI (форма В), адаптированного и модифицированного в связи с исследованиями, проводимыми факультетом психологии ЛГУ по договору о научном сотрудничестве с Гамбургским университетом, с участием венгерского психолога Ф. Корди.

Личностный опросник создан для прикладных исследований с учетом опыта построения и применения таких широко известных опросников, как 16PF, MMPI, EPI и др. Шкалы опросника сформулированы на основе результатов факторного анализа и отражают совокупность взаимосвязанных факторов. Опросник предназначен для диагностики состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения.

Опросник FPI содержит 12 шкал; форма В отличается от полной формы только в два раза меньшим числом вопросов. Общее количество вопросов в опроснике 114. Один (первый) вопрос ни в одну из шкал не входит, так как имеет проверочный характер. Шкалы опросника I-IX являются основными, или базовыми, а X-XII – производными, интегрирующими. Производные шкалы составлены из вопросов основных шкал: шкала I (невротичность); шкала II (спонтанная агрессивность); шкала III (депрессивность); шкала IV (раздражительность); шкала V (общительность); шкала VI (уравновешенность); шкала VII (реактивная агрессивность); шкала VIII (застенчивость); шкала IX (открытость); шкала X (экстраверсия-интроверсия); шкала XI (эмоциональная лабильность); шкала XII (маскулинность-фемининность).

Данные интервью свидетельствуют, что большинством испытуемых был выделен ряд тем, отражающих наибольшие трудности социальной адаптации в дорейсовом-послерейсовом периоде: проблемы здоровья; финансовые трудности; необходимость возобновления контактов с близкими людьми, общая ориентация в жизненных береговых ситуациях; личные, семейные проблемы. На основе количественного и качественного анализа определялись наиболее значимые в данной ситуации темы: в

дореисовом периоде – личностные, семейные проблемы (64%); финансовые трудности (61 %).

Менее выражены по значимости: проблемы здоровья (43%); возобновление социальных контактов (32%); общая ориентация в жизненных береговых ситуациях (28%). В послерейсовом периоде - личностные, семейные проблемы (61%); финансовые трудности (50%). Менее выражены по значимости: общая ориентация в жизненных береговых ситуациях (43%); возобновление социальных контактов (32%); проблемы здоровья (25%).

Интервью показывает, что содержание тематических центраций испытуемых в дореисовый период обусловлено переживаниями разлуки с родными, возможными финансовыми трудностями близких людей. Предстоящий рейс отодвигает значимость состояния здоровья, социальных контактов, общей ориентации в жизненных береговых ситуациях.

Повторное интервью с испытуемыми показывает, что и в послерейсовом периоде личностные, семейные проблемы также остаются высокоранговыми, актуальными и значимыми [17].

Сужение социальных контактов испытуемых (социальная изоляция) показывает в репрезентациях, что менее значимые темы ранжируются уже по-другому: общая ориентация в жизненных береговых ситуациях; возобновление социальных контактов, становятся более актуальными (Осухова Н.Г., Лотова И.П.) [13].

Обобщенные данные о тематических центрациях работников плавсостава представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

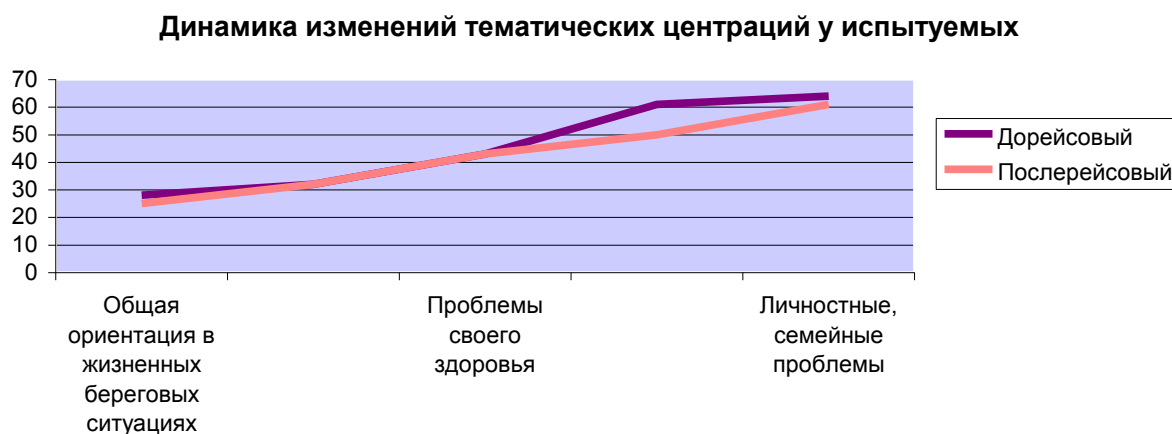
**Тематические центрации в когнитивных репрезентациях испытуемых в дореисовом и послерейсовом периодах**

