

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

Ученые записки МГПУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Сборник научных статей

Выпуск 11

**Мурманск
2011**

УДК 159.9(062.552)

ББК 88я54

М91

Печатается по решению редакционно-издательского совета Мурманского государственного педагогического университета

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

Рецензенты: **А.В. Прялухина**, зав. кафедрой социальной работы и психологии Российского государственного социального университета (филиал в г. Мурманске), канд. психол. наук, доцент;
Е.Г. Трудкова, канд. пед. наук, доцент (МГПУ).

Коллектив авторов

Ученые записки МГПУ. Психологические науки: Сборник научных статей / Под ред. И.А. Синкевич, А.А. Сергеевой. – Мурманск: МГПУ, 2011. –200 с.

Одиннадцатый выпуск «Ученые записки МГПУ. Психологические науки» обозначает актуальные вопросы возрастной, педагогической и социальной психологии, рассматривает психологические современной семьи, затрагивает проблематику психологии развития дошкольников и школьников и социализации молодежи.

В сборник трудов включены научные публикации преподавателей кафедр: психологии, педагогики, дошкольного и начального образования, английского языка и английской филологии, физики и методики обучения физики МГПУ и представлены научные исследования педагогов, психологов, социальных работников из разных городов, регионов России и ближнего зарубежья: Мурманска и Мурманской области (г. Апатиты, г. Ковдор, г. Кола, г. Североморск, п. Коашва, п. Никель и др.), Санкт-Петербурга и Ленинградской области (п. Сосново), Ярославля и др., Беларуси (г. Витебск).

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

ISBN 978-5-4222-0046-7

Мурманский государственный педагогический университет (МГПУ), 2011

Введение

Изменения, которые произошли в современном обществе, свидетельствуют о глубине разрушения базовых основ мира, в котором мы жили совсем недавно; изменения самого человека, его жизненных ритмов, отношений между людьми, между поколениями.

Реформирование системы образования ставит цели обеспечения охраны и укрепления физического и психического здоровья детей; разно-стороннего и современного развития детей, их индивидуальных и творческих способностей; формирования навыков самообразования; самореализации личности. На современном этапе развития общества образование рассматривается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и ее саморазвития. Педагог в процессе сотрудничества и совместной с ребенком деятельности помогает ему найти свою дорогу в этом сложном, полном противоречия мире. Целостное развитие системы образования требует решения этих задач на всех его ступенях.

Процесс гуманизации и «психологизации» педагогики, разработка проблем защиты детства, личностно-ориентированного образования все более ориентирует образование на особенности развития человека в онтогенезе - на специфику потребностей каждого возрастного этапа в образовательных услугах, когда система образования существует для полного, все-стороннего раскрытия всех способностей, талантов и дарований человека, а не человек – для системы образования.

Фундаментальное ядро содержания общего образования фиксирует систему: базовых национальных ценностей, раскрываемых в содержании общего образования; основных понятий, относящихся к областям знаний, представленным в общем образовании; ключевых задач, обеспечивающих формирование универсальных видов учебной деятельности.

На современном этапе развития российского общества основной задачей духовно-нравственного воспитания и развития школьников является формирование личностной, семейной и социальной культуры.

Личностная культура определяется: 1) готовностью и способностью к нравственному самосовершенствованию, самооценке, пониманию смысла своей жизни, индивидуально-ответственному поведению; 2) готовностью и способностью открыто выражать и отстаивать свою позицию, критически оценивать собственные намерения, мысли и поступки; 3) способностью к самостоятельным поступкам, принятию ответственности за их результаты, целеустремленностью и настойчивостью в достижении результата; 4) трудолюбием, бережливостью, жизненным оптимизмом; 5) осознанием ценности человеческой жизни, нетерпимостью к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью и духовной безопасности.

Семейная культура - это: 1) осознание безусловной ценности семьи как первоосновы нашей принадлежности к народу, Отечеству; 2) понимание и поддержание таких нравственных устоев семьи, как любовь, взаимопомощь, почитание родителей, забота о младших и старших; 3) бережное отношение к жизни человека, забота о продолжении рода.

Социальная культура определяется: 1) осознанием себя гражданином России на основе национальных духовных и нравственных ценностей; 2) верой в Россию, чувством личной ответственности за Отечество; 3) верным восприятием ценностей общества (прав человека, ценностей семьи, гражданского общества); 4) готовностью солидарно противостоять глобальным вызовам современной эпохи; 5) развитостью чувства патриотизма и гражданской солидарности; 6) способностью к сознательному личностному, профессиональному, гражданскому самоопределению и развитию; 6) заботой о преуспевании единого многонационального русского народа.

Десятый выпуск «Ученые записки МГПУ. Психологические науки» предлагает материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы психологии в образовании», проходившей в Мурманском государственном педагогическом университете 5-7 апреля 2010 года.

Статус конференции обуславливает представление научных поисков педагогов, психологов, социальных работников и др. из разных городов, регионов России и ближнего зарубежья: г. Мурманска и Мурманской области (г. Апатиты, г. Ковдор, г. Кола, г. Североморск, п. Коашва, п. Никель и др.), г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области (п. Сосново), г. Ярославля и др., Беларуси (г. Витебск).

Во втором томе сборника трудов традиционно включены научные статьи преподавателей кафедры психологии, а также кафедр: педагогики, дошкольного и начального образования, английского языка и английской филологии, физики и методики обучения физики МГПУ.

В тематическом плане сборник определяет секции научно-практической конференции по направлениям исследований психологических проблем: современной семьи; развития детей дошкольного и школьного возраста; социализации молодежи.

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

Глава I. Психологические проблемы современной семьи

А.П. Авдеев

Некоторые региональные особенности демографического и социально-экономического состояния семьи Мурманской области

В социологии нет единого определения понятия семья. В своем исследовании мы пользуемся тем определением, которое дано в философском энциклопедическом словаре: «Семья, основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью» [1, с.602].

В качестве исходного положения исследования мы руководствуемся структурой и функциями семьи. Как социальный институт семья находится в стадии постоянного изменения. Однако, в связи с демографическими проблемами, мировым финансово-экономическим кризисом, миграцией населения семья в Российской Федерации, в том числе и в Мурманской области, переживает острый кризис. Семья в Российской Федерации также испытывает глубокий кризис ценностей, преодоление которого выходит за рамки экономических и рациональных соображений в область нравственности и духовности.

Самое большое число жителей Мурманской области – 1 миллион 105 тысяч человек – было зарегистрировано в 1989 году. С тех пор население региона сократилось на 28 процентов и к 2010 году составило 838 тысяч [3]. Особо критическая ситуация в регионе сложилась с численностью старших подростков, т.е. с теми, кому сегодня от 15 до 17 лет включительно. А ведь это те, кто завтра будет реализовывать трудовой и репродуктивный потенциал области. Дети – это всего около 20 процентов населения Кольского края. Стариков становится больше, молодежи – меньше. Старение населения – очевидный фактор, отчетливо проявляющийся на Кольском полуострове. В Мурманской области проживают почти 237 тысяч пенсионеров. Это более 30 процентов всего населения.

Однако по данным Мурманскоблкомстата в 2009 году в регионе родились более 9 тысяч детей. Положительные демографические показатели на наш взгляд свидетельствуют не только о социальном оптимизме, но и о том, что созданная система социальной и экономической поддержки семьи стимулирует создание полной многодетной семьи.

Любое счастье, а семейное, прежде всего, нуждается в прочной экономической основе. Величина прожиточного минимума за второй квартал 2009 года в Мурманской области составила 7627 рублей. В том числе по

социально-демографическим группам: трудоспособное население – 7879 рублей; пенсионеры – 6405 рублей; дети – 7581 рублей в месяц [4].

По результатам исследований, проведенных Всероссийским центром уровня жизни [5] имеют доходы ниже среднего уровня 90 процентов россиян, а значит, живут по заниженным стандартам. По мнению В. Бокова, директора названного центра (ВЦУЖ), если разделить наше общество по уровням жизни, можно получить 5 групп:

- самые бедные – это те, чьи доходы ниже среднего прожиточного минимума (ПМ), сегодня это 5153 рубля на человека в Российской Федерации;
- низкообеспеченные (с доходом 1 – 3 ПМ);
- обеспеченные ниже среднего уровня (3 – 7 ПМ);
- среднеобеспеченные (7 – 11 ПМ);
- высокообеспеченные (более 11 ПМ).

Число низкообеспеченных (с доходом 5 – 15 тысяч рублей) в Российской Федерации – 51,6 процента. В Мурманской области – значительно выше.

Во время кризиса по данным центра обострилась проблема социального неравенства. Разница в получении денежных средств между самыми бедными и самыми богатыми россиянами – более чем в 20 раз. Одной из самых тревожных характеристик материального положения семьи региона остается широкое распространение бедности среди семей с несовершеннолетними детьми и пенсионерами.

В Мурманской области распространенным типом семьи является нуклеарная семья, включающая родителей и несовершеннолетних детей. Около 30 процентов семей на Кольском полуострове являются неполными, состоящими из одного родителя с детьми.

В системе внутрисемейных отношений определяющими выступают отношения между супругами. Именно они создают нравственно-эмоциональную среду в семье. К сожалению, особенностью семьи Мурманской области является остроконфликтность, что в свою очередь ведет к разводам. Причин конфликтности много.

Мотивы конфликтов можно разделить на внешние и внутренние. К внешним мотивам мы относим демографические проблемы, экономический и финансовый кризис, безработицу, бедность, отсутствие жилья и др. К внутренним мотивам конфликтов относим низкий уровень психолого-педагогической культуры, слабую психологическую и практическую подготовку молодежи к вступлению в брак, пьянство, наркоманию, эгоизм и др. Как правило, эти мотивы выступают в единстве.

Отличительной особенностью семьи, обусловленной миграцией населения, массовым появлением неполных семей и распространением гражданского брака, является утрата преемственности поколений, потеря уз кровного родства. А узы кровного родства – самые сильные психологи-

ческие мотивы, укрепляющие семью. Неполная семья не может эффективно выполнять все семейные функции, а главным образом, - воспитательную.

В современных экономических условиях легче выжить одному человеку, чем семье. Вот почему молодые люди не торопятся вступать в брак и отодвигают деторождение на более старший возраст. Следует отметить, что даже в условиях острого финансово-экономического кризиса, семья является основной формой социализации человека. Полная семья, в которой царит родительская и братская любовь, является одним из важнейших условий становления личности.

Удовлетворение потребности в общении с родными по крови во всех возрастах благоприятно влияет на психическое и физическое здоровье человека, но особенно в возрасте от рождения до 3 лет. Вот почему мать должна иметь возможность до 3 лет постоянно быть с ребенком. Переоценить положительную силу воспитательного воздействия путем личного контакта матери и ребенка невозможно.