Периоды исследования	Тематические центрации в когнитивных репрезентациях актуальной ситуации	%
Дореисовый	Личностные, семейные проблемы	64
	Финансовые трудности	61
	Проблемы своего здоровья	43
	Возобновление социальных контактов	32
	Общая ориентация в жизненных береговых ситуациях	28
Послерейсовый	Личностные, семейные проблемы	61
	Финансовые трудности	50
	Общая ориентация в жизненных береговых ситуациях	43
	Возобновление социальных контактов	32
	Проблемы своего здоровья	25

Предполагалось, что тенденции в изменении тематических центраций испытуемых в послерейсовый период будут определяться субъективным состоянием здоровья испытуемых, обусловленным

специфическими условиями профессиональной деятельности: эмоциональный стресс, невротические нарушения. Но фактически, тема собственного здоровья либо игнорируется, либо становится менее значимой, что оказалось типичным для всех испытуемых. График 1 демонстрирует динамику изменения тематических центраций:

График 1



Для уточнения этих результатов и более детального изучения поведенческих стратегий в различных сферах жизнедеятельности испытуемых в дорейсовом-послерейсовом периоде, мы проанализировали данные, полученные по методике «Как Вы относитесь к собственному здоровью?».

Самые высокие показатели удовлетворительного отношения к собственному здоровью и основным сферам жизнедеятельности в дорейсовом периоде были получены по шкалам «Отношение к жизни и удовлетворенность жизнью» (100%); «Жилищные условия» (100%). По шкале «Работа» удовлетворенность была выявлена у 93% испытуемых, неудовлетворенность у 7%, что свидетельствует о высокой мотивации достижения успеха в данной сфере жизнедеятельности. «Творческий потенциал и способность самовыражения» удовлетворенность отметили 89% испытуемых, неудовлетворенность 11%.

Равное количество процентов выявлено в шкалах: «Восприятие и выражение чувств», «Питание»: удовлетворены - 64%, не удовлетворены – 36%. Менее выражена удовлетворенность межличностными отношениями: 46%, неудовлетворенность – 54%. Самые низкие показатели представлены по шкалам: «Забота о физическом состоянии организма»: удовлетворены - 39%, неудовлетворены – 61%; «Физическая активность»: удовлетворены - 18%, неудовлетворены – 82%.

Общая оценка отношения к собственному здоровью и основным сферам жизнедеятельности в послерейсовом периоде были получены по шкале «Отношение к жизни и удовлетворенность жизнью» (100%). По

шкале «Жилищные условия» удовлетворенность составила 86%, неудовлетворенность – 14%. По шкале «Творческий потенциал и способность самовыражения» удовлетворенность выражена в 78%, неудовлетворенность – 22%. По шкалам «Работа», «Расслабление и сон» удовлетворенность выявлена в 68% и 64%, неудовлетворенность в 32% и 36%. В шкалах «Восприятие и выражение чувств», «Питание» удовлетворенность и неудовлетворенность были одинаковы – 50%.

Почти одинаковые результаты были выявлены по шкалам «Межличностные отношения», где удовлетворенность была выявлена у 46%, неудовлетворенность у 54%, и «Забота о физическом состоянии здоровья»: удовлетворенность у 47%, неудовлетворенность у 53% испытуемых. Самые низкие показатели удовлетворенности (25%) были выявлены по шкале «Физическая активность», неудовлетворенность – у 75% испытуемых

Таким образом, различия оценки испытуемых собственных стратегий поведения в основных сферах своей жизнедеятельности состоят в следующем:

- Дорейсовый период характерен высокими показателями удовлетворенности жизнью, работой, жилищными условиями, отдыхом, творческим потенциалом. Мы предполагаем, что повышение значимости данных ценностей связано с тем, что жизнь на берегу представляет объективно больше возможностей для реализации этих ценностей. Исследования дорейсового периода проводились летом, большинство испытуемых уже отдохнули в отпусках, восстановили свои силы. Эти факторы обусловили активное поведение в данных сферах жизнедеятельности, проявляющееся в целенаправленных, результативных стратегиях. Пассивное поведение проявлялось в стратегиях отказа заботы о себе: (физическом состоянии организма, физической активности).
- Послерейсовый период выявил различия с дорейсовым периодом по всем шкалам, исключая «Отношение к жизни и удовлетворенность жизнью»; «Межличностные отношения», что в ситуации эмоциональной нестабильности (тревожности) может нивелироваться примитивными способами защиты и неадаптивным поведением. Это может быть самообман, отрицание, вытеснение и демонстрация социально приемлемого поведения (Шаталов А.И.) [26]. Обобщенные данные по результатам методики представлены в таблице 2.

Таблица 2

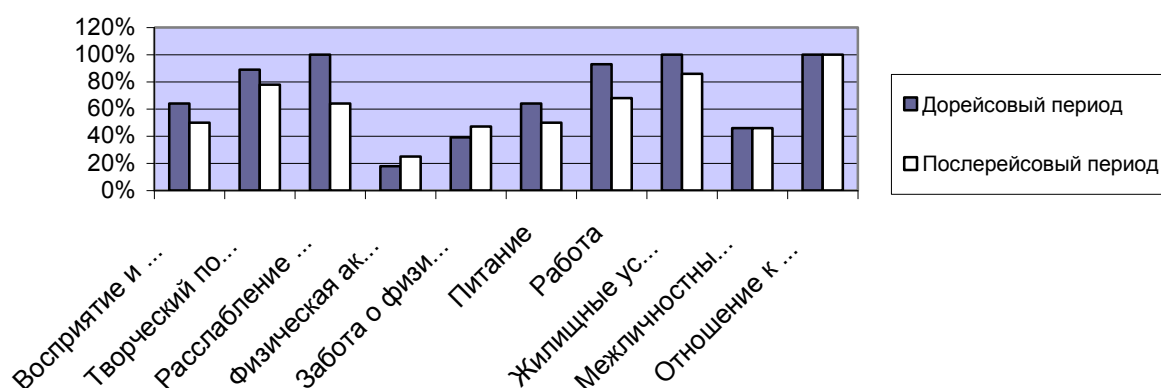
## Общая оценка отношения к собственному здоровью

№	Сферы жизни	Дорейсовый период		Послерейсовый период	
		Удовлетворительно	Неудовлетворительно	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
1.	Восприятие и выражение чувств	64%	36%	50%	50%
2.	Творческий потенциал и способность самовыражения	89%	11%	78%	22%
3.	Расслабление и сон	100%	0%	64%	36%
4.	Физическая активность	18%	82%	25%	75%
5.	Забота о физическом состоянии организма	39%	61%	47%	53%
6.	Питание	64%	36%	50%	50%
7.	Работа	93%	7%	68%	32%
8.	Жилищные условия	100%	0%	86%	14%
9.	Межличностные отношения и общественные интересы	46%	54%	46%	54%
10.	Отношение к жизни и удовлетворенность жизнью	100%	0%	100%	0%

Гистограмма 2 демонстрирует показатели удовлетворенности отношения испытуемых к собственному здоровью:

Гистограмма 2

## Удовлетворительная оценка отношения к собственному здоровью



Полученные результаты позволяют нам принять гипотезу, в соответствии с которой мы предполагаем, что по возвращении из рейса, у работников плавсостава наблюдаются трансформация поведения, активное использование примитивных защит. Общее понижение жизненного тонуса, недостаточность физической активности, снижение сопротивляемости организма (ухудшение сна, самочувствия), дискомфорт в эмоциональной сфере приводят к снижению социальной активности. Можно утверждать, что в послерейсовом периоде менее выражены стратегии целенаправленного поведения, начинает доминировать



пассивное поведение в значимых сферах жизнедеятельности, что обусловлено, в том числе, сужением социальных контактов [20].

Ключевым элементом нашего исследования выступает эмоциональный аспект адаптации-ресоциализации работников плавсостава. Мы предполагали присутствие высокого уровня тревожности, стрессовых состояний у большинства испытуемых, что обусловлено характером их профессиональной деятельности, а также индивидуально-типологическими характеристиками работников плавсостава. Данные об эмоциональном состоянии испытуемых были получены на основании трех опросников (тест «Степень подверженности Вас стрессу», методика диагностики самооценки психических состояний, модифицированная форма опросника FPI). Данные по первым двум опросникам не выявили каких-либо проявлений эмоционального неблагополучия у испытуемых. Для более полной информационной характеристики исследования мы опирались на материалы опросника FPI. Шкалы опросника сформированы на основе результатов факторного анализа и отражают совокупность взаимосвязанных факторов.

Анализ наиболее существенных факторов выявил высокие показатели личностной тревожности в дорейсовом периоде у 39%; низкие показатели: уравновешенности у 43%; застенчивости у 28%. Присутствие невротичности, эмоциональной лабильности у 7%; депрессивности и раздражительности у 3% испытуемых. Именно потому, что тревожность является важной характеристикой эмоционального проявления социально-стрессовой реакции, своеобразным эмоциональным эквивалентом нарушения психической адаптации мы обратились к данным о степени выраженности спонтанной агрессивности, что позволяет выявить психопатизацию интротенсивного типа, создающую предпосылки для импульсивного поведения. Выраженность проявлений спонтанной агрессивности в дорейсовом периоде присутствовала у 28% испытуемых. Данные по реактивной агрессивности, выявляющей наличие признаков психопатизации экстратенсивного типа, характеризующимся агрессивным отношением к социальному окружению мы получили у 11% испытуемых.