С целью реализации Концепции демографической политики Российской Федерации до 2025 года в Мурманской области последовательно выполняется план мероприятий, направленных на увеличение населения области за счет улучшения жизни всех слоев населения. Начиная с 1 января 2010 года, с учетом индексации и районного коэффициента государственные пособия гражданам, имеющим детей стали:

- единовременное пособие при рождении ребенка – 15384 рубля;
- ежемесячное пособие по уходу за первым ребенком – 2884 рубля;
- по уходу за вторым и последующими детьми – 5769 рублей;
- единовременное пособие беременной жене военнослужащего, проходящего военную службу по призыву, - 24362 рубля;
- ежемесячное пособие на ребенка военнослужащего, проходящего военную службу по призыву, - 10441 рубль.

С января 2010 года размер материнского капитала составил 343 тысячи 387 рублей, которые можно потратить на ипотеку, погашение кредита, взятого на приобретение жилья, и др. С улучшением материального положения матерей в Мурманской области наблюдается значительное увеличение удельного веса семей, в которых малыш стал вторым или третьим ребенком. Женщины – матери рассматривают материнство, как вид оплачиваемой деятельности.

В Мурманской области в 2009 году реализовывались 20 долгосрочных целевых программ и 12 ведомственных, содержащих мероприятия по демографическому развитию, в том числе региональная программа «Обеспечение жильем молодых семей» [3].

Последовательная реализация Концепции демографической политики Российской Федерации, национальных проектов здравоохранения и образования, национальной образовательной инициативы «Новая школа» и

др., направленных на улучшение жизненного уровня жизни граждан региона, способствуют созданию условий, направленных на укрепление семьи, оказание ей материальной и духовной поддержки, развитию семейной политики с учетом региональных особенностей.

Литература

1. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г. Панов – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Р 76. Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998 – 672 с., Т. 2 – М – Я – 1999. – 672 с.
3. Мурманский вестник. – 2010, 15 апреля.
4. Российская газета. – 2009, 16 сентября.
5. Российская газета. – 2010, 28 апреля.

Психологические особенности и проблемы молодой семьи

Проблемы молодой семьи представляют собой интерес для исследования поскольку семья является одним из фундаментальных институтов общества. Одновременно семья выступает малой группой – самой сплоченной и стабильной ячейкой общества. Семья необходима человеку для жизнеобеспечения и продолжения рода, хранения и передачи культурно-исторического опыта.

Потребовалось немало усилий и времени, чтобы в современном обществе утвердился термин «молодая семья». Это не означает, что сформировался какой-то особый тип семьи. Ее проблемы входят составной частью в круг проблем современной семьи. Поэтому отношение к молодой семье определяется той социальной политикой, которая проводится в отношении института семьи в целом.

Критерием молодой семьи, прежде всего, является очередность брака – первый, продолжительность совместной жизни – до трех лет и границы возраста супругов – от 18 до 30 лет. По своей структуре современная молодая семья бывает полной, типичной и семьей социального риска. К последнему типу относятся неполные, семьи одиноких и несовершеннолетних матерей, те семьи, где отец проходит срочную военную службу, студенческие семьи, а так же семьи в которых один из ее членов является инвалидом. Из них наиболее многочисленны группы неполных и студенческих семей.

Социальные проблемы проявляются в семье достаточно многосторонне. В значительной степени основные трудности и потребность в профессиональной помощи семьи зависят от ее типа.

Молодая семья – одна из самых незащищенных групп населения в обществе. О современной молодой семье в средствах массовой информации говорят либо с сочувствием, либо с осуждением. Современная семья испытывает существенные трудности. Имеется расслоение семей по уровню доходов, разрушается традиционная структура семьи, изменяются старые, общепринятые нормы поведения, характер супружеских отношений, взаимоотношения поколений в семье, отношение к воспитанию.

Специфика молодой семьи определяется тем, что она находится в процессе своего становления. Молодая семья характеризуется объективно недостаточным уровнем материальной обеспеченности, нестабильностью отношений между ее членами, освоением ими социальных ролей, а также социализацией семейного союза в обществе как самостоятельного субъекта. Проблемы молодой семьи – это, на самом деле, целый комплекс психологических, социологических, экономических, юридических проблем. К психологическим проблемам относят: совместные эмоциональные отношения, психологическую совместимость, привыкание супругов к изме-

нившемуся образу жизни. Супругам приходится привыкать к увлечениям, проявлениям характера друг друга.

Самыми счастливыми для молодой семьи являются первые месяцы брака, когда семья продолжает жить в праздничной атмосфере. Со временем начинают возникать первые конфликты при совместном решении материально-экономических и психологических проблем, т.е. ролевой структуры отношений, разделении домашних обязанностей. Супруги склонны обвинять друг друга в том, что его (её) роль в семье принижена. Основная тяжесть по выполнению домашней работы по-прежнему ложится на плечи женщины. 55% женщин считают, что жена имеет больше возможностей для выполнения домашней работы и лишь 3% женщин придерживаются такого же мнения относительно мужа.

В браке молодые семьи на первое место ставят взаимопонимание, доброжелательность; на второе - эмоциональные отношения; на третье – материальное благополучие; и лишь четвертое место – детей. В раннем супружестве формируется единая ценностная система семьи, большое значение для этого имеет совместное проведение досуга. Молодая семья предпочитает ходить вместе в гости, проводить отпуск, смотреть телевизор, читать книги и газеты, и на последнем месте для многих семей стоит спорт, туризм, что можно объяснить объективными условиями (платными услугами).

Основные цели и задачи социальной работы с молодыми семьями включают в себя:

- разработку и осуществление мер по укреплению молодой семьи, как репродуктивной социальной единицы;
- адаптацию молодой семьи в условиях переходной рыночной экономики; улучшение материального, нравственного и духовного состояния молодой семьи;
- создание и развитие системы служб социально-психологической помощи молодой семье;
- создание благоприятных условий для сочетания социальной и семейно-бытовой функции молодой семьи;
- стимулирование деловой активности молодежи; организацию семейного досуга и отдыха.

Литература

1. Деменьтьева И.Ф. Проблемы становления молодой семьи – М., 1991.
2. Кузнецова М.В. Молодая семья и ее социальная защита в современном обществе – СПб, 1999.

Психологические проблемы современной семьи

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

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

Хочется подробнее рассмотреть психологические проблемы таких семей как, семьи с алкогольной зависимостью, конфликтные семьи, неполные семьи. А так же рассмотреть вопрос о влиянии таких семей на дальнейшее развитие ребенка и его будущее.

Первый тип семей - это семьи с алкогольной зависимостью. В семье, в которой один из ее членов зависим от алкоголя, действуют иные правила поведения, чем в обычных семьях. Жизнь в семье, злоупотребляющей алкоголем, непредсказуема. Отметим, что каких-то универсальных правил поведения в таких семьях не существует: что хорошо, а что плохо - определяется от случая к случаю. Все зависит от физического и эмоционального самочувствия родителей. Отношения между взрослыми и детьми носят весьма неопределенный характер. Они могут быть то непринужденными и открытыми, то авторитарными и приказными [28, с.15].

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

плыть по течению, подстраиваться под окружающих. Они не управляют обстоятельствами; индивидуальность, творческое начало у них не проявляются; часто возникают сомнения, неуверенность в правильности своих поступков. Большинство из них нуждается в поддержке, одобрении, успокоении. Таким образом, дети пьющих родителей составляют генетическую группу риска по заболеваемости алкоголизмом и наркоманией [29].

Причину родительского пристрастия к алкоголю ребенок видит в себе и считает, что, если он изменится в лучшую сторону, родители перестанут пить. Дети переживают чувство социальной дискриминации, считают, что они не такие, как все, и это вносит дискомфорт в их существование.

Таким образом, алкоголизация родителей приводит не только к душевной травматизации ребенка, но и негативно сказывается на формировании его личности. Это ощущается впоследствии всю жизнь [28,с.118].

Среди явно неблагополучных семей выделяется большая группа семей с нарушениями общения. Следует разграничивать такие понятия, как «семейные конфликты» и «конфликтные семьи», так как конфликт в семье, пусть и достаточно бурный, еще не означает, что это конфликтная семья, и не всегда свидетельствует о ее неустойчивости. В становлении и развитии любой семьи возникают определенные сложности, трудности и противоречия, которые могут либо конструктивно разрешаться, либо приводить к усилению разногласий, спорам, ссорам и конфликтам [15с.48].

Конфликтными называются такие семьи, в которых постоянно имеются сферы, где сталкиваются интересы, желания всех или нескольких членов семьи (супругов, детей, других родственников, проживающих совместно), порождая сильные и продолжительные отрицательные эмоциональные состояния, непрекращающуюся неприязнь членов семьи друг к другу. В таких семьях часто встречается насилие (психологическое и физическое) над детьми.

Очевидна опасность применения насильственных методов воспитания: они закрепляются и передаются следующему поколению. Отчасти это - сознательная попытка детей вести себя так же, как ведут себя значимые взрослые, отчасти это неосознанная имитация, которая является одним из аспектов идентификации с другим. Роль моделей родительского поведения важна не только в процессе приобретения привычек. Способ преодоления стрессовых ситуаций тоже определяется из знакомой ребенку стратегии в поведении родителей.

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

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

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

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

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

Медики отмечают существенные различия в образе жизни неполной семьи по сравнению с полной. Эти различия определяют основные факторы риска здоровья: статистически значима частота наличия в неполной семье вредных привычек (курение, употребление алкоголя), социально-бытовая и жилищная неустроенность, несоблюдение гигиенических норм жизни, самолечение и т.п. В рамках воспитательной деятельности матерям не удастся осуществлять полноценный контроль за детьми и в целом вли-

ять на их поведение. По собственным оценкам таких женщин, эффективному воспитанию мешает ряд объективных причин:

- разрушается привычная триада в семье: «отец + мать + дети»;
- мать испытывает чувство вины перед ребенком за развод;
- ребенок считает мать виновной за потерю отца;
- чрезмерная занятость матери на работе, не позволяющая уделять детям достаточно внимания.

Преобладающее большинство социальных характеристик детей, переживающих развод, свидетельствует, к сожалению, о негативном характере его последствий на личность ребенка. Так, все без исключения практикующие психологи и специалисты, работающие с последствиями распада семьи, отмечают высокий уровень тревожности, свойственный детям развода. Развод и предшествующие ему конфликты разрушают естественную привязанность ребенка к отцу и матери.

Связанные с этим переживания, мысли о несправедливости, жестокости взрослых становятся гнетущими и определяют формирование характера и поведения. У таких детей выявляются отклонения в нравственном развитии и поведении. Поскольку в семье не прекращаются скандалы, брань, не утихает ненависть друг к другу, разрушается главное в растущем человеке - его отношение к людям. Обманувшись в своих близких, ребенок не верит никому [5, с.60].

Психологи обращают особое внимание на повышенную уязвимость мальчиков в неполной семье и наличие у них дополнительных причин для тревожности. Мальчики гораздо острее, чем девочки, воспринимают отсутствие в семье отца; без отцов они часто бывают задиристыми и беспокойными. В связи с отсутствием в неполной семье мужского эталона идентификации одинокая мать пытается компенсировать сыну этот недостаток изменением своей родительской роли. Однако эта смена стратегии отношений с сыном приводит к драматическим результатам; женщина не в состоянии совмещать материнскую функцию любви, терпимости и теплоты с отцовской, основанной на мужской строгости, требовательности и авторитарности. Распад семьи отрицательно влияет на отношение между родителями и детьми, особенно между матерями и сыновьями.