Результаты исследований в послерейсовый период выявили тенденцию к усилению выраженности личностных состояний и свойств у испытуемых: личностная тревожность, застенчивость, уравновешенность - 46%; ситуативная тревожность - 34%; невротичность, раздражительность, реактивная агрессивность, эмоциональная лабильность - 21%; депрессивность - 10%; общительность - 32%; открытость - 53%. Оценивая потенциальные возможности и реальные проявления социальной активности, выраженной потребности в общении и постоянной готовности к удовлетворению этой потребности, были получены данные по шкале «Общительность» - 25% в дорейсовом и 32% в послерейсовом периоде. Шкала «Открытость» позволила выявить в дорейсовый период у 50%

испытуемых стремление к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми, а также искренности ответов обследуемого при работе с данным опросником, в послерейсовый – у 53%.

Полученные данные свидетельствуют о том, что работа, связанная со службой на водном транспорте, являясь экстремальной профессией, связанной с длительной изоляцией от широкого социума, ведет не только к появлению таких характерных фрустрированных потребностей как потребность в понимании, любви, доверии и потребность в стремлении к изменению, но и к усилению выраженности фрустрации. Прежде всего, это выражается в большой стрессовой напряженности, которая характерна для экстремальных видов деятельности, к которым относится и работа на флоте. Обобщенные данные представлены в таблице 3.

*Таблица 3*

**Эмоциональное состояние работников плавсостава**

№	Шкалы	Дорейсовый период		Послерейсовый период	
		Количество человек	%	Количество человек	%
1.	Тревожность личностная	11	39	13	46
2.	Тревожность ситуативная	7	28	7	28
3.	Невротичность	2	7	6	21
4.	Спонтанная агрессивность	8	28	8	28
5.	Депрессивность	1	3	3	10
6.	Раздражительность	1	3	6	21
7.	Общительность	7	25	9	32
8.	Уравновешенность	12	43	13	46
9.	Реактивная агрессивность	3	11	6	21
10.	Застенчивость	8	28	13	46
11.	Открытость	14	50	15	53
12.	Эмоциональная лабильность	2	7	6	21

Опираясь на результаты опросника FPI, типичный индивидуальный личностный профиль среднестатистического представителя исследуемой группы показывает, что в дорейсовый период оптимально выражены черты: удовлетворенность жизнью; эмоциональная устойчивость, стремление к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми, экстравертированность, маскулинность. Слабо выражены: забота о своем здоровье, физическая активность. Статистически значимые изменения в приведенном профиле в послерейсовый период выразились в значительном усилении таких черт как: личностная и ситуативная тревожность; реактивная агрессивность; пассивно-оборонительный тип реагирования на обычные жизненные ситуации. Незначительно изменились показатели экстраверсии-интроверсии в сторону интровертированности. Остались слабо выраженными показатели заботы о здоровье и физической активности. Стабильными оказались показатели удовлетворенности жизнью;

стремлении к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми, понимании. Полученные данные свидетельствуют о том, что работа плавсостава, являясь экстремальной профессией, связанной с длительной изоляцией от широкого социума, ведет не только к появлению таких характерных фрустрированных потребностей как потребность в понимании, доверии, но и к усилению фрустрации. Прежде всего это выражается в большой стрессовой напряженности, которая характерна для экстремальных видов деятельности, к которым относится и работа на флоте [21].

Таким образом, в результате исследования были обнаружены характерные взаимосвязи между возрастающим уровнем тревожности и устойчивостью к стрессу, социальной активностью, уверенностью в себе, адаптационным потенциалом испытуемых (схема 1).

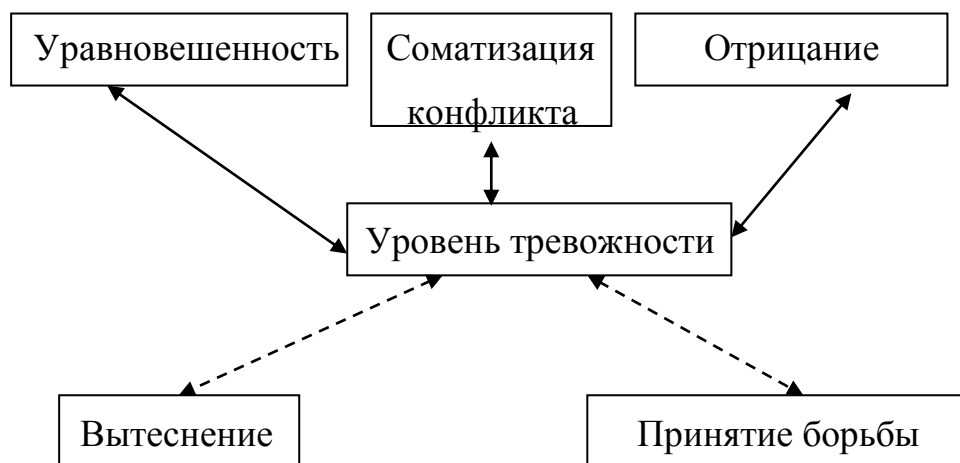


Схема 1. Диаграмма корреляционных связей

↔ прямые связи;  
 ← - - → обратные связи.

Выделенный симптомокомплекс свидетельствует о том, что в основе большого количества эмоциональных проблем лежит постоянно возрастающий уровень тревоги. На основе полученных данных, можно предположить, что рост уровня тревоги моряки пытаются компенсировать за счет использования психологических защит, таких как отрицание, вытеснение, самообман, социально одобряемое поведение что, в конечном счете, приводит к личностным и поведенческим деформациям, а также к деформациям в межличностных отношениях и трудностям ресоциализации в послерейсовый период [25].

Переживаемые моряками эмоциональные состояния, их интенсивность, длительность, индивидуальные особенности эмоционального реагирования в условиях стрессовой ситуации, служат важнейшими характеристиками адаптивных возможностей моряков (Антипов Б.В., Крупец Я.Н) [7; 18].

Резюмируя все вышеизложенное, следует заключить, что исследование позволило получить большой фактический материал о проявлениях психики работников плавсостава, профессиональная деятельность которых определяется как экстремальная. Данные о поведенческих стратегиях, когнитивных репрезентациях, эмоциональном состоянии, адаптационных возможностях, позволяют углубить и расширить теоретические представления о сущности интеракции в диаде «человек-профессия». В любом психическом явлении представлена компонента каждой из трех основных сфер психики: когнитивной, эмоциональной и поведенческой. Поэтому понимание любого психического явления предполагает рассмотрение участия и взаимосвязей этих трех компонент в его существовании и обусловливаниях (Дорожец А.Н.) [22].

Готовность к деятельности в экстремальных условиях, последующее возвращение к береговой жизни связаны с адаптационными возможностями испытуемых. Адаптация, являясь механизмом социализации (ресоциализации) – это приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или изменившимся условиям жизни в целом. В зависимости от того, в каких внешних условиях и на каком уровне осуществляется взаимодействие испытуемых со средой, могут проявляться различные виды адаптации: физиологическая, биологическая, социальная. Положительный эффект адаптации-ресоциализации заключается в увеличении относительного соответствия поведения условиям новой среды. В адаптационном поведении испытуемых могут участвовать физиологические, эндокринные и другие реакции организма, психические процессы, опыт, состояния и свойства личности [13].

Анализ данных интервьюирования показывает, что содержание тематических центрций у испытуемых ранжируется с доминированием личностно-семейного и финансового аспектов. Менее значимы проблемы здоровья, общая ориентация в жизненных береговых ситуациях. Негативные переживания испытуемых связаны с беспокойством о своих близких, их финансовым положением в период разлуки, с разрушением прежних социальных контактов (Репин А.А.) [10].

Повторное интервью в послерейсовый период сохраняет ранжирование значимых тематических центрций – личностно-семейный и финансовый аспекты. В данной выборке уже проявляется заметное сужение круга реальных проблем в когнитивных репрезентациях испытуемых, уход от многих сложных вопросов, концентрация на том, что в данный момент доступно, по силам решить или сделать. Менее выражены центрции связанные с ориентацией в жизненных береговых ситуациях, возобновлении контактов с близкими людьми, проблемы здоровья. Мы предполагаем, что индивидуальные различия в тематических

центрациях существенно определяются семейным положением испытуемых, т.е. при изменении макромира сохранением или сменой микросреды (Гриценко В.В). [20].

Во всех репрезентациях фактически игнорируется тема собственного здоровья, что оказалось типичным для обеих выборок испытуемых. Анализ данных по поведенческим стратегиям в основных сферах жизнедеятельности, полученный из данных тестирования до и после рейса подтвердил факт проявления пассивного поведения, выраженного в стратегии отказа заботы о себе: физическом состоянии организма, физической активности. Общее пассивное поведение испытуемых в важнейших аспектах собственной жизни, по нашему мнению, обусловлено тем, что сформировавшиеся динамические системы, регулирующие поведение человека и его активность, по мере пребывания в измененных условиях превращаются в стойкие стереотипы (Семькин С.Е.) [25].

В исследовании дорейсовой и послерейсовой выборки достаточно высокими остались показатели удовлетворенности жизнью и межличностными отношениями, что по нашему мнению, в ситуации эмоциональной нестабильности может нивелироваться примитивными способами защиты и неадаптивным поведением. Это может быть самообман, и внешнеобвиняющая позиция, и демонстрация социально приемлемого поведения.