В связи с тем, что родители сами испытывают нарушение душевного равновесия, им обычно недостает сил, чтобы помочь детям справиться с возникшими проблемами как раз в тот момент жизни, когда те особенно нуждаются в их любви и поддержке. После развода родителей мальчики нередко становятся неуправляемыми, теряют самоконтроль, проявляя одновременно завышенную тревожность. Эти характерные черты поведения особенно заметны в течение первых месяцев жизни после развода, а к двум годам после него сглаживаются. Такая же закономерность, но с менее выраженными отрицательными симптомами наблюдается в поведении девочек после развода родителей.

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

Литература

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

Ребенок как ключевой участник разрешения трудной жизненной ситуации семьи посредством семейной групповой конференции

Семья всегда занимала одно из важнейших мест среди жизненных ценностей человека. Это и понятно, поскольку все люди, так или иначе, связаны с семьей, она – естественная часть их жизни, она – традиционно главный институт воспитания и становления личности. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни; семья остается основой благополучной жизни человека, развития его личностного потенциала, приютом отдыха, радости, психологического комфорта. По длительности воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней ценности, установки и ожидания зависят от комплекса факторов, среди которых установки родительской семьи, характер взаимоотношений с родителями, влияние значимых сверстников и взрослых, особенности личности и характера.

Семья может выступать как в качестве положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей – матери, отца, брата, сестры, бабушки, дедушки, – не относится к нему лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И вместе с тем, никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья¹.

Семей без проблем не бывает, и это естественно. Трудности и противоречия побуждают к изменению, к развитию отношений к поиску наилучших решений, то есть являются двигателем прогресса семьи. Однако нередки случаи, когда нерешенные проблемы игнорируются, они укореняются в семье и способствуют появлению напряженных отношений и конфликтов, которые впоследствии ведут к депрессиям, ссорам, напряженности, дефициту положительных эмоций. Неблагоприятный психологический климат влияет на развитие детей и взрослых, ведь семья – единый организм, где проблемы каждого члена семьи не изолированы, а вплетены в атмосферу семьи. Трудные жизненные ситуации необходимо разрешать при совместном участии всех сторон.

К способам разрешения проблем можно отнести обращение к специалистам либо самостоятельные действия семьи путем привлечения родственников и друзей на семейный совет. Любая семья в любой момент может выбрать альтернативный метод работы, например, *метод «семейные групповые конференции»*.

Семейные групповые конференции – это своеобразный семейный совет, встреча членов семьи с близкими людьми. В основе метода лежит *развитие способностей ребенка преодолевать трудные жизненные ситу-*

ации путем взаимодействия со своим ближайшим окружением, то есть с семьей.

Когда люди сталкиваются лицом к лицу с трудностями и реакцией общества на их жизнь, то предлагаемая семье поддержка и забота ориентируется главным образом на материальное и другого вида обеспечение. При этом активно может быть задействована только небольшая часть семьи, включая ресурсы и возможности близких людей и специалистов. Такой подход становится односторонним.

Метод «семейные групповые конференции» передает полномочия по выходу из трудной жизненной ситуации семье. Для работы привлекается *независимый* человек – *ведущий*, то есть специалист, владеющий технологией данного метода. Он может организовать семейный совет, собрать вместе все необходимые ресурсы семьи и пригласить специалистов. На первом этапе работы по методу «семейные групповые конференции» («*Обмен информацией*») члены семьи разясняют причину встречи, а специалисты предоставляют полезную информацию по вопросу семьи и рассказывают о возможной помощи с их стороны. На втором этапе («*Личное время семьи*») участники встречи обсуждают конфиденциально проблему, а также варианты ее разрешения, принимая во внимание собственные ресурсы и возможности. Специалисты и независимый ведущий на этом этапе работы не присутствуют, то есть они не влияют на процесс принятия решений. Это позволяет семье *взять на себя ответственность* и выработать *ее собственный план*. На последнем этапе («*Принятие плана*») специалисты и независимый ведущий возвращаются к семье; они одобряют план, если он безопасен для детей.

В семейной групповой конференции участие детей и взрослых воспринимается как должное. Целевой группой метода являются дети, оказавшиеся в трудной или небезопасной жизненной ситуации. Семейный совет проводится ради них, поэтому в данный момент предстоящая встреча семьи – это их самая важная встреча, на которой будет принято решение по вопросу их благополучия. Метод «семейные групповые конференции» позволяет *посмотреть на трудную жизненную ситуацию глазами ребенка*.

Что же думают сами дети по поводу такой встречи? Будут ли они чувствовать себя безопасно, когда их семья будет что-то обсуждать или спорить в их присутствии? Могут ли они на самом деле принимать участие? Прислушается ли кто-нибудь к ребенку во время обсуждений, особенно на этапе личного времени семьи?

Российский и зарубежный опыт применения семейных групповых конференций на практике показывает, что дети чувствуют себя спокойно и безопасно, если их окружают знакомые люди, если на встрече царит дружелюбная атмосфера. Присутствие значимых членов семьи играет важную

роль для детей. Чтобы ребенок¹ чувствовал себя спокойно и уверенно, необходимо определить доверенное лицо для ребенка, так называемого «детского адвоката» из числа родственников, близких или друзей ребенка, чтобы этот человек оказывал поддержку во время встречи семьи.

Ребенок точно знает, кто является таким человеком для него. Даже если участие вызывает у ребенка трудности, то поддерживающий его близкий человек может быть «рукой помощи» в подготовке и проведении семейной групповой конференции: он или она может выражать мнение ребенка и выступать от его лица, если последний попросит его об этом. Роль детского адвоката особенно важна на этапе, когда проходит обсуждение вариантов разрешения семейной проблемы без присутствия специалистов [1, с. 17].

Независимый ведущий должен не только подробно и доступно объяснить роль детского адвоката, но и проверить, что ребенок понимает значимость и необходимость участия такого человека. Каждого ребенка необходимо подготавливать для участия в семейной групповой конференции. Если есть такая возможность, ведущий проводит отдельную подготовительную работу с ребенком с разрешения родителей, обычно во время самого первого разговора родители присутствуют. Опасения, что семейные групповые конференции обременяют детей, не нашли своего подтверждения в зарубежных исследованиях. Как правило, дети хорошо знают, что происходит в семье; они привыкают к обсуждениям такого рода, а на таких разговорах ребенок присутствует один, без поддерживающего его человека.

Подготовительная работа с ребенком зависит от его возраста и от ключевого вопроса для встречи, она отличается от подготовительной работы со взрослым. Независимый ведущий тщательно подбирает вопросы. Кроме того, он предлагает ребенку написать приглашения на семейный совет, выбрать человека, который сможет поддержать его, посоветуется по поводу организации еды и напитков. Дети также могут сказать, кого они хотят пригласить на семейный совет из числа родственников, друзей или просто знакомых. В беседе дети могут выразить свои чувства, рассказать, что для них важно. Важно объяснить ребенку его роль и значение на семейной групповой конференции. Если ребенок что-то не понимает, у него появляется тенденция пойти на поводу у взрослого и поддержать его мнение, но не потому, что он с этим согласен, а потому, что у него нет четкого представления, чего от него хотят. Дети не привыкли, что с ними советуются, обычно взрослые принимают решение за них.

В методе «семейные групповые конференции» есть ключевые советы для построения диалога с ребенком: спросить мнение ребенка; дать ребен-

¹ Понятие «ребенок» и «дети» в данном методе включает в себя всех участников от 0 до 18 лет.

ку возможность выступить в качестве советчика; развивать у ребенка чувство соучастия. Чувство соучастия возникает во время открытого общения, которое происходит благодаря детальным вопросам – независимый ведущий определяет, что знает ребенок, чего он хочет. Такой разговор состоит из пяти этапов, которые называются «Пять ступеней разговора» и включают в себя исследование, вопрос о чувствах, мнении, советах и приготовлениях [2].

Благодаря такому диалогу независимый ведущий получает необходимую информацию для организации семейной групповой конференции с учетом мнения ребенка и убеждается в безопасности предстоящей встречи. Главная цель разговора – это возможность *предоставить ребенку роль советчика*, понять его точку зрения на ситуацию и учесть его пожелания в проведении семейной групповой конференции.

Ребенок может проявлять нежелание участвовать в конференции. Во-первых, необходимо признать нежелание, но убедиться в понимании ребенком значения и смысла семейной групповой конференции. Во-вторых, можно предложить ребенку принять заочное участие во встрече семьи – написать письмо, записать аудио- или видеокассету.

Способы разрешения проблем влияют на формирование характера и личностных особенностей подрастающих в семье детей. Восприятие ребенка взрослыми в конкретной ситуации и восприятие ребенком ситуации должно быть исходным положением в построении конструктивного диалога с целью разрешения любых трудностей.

Голос каждого ребенка должен быть услышан – это своеобразный девиз семейной групповой конференции. Большинство взрослых верят в то, что они знают мнение ребенка и его желания. Им не нужен совет от детей, так как они знают, что будет для них лучше. Взрослые не привыкли обращаться за советом к ребенку или договариваться с ним о чем-то. А ведь дети тоже могут объяснять, выражать свои мнения и чувства, давать советы или рекомендации. Все зависит от нас самих, от взрослых: мы должны учиться слушать и слышать детей, быть открытыми для общения с ними. А это необходимо для того, чтобы *сделать встречу семьи встречей ребенка* настолько, насколько это только возможно. Именно поэтому семейная групповая конференция помещает ребенка в центр процесса.

Литература

1. Синягина Н.Ю. Современная молодая семья: взрослые и дети. – СПб.: КАРО, 2007.
2. Beek, F.van This is about my future, right? // Research into the opinion of children and adolescents regarding Eigen-kraacht conferences [FGCs]. Voorhout: WESP, 2005. – Subreport 3.

Цели, задачи и функции семейного воспитания на основе законодательства Российской Федерации

Множество проблем, связанных с современной семьей, можно разделить на следующие группы:

1. Социально – экономические проблемы: к этой группе можно отнести проблемы, связанные с уровнем жизни семьи, ее бюджетом (в том числе потребительским бюджетом средней семьи), удельным весом в структуре общества малообеспеченных семей и семей, живущих ниже черты бедности, со специфическими потребностями многодетных и молодых семей, государственной системы материальной помощи.
2. Социально – бытовые проблемы: по смысловому содержанию сходны с социально – экономическими проблемами. К данной группе относятся проблемы, связанные с обеспечением семей жильем, с условиями проживания, а так же потребительским бюджетом средней семьи и т.д.
3. Социально – психологические проблемы: эта группа включает самый широкий спектр проблем: они связаны со знакомством, выбором брачного партнера и далее – брачно-семейной адаптацией, согласованием семейных и внутрисемейных ролей, личностной автономией и самоутверждением в семье. Кроме того, к ним относятся и проблемы супружеской совместимости, семейных конфликтов, сплоченности семьи как малой группы, насилия в семье.
4. Проблемы стабильности современной семьи: данную проблематику составляют состояние и динамика семейных разводов, их социально – типологические и региональные аспекты, причины разводов, ценности супружества, удовлетворенность браком как фактор стабильности семейного союза, ее социально – психологическая характеристика.
5. Проблемы семейного воспитания: в данной группе проблем могут рассматриваться состояние семейного воспитания, типы семей по критерию воспитания, родительские роли, положение ребенка в семье, условия эффективности и просчеты семейного воспитания, указанные проблемы естественным образом связаны с социально – психологическими проблемами и проблемами стабильности семьи.
6. Проблемы семей группы риска: факторы, обуславливающие социальный риск, могут иметь социально – экономический, медико-санитарный, социально – демографический, социально – психологический, криминальный характер. Их действие приводит к

утрате семейных связей, росту числа детей, оставшихся без попечения родителей, постоянного места жительства, средств к существованию. Безнадзорность детей продолжает составлять одну из наиболее тревожных характеристик современного российского общества. К семьям группы риска относят: неполные семьи, семьи, воспитывающие или имеющие в своем составе инвалидов, многодетные семьи, малоимущие и бедные семьи и др. исходя из выше описанных критериев [2].

Итак, современная российская семья переживает не лучшие времена: упадок престижа семьи, а тем более семьи с двумя и более детьми, экономическая нестабильность, жилищные проблемы и т.д. Создавая семью и вступая в брачные отношения или без них, но все равно мы попадаем под воздействие существующего законодательства. Законодательство регулирует правовые отношения между супругами, родителями, детьми. Словом мы несем ответственность за тех, кто рядом с нами и, конечно же, в первую очередь, несем ответственность за своих детей. Выделяя социально - психологические проблемы мы определяем цели задачи и функции семейного воспитания на основе законодательства РФ.

Семья, материнство, отцовство и детство в Российской Федерации находятся под защитой государства. Семейное законодательство исходит из необходимости укрепления семьи, построения семейных отношений на чувствах взаимной любви и уважения, взаимопомощи и ответственности перед семьей всех ее членов, недопустимости произвольного вмешательства кого-либо в дела семьи, обеспечения беспрепятственного осуществления членами семьи своих прав, возможности судебной защиты этих прав [1].

Семейное воспитание - это систематическое целенаправленное воздействие на ребёнка взрослых членов семьи и семейного уклада.

Цель семейного воспитания — заложить основы всестороннего развития личности: умственного, нравственного, эстетического, физического, приучить детей к труду развить у них интерес к самостоятельной творческой деятельности.

Задачи:

- формирование основ характера ребенка, его исходных нравственных установок и позиций;
- закладывание основ трудолюбия, стремления к общественно полезной деятельности, порядку и дисциплине, соблюдению норм жизни общества;
- осуществление нравственно-эстетической подготовки ребенка к формированию в будущем собственных семейных отношений;

- формирование чувства любви, доброжелательности, глубокого уважения к отцу и матери, сестрам и братьям;
- возвращение чистого чувства уважения и любви к представителям другого пола, мужского достоинства и девичьей чести;
- вооружение умениями и навыками организации быта, семейного досуга, ведения семейного хозяйства;
- создание условий для физического, нравственного, умственного, трудового, эстетического и т.д. становления детей в процессе повседневной деятельности и общения;
- забота о здоровье детей;
- помощь в учении;
- трудовое воспитание и помощь в выборе профессии;
- помощь в социализации личности;
- формирование опыта гуманных, эмоционально-нравственных отношений;
- забота об общекультурном и интеллектуальном развитии;
- развитие интересов, склонностей, способностей и творчества;
- подготовка к самовоспитанию и саморазвитию;
- половое воспитание, подготовка к будущей семейной жизни...
- создать максимальные условия для роста и развития ребенка;
- стать социально-экономической и психологической защитой ребенка;
- передать опыт создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим;
- научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;
- воспитать чувство собственного достоинства, ценности собственного «я».

Функции семьи:

- развитие интересов и потребностей ребенка;
- преодоление чувства пресыщения материнства (отцовства) и раздражение по поводу хронической нехватки времени для собственных нужд;
- поиск квартиры, соответствующей потребностям семьи;
- Привыкание к возросшим, с появлением ребенка, материальным затратам;
- распределение обязанностей и ответственности между родителями в постоянно меняющихся психологических ситуациях;
- поддержка сексуальных отношений и беседы о будущих детях;

- дальнейшее развитие психологических взаимоотношений в семье – открытых, позволяющих супругам говорить на разные темы;
- развитие отношений с родителями с появлением ребенка и выполнением ими новой роли;
- сохранение прежнего круга друзей и своих увлечений вне дома (в зависимости от возможностей семьи);
- выработка образа жизни семьи, формирование семейных традиций, беседы родителей о воспитании детей;

Конечной целью как семейного, так и общественного воспитания является формирование гармонично развитой личности, социально адаптированной в обществе, и выполнять функции гражданина в условиях действующего законодательства.

Литература

1. Семейный кодекс «Российской Федерации» от 29.12.1995 N 223-ФЗ. (принят ГД ФС РФ 08.12.1995) (ред. от 30.06.2008) (с изм. и доп., вступающими в силу с 01.09.2008).
2. Холостова Е. И. Социальная работа: учебное пособие. – М.: «Дашков и Ко», 2004. – 692 с.
3. Шнекендорф З.К. Путеводитель по Конвенции о правах ребенка. – М., 1977.

Психологические проблемы семьи в период адаптации ребенка к ДОУ

Период адаптации ребенка к детскому саду с психологической точки зрения является своеобразным испытанием и для ребенка, и для его родителей. Для ребенка изменение привычных условий жизни, отрыв от матери, необходимость пребывать в группе детей – это стресс, на борьбу с которым он тратит свой адаптационный потенциал. В то же время самим родителям также необходимо приспособиться к новой обстановке, освоить новые социальные отношения, связанные с переходом ребенка в дошкольное образовательное учреждение.

К тому же родители привыкают к тому, что ребенок отдаляется от семейного влияния, и процесс психологического отделения ребенка от матери становится более очевидным и порой протекает очень бурно. Как пишут Н.И. Олиферович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента, родители впервые осознают тот факт, что «ребенок принадлежит не только им, но и более широкой социальной системе, которая также может оказывать на него влияние» [1]. Таким образом, напряжение родителей растет не только из-за беспокойства состоянием ребенка в адаптационный период, но также и потому, что «продукт их воспитательной деятельности оказывается объектом всеобщего обозрения» [2].

Включение ребенка в новую социальную среду вызывает необходимость уточнения семейных границ и пересмотра супружеского договора относительно хозяйственно-бытовых обязанностей, сферы досуга и сферы, связанной с посещением ребенка детского сада. Также в семье происходят изменения благодаря тому, что для матери открывается возможность вновь заняться своей карьерой.

Таким образом, семья в этот период переживает один из закономерных семейных кризисов. Переживание семьей данного кризиса зависит от многих факторов. Среди основных можно назвать гибкость семейной системы, коммуникативные умения супругов, готовность родителей к расширению сферы контактов ребенка, умения поддержать его самостоятельность, характер внутрисемейных отношений. Также часто данный кризис совпадает с первым критическим периодом супружеских отношений (примерно на 3 году совместной жизни), что обостряет его протекание. В связи с этим, психологические проблемы ребенка, дезадаптация могут быть маркером внутрисемейных проблем.

Задача родителей на данном этапе – помочь ребенку адаптироваться к новым социальным условиям, для чего им самим требуется изменить свое поведение в отношении ребенка и друг друга. Самостоятельно справиться с данным кризисом под силу только психологически здоровой (функциональной) семье.

К сожалению, в последнее время среди детей, впервые приходящих в детский сад, не уменьшается количество трудно адаптирующихся детей. И связано это, в первую очередь, с проблемами адаптации родителей и всей семьи к дошкольному образовательному учреждению и внутрисемейными особенностями.

Рассмотрим основные проблемы современных семей, дети которых приходят на консультацию к педагогу-психологу по поводу трудностей адаптации ребенка к условиям детского сада. Эти проблемы можно условно разделить на три группы. Предлагаемое деление условно, т.к. в одной семье могут быть не одна, а несколько проблем.

Первая, пожалуй, самая распространенная группа проблем – это неспособность семьи выстроить адекватные детско-родительские отношения. Здесь можно указать самые частые случаи. Так, в последнее время все больше семей имеют только одного ребенка. При этом он очень опекаемый, воспитывается по типу «кумир семьи». Такой ребенок привык к излишнему вниманию, ситуация посещения детского сада становится для него достаточно травматичной. В семьях с опекающим стилем воспитания для ребенка нет запретов, он не понимает границ своих возможностей, не учится соотносить свои действия с другими людьми и т.д. Все это в итоге вызывает дискомфорт при посещении детского сада, ребенок становится агрессивным, эмоционально нестабильным. В этом случае требуется коррекция детско-родительских отношений в направлении осознания родителями факта все возрастающей самостоятельности ребенка, необходимости предъявлений к ребенку требований, а также разъяснений последствий опекающего стиля воспитания.

Также довольно распространенными сегодня стали случаи, когда родитель обеспокоен фактом необходимости посещения детского сада больше, чем сам ребенок. В этом случае ребенок может быть вполне готов принять новые социальные условия, но стороны членов семьи это вызывает тревогу. Это относится к тревожно-мнительным родителям, которые, как правило, имеют только одного ребенка, часто это поздний ребенок.

В данной ситуации родители сами психологически не готовы к тому, что ребенок приобретает некоторую независимость от их влияния, оставаясь в группе детского сада. Часто они сами не осознают того, что их действия не помогают ребенку привыкнуть к новым условиям, а наоборот, усложняют данный процесс. При этом эмоциональное напряжение и тревожность родителей передается ребенку. Таким образом, решение проблемы адаптации ребенка здесь заключается в изменении детско-родительских отношений в сторону принятия факта отделения ребенка от семьи; также необходима коррекция эмоциональной сферы самих родителей.

Другой проблемой современных молодых семей является низкий педагогический потенциал. Это отражается в том, что у детей, приходящих в

детский сад, плохо сформированы коммуникативные навыки. Например, на одной из консультаций мама девочки, которой было очень трудно привыкнуть к группе, говорила, что до детского сада они избегали общества, гуляли в тихих и спокойных местах, боясь, что шум и другие люди могут вызвать у девочки беспокойство. В таких случаях, необходимо расширить представления семьи об особенностях общения ребенка в раннем и младшем дошкольном возрасте, о приемах и способах его развития.