Судя по полученным результатам, подавляющее большинство исследуемых работников плавсостава проявляют признаки эмоциональной нестабильности в послерейсовый период. Это выражается в значительном увеличении проявлений личностной тревожности, отсутствии уравновешенности, что позволяет констатировать низкую защищенность к воздействию стрессовых факторов обычных жизненных ситуаций, уверенности в себе, оптимистичности и активности. Это подтверждается выраженными проявлениями застенчивости, что отражает предрасположенность к стрессовому реагированию на обычные жизненные ситуации, протекающему по пассивно-оборонительному типу, также наличие, неуверенности и, как следствие – трудности в социальных контактах. И, хотя нами не было отмечено «однаправленного» ухудшения всех психологических показателей, эти данные позволяют сделать вывод о неблагоприятном эмоциональном состоянии испытуемых, обусловленном специфическими особенностями профессиональной деятельности: дискомфортом, монотонией, малой двигательной деятельностью, вибрацией, шумом. При переходе от состояний утомления к хроническому утомлению и переутомлению, функционирование организма осложняется нарушением физиологического баланса (Бовина И.Б.) [19].

Многочисленные исследования ученых (В.В. Гриценоко, С.Е. Семыкин) и результаты данной работы подтверждают, что жизнь на берегу характеризуется значительным разнообразием объективных ситуаций, которые мобилизуют адаптивный потенциал личности и совершенствуют ее адаптационный инструментарий. В море актуализируется полученный опыт адаптации в конкретных условиях меньшей вариативности ситуаций, что приводит к улучшению процесса адаптации в конкретных условиях жизнедеятельности и, в то же время, к утрате навыков применения тех механизмов адаптации, которые оказались невостребованы при длительном нахождении в море. Избирательное использование только части имеющегося адаптационного инструментария приводит к сужению, уменьшению разнообразия способов адаптации и, в свою очередь, к дефициту инструментов для ресоциализации, утерянных и деактуализированных за время нахождения в море.

Цикличность, непрерывный характер изменений условий жизнедеятельности предъявляют повышенные требования к адаптивному потенциалу испытуемых, который оказывается недостаточным для успешной ресоциализации в послерейсовый период. Возвращаясь из рейса, работники плавсостава включают так называемый «активизационный» механизм адаптации. Высокая активность является основой формирования стенического типа реагирования, связанного со значительными как физиологическими, так и психологическими затратами, направленными на достижение значимых целей в основных сферах жизнедеятельности.

Таким образом, ресоциализация работников плавсостава подразумевает способы приспособления, регулирования, гармонизации взаимодействия со средой обитания. Успешность ресоциализации определяется активными стратегиями, центрированными на совершаемых самим индивидуумом внутриличностных и внешних социальных перестройках, при этом происходит ориентация на собственные внутренние резервы, готовность и способность отвечать за свои действия и решения. Его поведению и деятельности свойственны целенаправленность и организованность; активное, преодолевающее поведение сопровождается преимущественно позитивными эмоциональными переживаниями.

Все вышесказанное необходимо учитывать при разработке системы психокоррекционных мероприятий по отношению к работникам плавсостава, реализующим соответствующую стратегию поведения, которая должна быть направлена прежде всего на снижение чрезмерной эмоциональной напряженности, планирования своей деятельности. К данным психокоррекционным мероприятиям мы можем отнести несколько общих подходов, хорошо зарекомендовавших себя и ставших стандартными программами поведенческого тренинга:

- тренинг социальных навыков, главными элементами в нем выступают моделирование и формирование соответствующего желательного поведения.
- В различной степени внимание может уделяться также когнитивным элементам – выучиванию социальных правил, проверке и изменению неконструктивного внутреннего диалога и т.д;
- коммуникативный тренинг, направленный на работу с проблемами в общении (например, коммуникации в семье);
- тренинг разрешения проблем обучает серии шагов по направлению к решению проблемы или принятию решения – полезен для решения испытываемыми межличностных семейных проблем;
- тренинг самоконтроля может быть главным элементов в работе с импульсивным поведением, страхами, пьянством, курением.

Но мы отдаем себе отчет в том, что в большинстве случаев посещение тренинговых групп для работников плавсостава является проблематичным, ввиду отсутствия в штате предприятия психологов, а также предубеждениями в отношении пользы групповой психотерапии. В данном случае, весьма мощным и при этом часто игнорируемым средством избегания стресса является сознание человека, а сознательное управление стрессом вполне доступно для большинства людей. Психопрофилактические мероприятия этого вида не требуют привлечения специально подготовленных специалистов (психотерапевтов, психоневрологов) и могут проводиться либо самими работниками, либо организовываться руководителями предприятий. Наиболее распространенными и эффективными мероприятиями являются создание комнат психологической разгрузки – КПР – это специально оборудованное (даже в условиях работы в море) помещение, в котором в специально отведенное время в течение рабочей смены проводятся сеансы по снятию у человека накопившегося утомления и напряженности. В основу разработки КПР положена идея имитации в производственных условиях естественно-природного окружения. Это – эффективное профилактическое средство против воздействия неблагоприятных производственных факторов. При необходимости в КПР могут проводиться сеансы индивидуальной или групповой психической саморегуляции: аутогенная тренировка, нервно-мышечная релаксация, прослушивание функциональной музыки (10-15 минут, с интервалами не менее 1,5-2 часов, 5-6 сеансов в течение дня).