Несогласованность воспитательных воздействий различных членов семьи, непоследовательность в воспитательных воздействиях также является проявлением низкого педагогического потенциала семьи. Результатом такой воспитательной позиции будет эмоциональное напряжение ребенка, низкая самооценка, агрессивность и другие поведенческие нарушения. Причем часто родители могут осознавать, что их педагогические воздействия в семье несогласованы, но они не могут исправить это несогласование и договориться между собой о взглядах на воспитание ребенка. За этим может скрываться конфликт между супругами, а каждый из родителей стремится «перетянуть» на свою сторону ребенка. В данном случае необходимо формировать мотивацию супругов на изменение взаимодействия друг с другом и работать уже в направлении гармонизации отношений супругов. Таким образом, решение проблем данного круга заключается в психолого-педагогическом просвещении родителей по поводу возрастных особенностей и потребностей детей, особенностях взаимодействия с ними, создания соответствующих развивающих условий.

Второй группой проблем, раскрывающих причины трудной адаптации ребенка к детскому саду, являются ситуации, когда сами родители не могут адаптироваться к миру детского дошкольного учреждения. Рассматривая особенности таких родителей, разделим их на два типа. Первый тип представляют те, кто с трудом идет на общение с воспитателями группы, не прислушивается к их мнению, не стремится участвовать в жизни детского сада, неохотно рассказывают о своей семье, о том, как ведет себя ребенок вне детского сада. Такие родители предъявляют множество требований к содержанию ребенка в группе и считают, что все проблемы зависят от действий воспитателей. При этом зачастую родители не готовы поменять свой распорядок дня, чтобы приспособиться к режиму детского сада. Таким образом, они перекладывают ответственность за воспитание ребенка на детский сад, их недовольство растет, возникают конфликты, вызывая напряженность и у ребенка. В этой ситуации психолого-педагогическая помощь родителям направлена на то, чтобы они осознали всю значимость согласования своих воспитательных воздействий с детским садом.

Другая категория родителей отличается тем, что они стремятся согласовывать свои действия с воспитателями, участвовать в жизни группы, но симптомы трудной адаптации ребенка все же сохраняются. Дело в том, что, отдавая ребенка в детский сад, многие вспоминают свое детство. Ча-

сто дети, родители которых плохо адаптировались к детскому саду в детстве, адаптируются также трудно. Это связано с детским опытом самих родителей, обидами и другими негативными переживаниями по поводу пребывания в детском саду. Такие родители могут подсознательно считать, что детский сад – это место, где ребенка только принуждают к чему-либо, что ему изначально не может быть там хорошо. Работа педагога-психолога в этой ситуации заключается в изменении отношений родителей к детскому саду и к их детскому опыту.

Третья большая группа семейных проблем, сопровождающих и зачастую осложняющих адаптацию ребенка к детскому саду, – это проблемы, связанные с протеканием первого критического периода супружеских отношений. Этот период сопровождается ростом отрицательных эмоций, разногласий во взглядах, разочарованием в браке, установлением нового распределения обязанностей. Это своеобразная проверка устойчивости семьи. Так, возрастающая напряженность в отношениях может стать причиной разрушения брака.

Таким образом, налаживание взаимоотношений между супругами может стабилизировать ситуацию с привыканием ребенка к условиям детского сада. Работу психолога с родителями необходимо направить на повышение сплоченности родительской подсистемы, коррекции образа брачного партнера. Подводя итог всему вышесказанному, еще раз стоит отметить, что период адаптации ребенка к условиям детского дошкольного учреждения тесно связан с решением семьей определенного ряда задач. В том случае, если семья не способна самостоятельно решить возникшие трудности, это негативно отражается на психологическом состоянии ребенка. Поэтому для избежания тяжелых дезадаптивных проявлений педагогу-психологу необходимо наладить работу с семьей ребенка.

Литература

1. Олиферович, Н.И., Зинкевич-Куземкина, Т.А., Велента, Т.Ф. Психология семейных кризисов / Н.И. Олиферович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб, 2006. – С. 58-59.
2. Черников, А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики / А.В. Черников. – М., 2005. – С. 65.

Особенности психологической помощи семье в современных условиях

Юрий Куранов в эссе «Тепло родного очага» даёт такое толкование слова семья:

1. Это семь Я. Считалось, что «семь человек детей должно быть в каждой семье», так как цифра «семь» считалась особо счастливой.
2. «Я есть семя жизни земной, и заронил я его в жену свою. А она это семя выпестовала в себя всей своей душой, всей кровью и лаской, и самоотверженностью женской. И семя это даёт росток во всю жизнь родни...»

Такой подход к вопросам семьи сложился у наших предков. По-особому был обставлен и обыгран каждый значительный момент в семейной жизни. Человек органически вписывался в окружающий его мир. Обряды, традиции делали жизнь более организованной, красивой, создавали особый жизненный ритм.

19-20 века кардинально изменили старый уклад и ценности людей. Быстрый темп жизни, переселение людей в города, развитие технического прогресса привело к тому, что, живя на небольшой территории, люди порой не знают друг друга. Появился феномен отчуждённости и одиночества внутри толпы, малых групп и семьи.

Эмоционально-психологические и нравственные изменения семейных устоев можно проследить, во-первых, на примере литературных произведений.

Калашников в поэме М.Ю.Лермонтова «Песня про купца Калашникова» решает отомстить Кирибеевичу за жену Алёну Дмитриевну, честь которой опозорил любимый опричник Ивана Грозного (Кирибеевич). Он обращается среди ночи к братьям и говорит о необходимости защитить доброе имя рода Калашниковых. Эта традиция, когда каждый член семьи отвечает за неё в целом, свойственна далёким суровым временам. Калашников решает отомстить Кирибеевичу во время кулачного боя, в честной схватке.

А.Островский в пьесе «Гроза» показывает, как начинают рушиться домостроевские традиции. Глава семейства Кабановых (Кабаниха) по-своему пытается сохранить семейные обычаи, но интуитивно понимает, что времена изменились («Не очень-то нынче старших уважают», «Так-то вот старина и выводится»).

Островком уюта и покоя считал семью М.Булгаков. В романе «Белая гвардия» он пишет об этом и жалеет, что исторические события врываются в дом Турбиных и семья находится на грани краха. Трагически развиваются события и в «Донских рассказах» Шолохова.

Повлияли на развития семейных отношений события 20 века:

1. Это гражданская война, которая разделила людей на белых и красных, родные люди оказались в разных лагерях и убивали друг друга («Родинка» Шолохова).
2. Вторая мировая война значительно сократила мужское население, «понавязала такое множество тугих узлов и петель в самих человеческих судьбах... что, в тяжелой горькой работе по разматыванию тех клубков пришлось участвовать не одному поколению...» (М.Н.Алексеев).
3. Сталинская политика переселения народов привела к появлению смешанных браков. Молодые люди, вступающие в брак человеком иной культуры, иной веры, из естественной среды обитания попадали в другую культуру, утрачивали родные корни.
4. Развал Советского Союза в 90-е годы поставил перед семьей новые проблемы. Забота о семье как социальном институте была переложена на плечи самой семьи. Не каждая семья была к этому готова. Утратив веру, вековые традиции, человек не всегда мог опереться на собственные силы. Многих это привело к эмоциональному и душевному дискомфорту, ощущению бессмысленности жизни. Семья же из института защиты человека превратилась в институт стресса.

В условиях социальной нестабильности современный человек пытается найти социальную защищенность в получении высшего образования, появляется много различных государственных и негосударственных высших учебных заведений.

Подобная картина помогает представить ситуацию, в которой оказалась современная семья. Но современная семья, несмотря на социально-экономическую, политическую, психологическую ситуацию, достижения цивилизации, мало изменилась по своим физиологическим особенностям и мало чем в этом отличается от предков. Ведь психологическая организация человека предназначена для жизни внутри семьи и рода. И Фрейд также никто не отменял.

Но и в наше время люди живут по-разному. Некоторые семьи живут счастливо и благополучно; другие в постоянных конфликтах, разводах, болезнях; третьи вроде бы умны и талантливы, но не могут себя реализовать. Понятно, что появилась необходимость в новом подходе к решению семейных проблем и воспитанию детей.

Что же делать школьному психологу? Практический психолог, работающий в системе образования должен, конечно, иметь представление о современных психотерапевтических школах и направлениях. Так, например, А.Рязанцев, директор Института Семейной Терапии и Консультирования пишет в статье «Классическая семейная терапия: история, влияние общественных процессов, методология и возможности» о системной терапии, миланском методе и методе краткосрочной терапии, о методе семейных расстановок Б. Хеллингера. Есть много и других направлений.

Каждая семья требует индивидуального подхода и в условиях школы. На мой взгляд, в первую очередь, следует уделять внимание просветительской и профилактической работе, работе с родителями учеников начальной школы. В статье «Семья как основной институт социализации в раннем дошкольном возрасте» А.Д.Андреева пишет: «Семья является не только источником знаний и представлений об окружающем мире, но и моделью принятых в данном конкретном обществе социальных отношений. Основная функция социализации семьи в том, чтобы подготовить ребёнка к жизни». Она же пишет, что именно в раннем детстве «именно в семье закладываются основы ценностных ориентаций человека, усваивается и воспроизводится менталитет этноса». Поэтому просветительской и профилактической работе с родителями я уделяю большое внимание. Была разработана памятка для педагогов о том, как проводить родительские собрания, приглашение на собрание в форме визитной карточки. Разработана система родительских собраний. Одно из таких собраний привожу в качестве примера. Это собрание на тему «Учимся понимать и принимать ребёнка» для родителей начальной школы.

Цель: обучение навыкам нормального отношения к ребёнку.

Ход собрания:

1. Объявление темы и цели собрания. Упражнение «корзина чувств» (родители пишут на листочках и проговаривают свои чувства и переживания по поводу воспитания детей). Результаты обсуждаются.
2. Практическое занятие. Цель: научиться активно слушать ребёнка, возвращать в беседе то, что он хотел сказать, обозначив его чувства.

Задание №1

Перед нами таблица, в которой нужно заполнить графу «чувства ребёнка», в левой - описание ситуации и слова ребёнка. Напишите, какие чувства он испытывает в этом случае.

Таблица 1

Ситуация и слова ребёнка	Чувства ребёнка	Ваш ответ
1.Сегодня на уроке математики я ничего не поняла и сказала об этом учителю, и все ребята смеялись	Стыд, обида	Было очень неловко и обидно
2.		
3.		

Задание №2

В третьей колонке запишите ваш ответ на слово ребёнка

Результаты обсуждаются. Мини- сообщения.

Отношения ребёнка с родителями и его чувство безопасности очень зависят от взаимопонимания супругов. Ребёнку важно не только как родители относятся к нему самому, но и как они относятся друг к другу. А родителям важно понимать, что дети, как считает Р. Кэмпбелл, рождаются

разными: они могут быть «легковоспитуемыми» и «трудновоспитуемыми». Это в первую очередь зависит от врождённого темперамента.

Девять слагаемых темперамента (исследования Чесс и Томаса), которые влияют на ребёнка, показывают, что одни дети более склонны к осложнениям, чем другие:

1. Уровень активности. Это степень двигательной активности, которой ребёнок обладает от рождения.
2. Ритмичность (регулярность по отношению к нерегулярности). Предсказуемость таких функций, как голод, режим питания, очищения организма и цикл сна-бодрствования.
3. Приближение или отстранение. Естественные детские реакции на новые стимулы, такие, как незнакомая еда, игрушки, люди.
4. Адаптация. Скорость и лёгкость, с которой поведение может быть изменено в ответ на изменение внешних условий.
5. Интенсивность реакций. Количество энергии, использованной на выражение настроения.
6. Порог реакции. Уровень интенсивности стимула, необходимого для получения отклика.
7. Качество настроения (положительные реакции по отношению к отрицательным). Игривость, удовольствие, весёлость, дружелюбие в противоположность неудовольствию, плачу, недружелюбному поведению.
8. Рассеянность. Степень влияния внешнего окружения на способность концентрировать внимание.
9. Внимательность и настойчивость. Продолжительность активной деятельности ребёнка и способность сохранять активность при наличии препятствий.

Дальше многое зависит и от того, в какие руки попадёт ребёнок.

Таблица 2

	Ласковая мама		Неласковая мама	
«Легковоспитуемые дети»	+	+	+	-
«Трудновоспитуемые дети»	-	+	-	-

«Трудновоспитуемых» от природы детей у неласковой мамы потенциально можно отнести к группе риска. Поэтому путеводной звездой в воспитании ребёнка является безусловная любовь. (Можно подробнее поговорить об этом).

Таким образом, семья для ребёнка - золотой век младенчества, она может дать психологическую основу, опору в жизни. Как говорили в прошлом веке: хорошая семья - гавань в бурю, плохая - буря в гавани.

Трудности настоящей встречи

«...Семья обладает высокой персональной значимостью. Для большинства людей сегодня это – необходимая среда обитания, особая ниша, оберегающая, защищающая человека».

Е.А. Якуба

Современная семья - это семья, чаще всего ориентированная на достижение благосостояния. Молодые родители не редко говорят о том, что они не могут себе позволить такую роскошь, как уделять много времени семье, детям, потому что надо учиться, работать, зарабатывать, чтобы обеспечивать жизнь себе и своим детям. И к детям у таких родителей больше требований, чем понимания. Они ждут, что их чада будут успешными в профессиональной деятельности, обеспеченными людьми. И готовы вкладываться в эту самую «успешность» с начала жизни ребенка.

Обычно со стороны других людей добавляются новые требования. Воспитатель, недовольный успехами ребенка, может спросить: «Что же вы с ним так мало занимаетесь»? Медицинская сестра спрашивает родителей: «Что же он у вас так часто болеет»?

Часто родители принимают на себя всю ответственность за будущее ребенка, его здоровье, его успехи, его характер. Они стараются выполнить все обязанности, обеспечить лучшие возможности для будущего ребенка и - лишают себя возможности находиться «здесь и теперь» с ребенком. Объясняют такой подход к детям требованиями современной жизни. Они находятся в «его будущем», с его завтрашними проблемами, и даже когда гуляют с ним, катаются на горке, вместе садятся кушать, чаще погружены в создание хорошего здоровья для него в будущем.

Сосредоточившись на будущих проблемах и сложностях ребенка, вглядываясь в еще не возникшие в этот конкретный момент задачи, родители не видят своего ребенка таким, какой он есть в этот момент, а, значит, не могут обратиться к нему как к субъекту и только манипулируют им. И здесь расположена важная точка многих нарушений развития контакта ребенка с окружающим миром. Ребенок приобретает опыт того, как быть объектом для других, и не получает опыта того, как быть субъектом.

В старшем дошкольном возрасте такие родители начинают водить свое чадо по всевозможным развивающим кружкам, секциям, не спрашивая у ребенка интересно ли это ему. Отдают ребенка в школу, даже если ему нет еще 7 лет, только лишь потому, что вдруг он после сразу не поступит в институт, и тогда его заберут в армию. Значит, в дальнейшем он не сможет обеспечить себе достойную жизнь. Как будто родители знают заранее, что нужно будет их ребенку в будущем. Они уже все за него ре-

шили. Им не хочется думать, что будущее всегда неопределенно, его трудно запрограммировать так, как мы хотим. И тогда легче игнорировать эту неопределенность, делая вид, что ее попросту нет.

Часто родители обращаются с запросами по поводу того, что ребенок не слушает, упрямится, когда ему 2,5-3 года и пугаются того, что же будет дальше. Срочно что-то нужно делать с ребенком сейчас, чтобы он стал послушным, управляемым, беспокоясь о том, как же он будет вести себя дальше в школе. Им трудно оставаться в ситуации кризиса развития малыша.

В подобной ситуации едва ли можно переоценить ту поддержку, которую может оказать родителям психолог. Приглашая родителей на занятия вместе с ребенком, на родительские группы, проживая рядом с ними часть их жизни, понимаешь, насколько бывают растеряны и неуверенны родители в своих силах, правильности выбора своих способов воспитания, предполагая, что у психолога то, конечно, есть абсолютно правильный способ. Они жалуются на сложности в принятии решения и неуверенность в его правильности: «Я не понимаю, что мне делать, когда она кричит, требуя включить ей мультики».

Часто у родителей возникает раздражение на ребенка, злость от непонимания его поведения, особенно когда он кричит или плачет. А, следовательно, у родителя нет возможности помочь ему, исправить что-то. Один папа откровенно поделился своими переживаниями: «Я не могу понять, чего ему надо, чего он хочет. Я боюсь, что с ним что-то не в порядке, что он не совсем здоров психически».

Другая мама говорила о своей дочке так: «Когда она плачет, я очень пугаюсь, я никак не могу догадаться, что происходит. Ведь у нее все есть. Когда она кричит, я так злюсь, что хочу ее ударить или убежать от нее». Слова: «Он какой-то совсем другой, он совсем не похож на меня, я не могу его понять – сделайте что-нибудь». Иногда это попытка защититься от собственного бессилия, безразличия и неспособности найти контакт со своим ребенком. Ответственность передается тому, кто возьмет – психологу, воспитателю, дурной наследственности. И тогда трудно сделать шаг для того, чтобы по-настоящему встретиться с ребенком.

Можно заметить, что в таком случае родители находятся в контакте не со своим ребенком, а поглощены своими страхами, ожиданиями, своими обязанностями. Чувство отдельности от ребенка, отгороженности от него, непонимание его желаний, потребностей, его состояния не всегда осознается родителями. На совместных занятиях, специально организованных встречах это непонимание проявляется и в словах, и в жестах, и во взглядах. И тогда есть возможность говорить об этом.

Часто родители приходя на встречи раздражаются, когда не получают конкретного совета, что им теперь делать со своим ребенком. Им хочется сразу же исправить поведение ребенка, не меняя ничего в себе. А

когда слышат что нет универсальных выходов из ситуации для всех, и чтобы выбрать этот единственный выход надо понять своего ребенка, они часто уходят неудовлетворенными, не получив необходимую «дозу» помощи. Многие не готовы менять свое отношение, они же пришли изменить своего ребенка или показать жене, что она неверно воспитывает малыша.

И если помогать родителям, добиваться того, чего они хотят от своих детей, то тогда вся психологическая работа будет направлена на взрослого, на то, как ему переделать другого человека. И эта работа манипулятивна по своей сути. Если работать только с ребенком, это будет попыткой сделать из психолога идеального родителя. Тогда вместе с чудесными качествами, такими как доброта, ум, знания, терпение, психологу передается ответственность за своего ребенка. И вряд ли это сможет помочь настоящей «встрече» родителей со своими детьми.

В педагогике часто говорят о личностно-ориентированном подходе. Но скорее это пока остается мечтой как для педагогов, работающих с ребенком, так и для родителей. Потому, как важной фигурой в этом подходе является понимание. Я, родитель, хочу глубже понять своего ребенка, но я нахожусь слишком близко. «Лицом к лицу лица не увидать». Или, возможно родитель, наоборот, по каким-то причинам слишком далеко находится от ребенка, что мешает их настоящей встрече. Понимание другого именно как отличного от меня самого и есть условие свободного развития личности. И здесь контакт становится самым важным. Но как можно контактировать с объектом?

Современным родителям трудно услышать и понять то, что у детей есть свои, отличные от взрослых потребности. Дети имеют право на свой выбор, свои ошибки, уважение своих уникальных чувств, желаний, мыслей. Ребенок – это не уменьшенная копия взрослого.

И чтобы понять это и увидеть, нужно вступить в прямой контакт со своим малышом. Только так можно получать удовольствие от проживания рядом со своими детьми, наслаждаясь каждой минутой общения с удивительным и загадочным миром детства. И только если родитель соглашается не убежать от настоящего «живого» контакта со своим ребенком даже во время «бушующих» страстей и кризисов, не прятаться в свои взрослые заботы, работу или просто в свои личные проблемы, только тогда он имеет возможность по-настоящему познакомиться с удивительным миром своего дитя. Конечно, он может чего-то не знать, в чем-то ошибаться, и само принятие возможности незнания, ошибок и делает психологическую работу с родителями более эффективной. Родитель становится способным увидеть своего ребенка прямо сейчас и понять его, не ожидая того, что будет в будущем. Отношения между взрослым и ребенком могут быть разными и конфликтными и конкурентными в том числе, но только лишь осознав это, взрослый, меняя свое отношение к проблеме, может помочь ребенку развиваться свободно дальше.

Глава II. Психологические проблемы развития детей дошкольного и школьного возраста

А.А. Смага

Понимание многозначных слов детьми младшего дошкольного возраста

В развитии словаря детей дошкольного возраста выделяются две стороны: количественный рост словарного запаса и его качественное развитие, т.е. овладение значениями слов. Развитие понимания речи в значительной мере опережает активный словарь. После полутора лет обогащение активного словаря происходит быстрыми темпами, и к концу второго года жизни он составляет 300–400 слов. Третий год жизни – период наибольшего увеличения активного словаря. К четырем годам количество слов доходит до 1900, в 5 лет – до 2000 – 2500, в 6–7 лет – до 4000. По словам Д.Б. Эльконина, различия в словаре «более велики, чем в какой-либо другой сфере психического развития».

Под качественными изменениями в лексиконе понимается развитие значений слов, по словам Л.С. Выготского, представляющее «грандиозную сложность». Овладеть значением как «социально кодифицированной формой общественного опыта» необходимо каждому члену языкового общества (А.А. Леонтьев). Е.И. Исенина считает, что «значения слов не возникают на пустом месте, им, вероятно, предшествует длительный процесс функционирования дословесных психологических значений и опосредования с помощью средств дословесной коммуникации».

Поначалу знакомство со словом связано с предъявлением называемого предмета, указанием на процесс (и очень часто только в определенной ситуации), и значение для ребенка на этой ступени овладения словесным знаком полностью покрывается при совершении акта референции к конкретному предмету, процессу. На этой стадии овладения вербальными знаками мы имеем дело со словом - указанием, обозначением, соотносящимся с определенным фрагментом действительности. При этом явления действительности воспринимаются ребенком комплексно, в целом, без выделения признаков.