Важное значение в борьбе со стрессом имеют физические упражнения, в частности, производственная гимнастика, что является одним из наиболее эффективных средств борьбы со стрессом, обеспечивающих естественный физический выход избыточной физиологической и психической энергии. В.И. Лебедев называет физические упражнения «лекарством, которого нет в аптеках, и отмечает, что «движение может по своему действию заменить любое лекарство» [8].

К психопрофилактическим мероприятиям индивидуального характера в первую очередь относится выполнение правил «разумного поведения и общения», выдвинутых Г. Селье. Они сводятся к следующему: избегать неискренности в общении, иметь различные жизненные интересы, чаще вспоминать о приятных событиях в своей жизни. Можно избегать стресса «отрываясь» от стрессогенной обстановки (активный отдых, активная деятельность, любимые занятия, психорегулирующие упражнения) [15].

Основной путь в направлении использования и повышения адаптационных возможностей работников плавсостава в дорейсовом-послереисовом периоде – управление функциональным состоянием, основанном на регуляции (и саморегуляции) своего поведения. Важное место в этом вопросе должна занимать психоконсультационная, коррекционная и реабилитационная работа практических психологов и руководителей профессиональных коллективов [6].

### Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1999.
2. Антипов А.В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям. М: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.
3. Бовина И.Б. Представление о здоровье и болезни в молодежной среде // Вопросы психологии. 2005. - № 3. - С. 95-96.
4. Бушов Ю.В. Психофизиологическая устойчивость человека в особых условиях деятельности: оценка и прогноз. – Томск: Изд-во Томского университета, 1992.
5. Голованевская В.И. Характеристики Я-концепции и стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями // Вестник Московского университета, 2003. -№ 4. - С. 12-27.
6. Гриценко В.В. Эмоциональное состояние русских вынужденных мигрантов // Психологический журнал, 2000. - Т. 21. - № 4. - С.26.
7. Дорожец А.Н. Когнитивные механизмы адаптации к кризисным событиям // Журнал практического психолога, 1998. - № 4. - С.36.
8. Колесникова Г.И. Основы психологического консультирования. Ростов н/Д: Феникс, 2004.
9. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академический Проект; Трикста, 2004.
10. Куликов Л.В. Психологическое исследование. Методические рекомендации по проведению. СПб., 1998.
11. Лебедев В.И. Экстремальная психология. Психологическая деятельность в технических и экологически замкнутых системах. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.
12. Левада Ю. Человек приспособлений // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены, 1999. - № 5. - С. 18-19.
13. Ломов Б.Ф., Забродин Ю.М. Психологические проблемы деятельности в особых условиях. Институт психологии АН СССР. – М.: Изд-во «Наука», 1985.
14. Михайленко, Е. В. Личность в экстремальных условиях: исследование адаптации и реадaptации моряков // Высшее образование сегодня, 2007. - № 9. - С.69 - 71.



15. Мудрик А.В.: Социализация человека. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
16. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Саратов: Бахрах-М, 2001.
17. Репин А.А.: Психология, психогигиена и психопрофилактика труда плавсостава. – М-35: Изд-во «Пищевая промышленность», 1979.
18. Семькин С.Е. Особенности индивидуально-психологических характеристик моряков до и после рейса. // Российский психологический журнал, 2007. - № 4. - Т.2. - С. 31.
19. Социальная психология. 7-е изд./ Под ред. С. Московичи – СПб.: Питер, 2007.
20. Социально-психологическая адаптация военнослужащих, уволенных в запас и отставку: теория и практика / Под ред. Осуховой Н.Г, Лотовой И.П.. М., 1999.
21. Таланов В.Л., Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. – СПб.: Сова, М.: ЭКСМО, 2005.
22. Тимченко А.В. Психологические аспекты состояния, поведения и деятельности людей в экстремальных условиях и методы их коррекции. Х.: Изд-во ХВУ, 1997.
23. Чалдини Р., Кендрик Д., Нейберг С. Социальная психология. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
24. Шаталов А.И.. Информационная модель адаптационного процесса у моряков в условиях Кольского заполярья // Военно-медицинский журнал, 1994. - № 11. - С. 22.
25. Шебутани Т. Социальная психология: Ростов/Д.: Феникс, 2002.
26. Шпарь В.Б. Новейший психологический словарь / Шпарь В.Б., Россоха В.Е., Шпарь О.В.; под общ. ред. В.Б.Шпаря. – Изд. 2-е – Ростов н/Д.: Феникс, 2006.