Слово, выражение тесно связывается в сознании ребенка с определенной ситуацией. Изменение порядка слов во фразе или замена слова, изменение обычной ситуации делает выражение недоступным для понимания. Переходя к характеристике этапа продуцирования речи (второй год жизни), следует отметить, что первые единицы активного словаря ребенка часто отличаются семантической расплывчатостью.

Например: «мо» – молоко, корова; «тя» – чай, кружка, стакан, любое питье, желание пить. Происходит постепенное увеличение словарного за-

паса, при этом слова и звукосочетания уже становятся средством речевого общения, то есть формируется экспрессивная речь. Ребенок учится оперировать словами – усложняет их, пробует различные сочетания, овладевает фразой, логико-грамматическими построениями. Однако активному произнесению слов предшествует развитие понимания речи, поэтому количество слов, которые ребенок понимает (пассивный словарь), больше количества слов, которые он может произнести (активный словарь).

На следующий этап овладения языковым значением, который условно можно назвать этапом обобщений, ребенок переходит тогда, когда он психологически в состоянии выделять у объекта действительности характерные признаки, сравнивать объекты, находить общее и, как следствие, распространять одно наименование на группу предметов.

Путь развития обобщения у детей охарактеризовала М. М. Кольцова. По ее данным, сначала слово выступает для ребенка лишь как компонент сложного воздействия взрослого, как компонент целой ситуации, которая включает и жесты, и интонацию, и обстановку, в которой это слово сказано. Затем слово становится интегрирующим сигналом, проходя при этом ряд промежуточных ступеней:

- 1) первая степень обобщения - слово замещает чувственный образ только одного предмета (*кукла* — только вот эта кукла). Слово несколько раз совпало с ощущениями отданной вещи, и между ними образовалась прочная связь. Эта степень обобщения доступна детям конца первого - начала второго года жизни;
- 2) вторая степень обобщения - слово замещает чувственный образ ряда однородных предметов (*кукла* относится к любой кукле, независимо от ее размера, материала, из которого она сделана, и т. д.). Значение слова здесь шире. Эта степень обобщения может быть достигнута детьми к концу второго года жизни;
- 3) третья степень обобщения - слово обозначает несколько групп предметов, имеющих общее назначение (*игрушки, посуда* и т. п.). Слово *игрушки* обобщает и кукол, и мячи, и кубики, и другие предназначенные для игры предметы. Сигнальное значение такого слова очень широко, но вместе с тем значительно удалено от конкретных образов предметов. Эта степень обобщения доступна детям в три - три (половиной года);
- 4) четвертая степень обобщения - слово достигает высшей стадии интеграции. В слове как бы дан итог предыдущих уровней обобщения (слово *вещь*, например, содержит в себе обобщения, которые включают в себе слова *игрушки, посуда, мебель* и др.). Сигнальное значение такого слова чрезвычайно широко, а связь его с конкретными предметами прослеживается с большим трудом. Такого уровня обобщения дети достигают лишь на пятом году жизни.

А.П. Богатырева отмечает, что после 4–5 лет дети, владеющие речью, относят новое слово уже не к одному, а ко многим предметам. Усваивая от взрослых готовые слова и оперируя ими, ребенок еще не осознает всего того смыслового содержания, которое они выражают. Детями может быть усвоена предметная отнесенность слова, а система абстракций и обобщений, стоящая за ним, нет. Причем понимание и употребление слов детьми 3–5 лет зависит не только от степени обобщения, но и от того, насколько часто используют эти слова окружающие взрослые и как организована деятельность детей с соответствующими предметами.

В своей конкретно-отнесенной форме значение слова возникает раньше понятия и является предпосылкой его становления. Понятие, обозначенное словом, будучи обобщенным образом действительности, растет, ширится, углубляется по мере развития ребенка, по мере того как расширяется и становится разнообразнее сфера его деятельности, увеличивается круг людей и предметов, с которыми он вступает в общение. В ходе своего развития речь ребенка перестает быть зависимой от чувственной ситуаций.

Эксперимент проводился на базе МДОУ № 75 г. Мурманска. В эксперименте приняло участие 15 детей младшего дошкольного возраста. Исследование предполагает решение ряда задач:

1. Выяснить сколько и какие значения многозначных слов известны испытуемым, существует ли многозначное слово в лексиконе младшего дошкольника в нескольких лексико-семантических вариантах.
2. Определить уровень понимания младшими дошкольниками значений многозначных слов.

Исследование проводилось по ассоциативной методике, разработанной Е.И. Негневицкой, А.М. Шахнарович (свободный ассоциативный психолингвистический эксперимент с регистрацией первичного ответа), суть которой заключалась в получении лингвистической информации о знании младшими дошкольниками многозначных слов:

- а) в определении значений полисемантических слов, вызывающих первичную ассоциацию у младших дошкольников;
- б) в выяснении объема и характера сведений о многозначных словах, о степени актуальности значений.

Эксперимент проводился в естественных условиях с каждым ребенком наедине. Дидактическим материалом для эксперимента послужили 9 слов разных частей речи: *иголка, нос, ручка, шишка, крыло, лук, гладить, плыть, клевать*. Детям предлагалось ответить на следующий вопрос «Что значит это слово?». Для обработки полученных данных был составлен (в соответствии с «Толковым словарем» Е.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой) инвентарь значений каждого из указанных выше полисемантических слов, включая те значения, которые зафиксированы в названном словаре.

Для каждого лексико-семантического варианта (далее ЛСВ) подсчитывался процент детей, у которых данный вариант встречался хотя бы в

одном выборе. Для того чтобы максимально формализовать процедуру интерпретации полученных данных был составлен полный список ассоциаций, данных испытуемыми. Каждый ответ затем был отнесен к определенному значению инвентаря.

Слово-стимул «иголка»

ЛСВ	Слова-реакции испытуемых	Кол-во ответов	Кол-во ответов, %
1. Заостренный металлический стержень с ушком для вдевания нити, употр. для шитья.	Палочка, чтобы шить; шить которой.	2	13 %
2. Вообще предмет такой формы, заостренный с одного конца, колющий. <i>Основные иглы. Иглы у ежа.</i>	Острая; есть у ежа; у ежика; еж с иголками; ежик.	5	33%

Как видно из таблицы, из двух приемлемых для младших дошкольников ЛСВ слова «иголка» на первое (основное) значение («для шитья») дано 13% слов-реакций, на второе («у ежика») – 33%. Остальные дети (54%) были молчаливы и не давали никаких ответов.

Слово-стимул «нос»

ЛСВ	Слова-реакции испытуемых	Кол-во ответов	Кол-во ответов, %
1. Орган обоняния, находящийся на лице у человека, на морде у животного.	Это дышать; у человека; чтобы дышать; мы дышим; болит; дышать; чтобы дышать.	7	46%
2. Передняя часть судна, летательного аппарата.	-	-	-
3. Клюв птицы.	-	-	-

Из трех ЛСВ многозначного слова «нос» младшими дошкольниками на первое (основное) значение («дышать») дано 46% слов-реакций. Ассоциаций, связанных с другими значениями, в ответах детей не встретилось. Остальная часть испытуемых детей (54%) вообще не дала никаких ответов.

Слово-стимул «ручка»

ЛСВ	Слова-реакции испытуемых	Кол-во ответов	Кол-во ответов, %
1. Часть предмета, за которую его держат или берутся рукой. <i>Дверная р. Р. Чайника, чемодана.</i>	-	-	-

2. Часть мебели, служащая опорой для рук, подлокотник.	-	-	-
3. Письменная принадлежность.	Чтобы писать; писать ей; рисовать; писать; пишет.	5	32%
4. Ласкательное к слову рука.	У девочки; у меня.	2	13%

Из четырех значений полисемантического слова «ручка» на первое (основное) и второе значения не дано ни одного ответа, на третье («чтобы писать») – 32% слов-реакций, на четвертое («у девочки») – 13%. Ответов от других детей (55%) получено не было.

Слово-стимул «шишка»

ЛСВ	Слова-реакции испытуемых	Кол-во ответов	Кол-во ответов, %
1. Соцветие и плод хвойных и некоторых других растений округлой или овальной формы, покрытый чешуйками.	Елка; на елке; у елки; елка; на елочке; у елки.	6	39%
2. Бугорок, округлая выпуклость. <i>Набить шишку на лбу.</i>	Ударисься когда; на лбу.	2	8%

Из двух приемлемых для младших дошкольников ЛСВ полисемантического слова «шишка» на первое (основное) значение («на елке») дано 39% слов-реакций, на второе («ударисься когда») – 8%. Остальные испытуемые были молчаливы и не дали никаких ответов (53%).

Слово-стимул «крыло»

ЛСВ	Слова-реакция испытуемых	Кол-во ответов	Кол-во ответов, %
1. Орган летания у птиц, насекомых, а также некоторых млекопитающих.	У птицы; птица; у голубя; есть у птиц; у птиц.	5	33%
2. Аэродинамическая поверхность летательного аппарата, создающая его подъемную силу, а также несущая плоскость какого-н. движущегося аппарата.	У самолета.	1	6%

При предъявлении многозначного слова «крыло» дети называли первое (основное) значение («у птицы») – 33% слов-реакций. Второй ЛСВ («у самолета») был известен лишь одному ребенку (6%). Остальная часть опрошенных (61%) не дала никаких ответов.

Слово-стимул «лук»

ЛСВ	Слова-реакции испытуемых	Кол-во ответов	Кол-во ответов, %
1. Огородное или дикорастущее растение семейства лилейных с острым вкусом луковицы и съедобными трубчатыми листьями.	Зеленый; растет; кушаем; нам дают; растет; невкусный.	6	39%
2. Ручное оружие для метания стрел в виде пружинящей дуги, стянутой тетивой.	У меня есть. Стрелять.	1	6%

Как видно из таблицы, из двух ЛСВ многозначного слова «лук» детям более знаком первый (основной) лексико-семантический вариант («растет») – 39% слов-реакций, на второй – 6%. Остальная часть опрошенных (55%) не дала никаких ответов.

Слово-стимул «гладить»

ЛСВ	Слова-реакции испытуемых	Кол-во ответов	Кол-во ответов, %
1. Что. Делать гладким, выравнивать горячим утюгом или специальным механизмом. <i>Гладить белье.</i>	Брюки; штаны; мама гладит; юбочку; штаны.	5	33%
2. Кого, что. Легко проводить рукой по чему-нибудь. Гладить по волосам. Гладить по шерстке.	Маму; кошку.	2	13%

Из двух приемлемых для младших дошкольников ЛСВ первое (основное) значение («штаны») более актуально для них – дано 33% слов-реакций, на второй ЛСВ («маму») получено лишь 2 ответа (13%). Остальные испытуемые (54%) не дали никаких ответов.