## Содержание

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава I. Познавательная сфера и личностные особенности дошкольников и младших школьников</b>	
<b>Тишкевич М.А.</b> Структура психологической компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения.....	4
<b>Шоломицкая Н.Д., Матвеева Г.Г.</b> Особенности организации предметно-игровой среды в дошкольном образовательном учреждении.....	15
<b>Шоломицкая Н.Д., Агапова С.В.</b> Взаимодействие общественного и семейного воспитания в формировании личностных качеств старших дошкольников.....	21
<b>Шоломицкая Н.Д., Трепова И.И.</b> Педагогическое руководство дидактическими играми детей старшего дошкольного возраста.....	27
<b>Синкевич И.А., Короткевич Н.Н.</b> Психологические особенности агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста.....	35
<b>Сергеева А.А., Жигульская Н.Ю.</b> Развитие свойств внимания детей старшего дошкольного возраста.....	53
<b>Тучкова Т.В., Полищук С.С.</b> Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста.....	63
<b>Шоломицкая Н.Д., Семенчук Е.И.</b> Использование средств занимательной математики в формировании математических представлений у детей старшего дошкольного возраста.....	73
<b>Смага А.А., Сараева Л.С.</b> Использование игровых технологий при обучении русскому языку младших школьников.....	79
<b>Смага А.А., Асламова О.А.</b> Загадка как средство развития речи младших школьников.....	87
<b>Смага А.А., Агафонова Н.Н.</b> Пересказ как средство развития связной речи детей младшего школьного возраста.....	94
<b>Сергеева А.А., Потапова М.В.</b> Формирование адекватной самооценки детей младшего школьного возраста.....	102

## **Глава II. Детско-родительские отношения как психолого-педагогическая проблема**

**Синкевич И.А., Галатонова О.В.**

Влияние детско-родительских отношений на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста.....122

**Тучкова Т.В., Вовчук М.А.**

Влияние родительских позиций на развитие самооценки детей старшего дошкольного возраста.....137

**Ежова Е.А., Черемисова Е.Е.**

Особенности отношения подростков 11-14 лет к родителям.....148

## **Глава III. Психология искусства и художественного творчества**

**Синкевич И.А., Моченова Т.Ю.**

Развитие музыкально-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе интеграции искусств.....163

**Сергеева А.А., Цуман Н.Л.**

Развитие мышления в процессе музыкально-слуховой деятельности учащихся начальной школы.....176

## **Глава IV. Актуальные проблемы социальной и возрастной психологии**

**Ежова Е.А., Котова А.Г.**

Особенности самооценки у юношей и девушек 19-20 лет.....197

**Тузова О.Н., Кириленко И.В.**

Зависимость эмоционального выгорания от личностных особенностей медицинских работников.....206

**Сергеева А.А., Андреева Н.С.**

Психологический аспект ресоциализации плавсостава в послерейсовый период.....214

## Сведения об авторах

*Агапова С.В.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Агафонова Н.Н.* – студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Андреева Н.С.* – студентка 6 курса ЗФО НОУ ВПО СФГА  
*Асламова О.А.* – студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Вовчук М.А.* - студентка 6 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Галатонова О.В.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Ежова Е.А.* - канд. филос. наук, доцент кафедры психологии МГПУ  
*Жигульская Н.Ю.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Кириленко И.В.* – студентка 6 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Короткевич Н.Н.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Котова А.Г.* - студентка 3 курса ОФО ЕГФ МГПУ  
*Матвеева Г.Г.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Моченова Т.Ю.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Полицук С.С.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Потапова М.В.* - студентка 4 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Сараева Л.С.* – студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Семенчук Е.И.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Сергеева А.А.* – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии МГПУ  
*Синкевич И.А.* – канд. пед. наук, доцент кафедры психологии МГПУ  
*Смага А.А.* – декан ФПиП, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования МГПУ  
*Тишкевич М.А.* – старший преподаватель кафедры психологии МГПУ  
*Трепова И.И.* - студентка 5 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Тузова О.Н.* – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии МГПУ  
*Тучкова Т.В.* – канд. филос. наук, доцент МГТУ  
*Цуман Н.Л.* - студентка 4 курса ЗФО ФПиП МГПУ  
*Черемисова Е.Е.* - студентка 5 курса ОФО ФПиП МГПУ  
*Шоломицкая Н.Д.* - канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования МГПУ

### **Коллектив авторов**

**Психолого-педагогические условия развития личности:** Сборник научных статей студентов, аспирантов, соискателей и преподавателей / Под ред. А.А. Сергеевой. – Мурманск: МГПУ, 2009. – Вып. 7. - 237 с.

Мурманский государственный педагогический университет  
183720, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15.