Слово-стимул «плыть»

ЛСВ	Слова-реакции испытуемых	Кол-во ответов	Кол-во ответов, %
1. Передвигаться по поверхности воды или в воде. <i>Плывут рыбы.</i>	Корабль; кораблик; на корабле; корабль.	4	27%
2. Переносное значение. Плавно двигаться или плавно распространяться. <i>Облака плывут.</i>	-	-	-

Многозначный глагол «плыть» известен детям только в первом (основном) значении («корабль»). Испытуемые дали 4 слова-реакции (27%). Ассоциаций на второе значение в ответах детей не встретилось. Большинство опрошенных молчали и ответов от них получено не было (73%).

Слово-стимул «клевать»

ЛСВ	Слова-реакции испытуемых	Кол-во ответов	Кол-во ответов, %
1. О птицах: есть, хватая клювом, или ударять, щипать клювом.	Птица клюет; птичка; зерна клевать; птица; птица; птичка; птица.	7	46%
2. Переносное значение. Бранить, нападать на кого-нибудь.	-	-	-
3. О рыбах: хватая насадку, попадаться на удочку.	-	-	-

Полисемантический глагол «клевать» знаком младшим дошкольникам в его основном (первом) значении («птица») – было дано 46% слов-реакций. На второе (переносное) и третье значение ответов не прозвучало. Часть испытуемых (54%) не владеет значениями данного слова.

Большинство слов-реакций (45%) было дано младшими дошкольниками на прямое значение многозначного слова, причем большинство слов-ассоциаций отражают основное значение полисемантических слов. Производные значения многозначных слов в ответах испытуемых встретились очень редко (10%). Часть испытуемых вообще не дала никаких ответов (45%).

Результаты исследования исходного уровня понимания значений многозначных слов у испытуемых на констатирующей стадии эксперимента показали:

- высокий уровень понимания не продемонстрировал ни один из испытуемых (0%);
- достаточный уровень показали 7 человек (45%);
- недостаточный уровень – 8 человек (55%).

Достаточный уровень осознания значений многозначных слов показали 45% детей. У 55% детей выявлен недостаточный уровень осознания значения многозначных слов. Анализ ответов младших дошкольников показал, что им в основном известно небольшое количество значений полисемантических слов, они нечетко, смутно различают ЛСВ предложенных слов, не понимают переносное значение слова. Все это свидетельствует о невысоком уровне речевого развития, в частности, в области понимания многозначных слов.

Вероятно, набор ЛСВ зависит еще и от того, к какой части речи относится слово: лучше освоен набор ЛСВ существительных, хуже глаголов

и сложнее всего ребенку прилагательные. Думается, это связано с особенностями семантики предложенных слов: денотат у существительных имеет наглядных, осязаемых представителей в реальности, а глаголы и прилагательные обладают более отвлеченной семантикой (ср. с поэтапностью усвоения этих частей речи в онтогенезе: сначала ребенок овладевает конкретными существительными, затем появляются названия действий и лишь потом названия признаков). Наиболее актуальным в языковом сознании ребенка является основной, базовый ЛСВ, хотя были случаи, когда дети, называя у слова более одного ЛСВ, указывают первым, а иногда и единственным, производный.

Второй этап - формирующий эксперимент - проводился с января по март 2010 года. Нами было разработано 10 занятий по ознакомлению детей младшего дошкольного возраста с многозначными словами. В качестве дидактического материала мы использовали тексты загадок, детские стихи, картины, дидактические игры и упражнения, где многозначность слова представлена в доступной для ребенка младшего дошкольного возраста форме. Система методической работы на занятиях по развитию речи предполагает объяснение, закрепление и активизацию в речи младших дошкольников многозначных слов и их лексико-семантических вариантов (ЛСВ), с которыми они встречаются в процессе обучения и повседневной речи.

Начало занятия строится с опорой на знакомые образы. Использование художественного слова, демонстрация картинок, иллюстраций, показ игрушек и предметов включает детей в активную работу. Для полноценного восприятия детей необходимо объяснять слова и выражения, незнакомые или малознакомые детям этого возраста, показывать предметы или действия, которые они обозначают. Основная часть занятия включает знакомство детей с многозначными словами. Прочитав стихотворение, загадав загадку, рассказав историю, детям задают вопросы, чтобы выяснить, как малыши поняли значение многозначного слова в предложенном контексте, встречались ли они с данным словом в повседневной жизни. Вопросы должны быть конкретные и не очень сложные.

Цель заключительной части занятия состояла в том, чтобы помочь детям усвоить новые значения многозначных слов через рисование, чтение стихов, пение песен с многозначными словами, рассматривание предметов (картинок) и составление предложений (текстов) с полисемантическими словами. На каждом занятии использовались загадки, детские стихи, картинки, дидактические игры, где многозначность слова представлена в доступной для ребенка младшего дошкольного возраста форме.

Третий этап - контрольный эксперимент - проводился в апреле 2010 г. Динамика развития понимания значений многозначных слов у младших дошкольников в ходе эксперимента следующая:

- изменение уровня понимания значений на более высокий у 6 человек;
- увеличение процентного соотношения (констатирующего и контрольного экспериментов: высокий уровень 43%, достаточный уровень 50%, недостаточный уровень 7%);
- испытуемые называли несколько лексико-семантических вариантов.

Достаточный уровень понимания многозначных слов после обучения изменился лишь на 10%. У 8 детей (55%) до обучения был отмечен недостаточный уровень понимания значений полисемантических слов. После проведения серии обучающих занятий недостаточный уровень понимания встретился лишь у 1 ребенка (7%).

Таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза экспериментального исследования: если на занятиях по развитию речи и ознакомлению с окружающим детей целенаправленно знакомить со значением употребляемых слов, то можно обогатить и активизировать словарный запас, а также способствовать формированию умения выбирать нужное слово в соответствии с речевым контекстом и ситуацией, полностью подтверждается.

Результаты исследования приводят к осознанию необходимости проведения занятий по ознакомлению с многозначными словами, так как это обогащает речь детей, делает ее более меткой и выразительной, способствует пониманию определенных ситуаций и контекстов. На основании чего можно сделать вывод, что методика и приемы развивающей работы, которые использовались на стадии формирующего эксперимента, продемонстрировали достаточную эффективность в плане последовательного и систематического развития речи детей в процессе специальных занятий и могут быть рекомендованы для реализации в учреждениях дошкольного образования.

Значение игры в развитие социальных взаимоотношений детей младшего дошкольного возраста

*Игра является парадоксальным поведением.
Исследования уже известного, тренировка в уже освоенном,
дружеская агрессивность... волнение без повода,
социальное поведение, не определённое специфической
общей деятельностью или социальной структурой,
притворство не ради обмана, - всё это игра.
С. Миллер*

В возрасте 3-4 лет, ребёнок уже начинает чётко осознавать своё «Я», кто он и какой он. Внутренний мир ребёнка обогащается содержанием различных эмоций, формируются высшие чувства. От общения с близкими людьми ребёнок переходит к общению со сверстниками.

Общение - процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности. Специфика общения в том, что в его процессе субъективный мир одного человека раскрывается для другого. В общении человек самоопределяется и самопредъявляется, обнаруживая свои индивидуальные особенности (Мясищев В.Н., 1960).

Нередко в этом возрасте ребёнок впервые попадает в детский сад, в новые социальные отношения, где у него объективно встаёт необходимость устанавливать взаимоотношения в коллективе сверстников.

Взаимоотношения между сверстниками формируются у ребёнка через осуществление совместной деятельности – в играх, при выполнении трудовых поручений и т. д. По мнению психологов, именно совместная деятельность и вызывает необходимость в установлении взаимоотношений. Сначала эти взаимоотношения носят пассивный характер (умение не мешать другому ребенку, не нарушать его деятельность, не отнимать предметов и пр.), а затем принимают активную форму (умение установить контакт, соотнести свои действия с действиями другого ребенка и т.д.).

На следующих этапах начинают формироваться моральные нормы взаимоотношений, которые обусловлены постоянно изменяющимися жизненными ситуациями. Особенно хорошо это проявляется в процессе выполнения заданий, ставящих детей в условия необходимости распределения общего задания и совместного достижения общего результата. При общении со сверстниками ребёнок совершает множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми.

Смена привычного образа жизни ребёнка может сопровождаться повышением тревожности, нежеланием общаться с окружающими людьми, замкнутостью, снижению активности.

В этом возрасте ребёнок может не владеть речевыми навыками, что может привести к нарушению активности разных компонентов деятельности, а также игровые его навыки и навыки взаимодействия могут быть не развиты.

Главной развивающей деятельностью в этом возрасте является игра как основной способ познания мира. Через проигрывание разных сюжетов и ситуаций, ребёнок начинает понимать отношения между людьми, правила этих отношений, разбираться в мире человеческих эмоций и желаний. Через игру формируется и личный внутренний мир ребёнка, и понимание этого своего мира.

Игра оказывает сильное влияние на развитие социальных навыков дошкольника. По мнению Л.С. Выготского, именно игра является источником развития дошкольника, создаёт «зону ближайшего развития» - возможность перехода ребёнка от того, что он уже умеет делать самостоятельно, к тому, что он сумеет это сделать в сотрудничестве.

Для младшего возраста характерны ролевые игры, игры по правилам. В процессе взаимодействия в ролевой игре ребёнок получает навык сотрудничества. Для игры по правилам ему необходимо помнить эти правила, понимать инструкцию выполнения, уметь предвидеть результат совместной деятельности, выполняя или не выполняя условия игры.

Итак, игра для ребёнка младшего возраста очень важное, интересное и полезное занятие. Через игру ребёнок познаёт сложный мир человеческих взаимоотношений, у него формируется навык общения и потребность в сотрудничестве со сверстниками, тем самым, развивая навыки социального поведения.

Литература

1. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг общения с ребёнком (период раннего детства).- СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. – 176 с.
2. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребёнку? Учебно-методическое пособие. 2-е изд. – СПб.: Речь, 2008. – 283 с.
3. Пазухина И.А. Давай поиграем! Тренинговое развитие мира социальных взаимоотношений детей 3-4 лет: Пособие-конспект для практических работников ДОУ.- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008.- 96 с.
4. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. – изд. 6-е – Ростов н/Д: Феникс, 2008.- 382 с.

*И.А. Синкевич,
Л.М. Ковалева*

Диагностика уровней межличностного общения и эмоционального развития старших дошкольников

Общение с окружающими сверстниками является важнейшим фактором развития ребёнка старшего дошкольного возраста и становления его личности. С умения ребёнка строить отношения со сверстниками начинается его подготовка к жизни среди людей. Именно в дошкольные годы складываются личностные механизмы поведения, завязываются первые связи, отношения, узлы, образующие в совокупности качественно новое высшее единство субъекта – единство личности.

Практически в каждой группе детского сада разворачивается сложная и порой драматичная картина отношений детей. Дошкольники дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, ревнуют, помогают друг другу, а иногда делают мелкие «пакости». Все эти отношения остро переживаются и несут массу разнообразных эмоций.

У многих детей уже в дошкольном возрасте формируется и закрепляется негативное отношение к другим, которое может иметь весьма печальные отдаленные последствия. Вовремя определить проблемные формы межличностного общения и помочь ребенку преодолеть их - важнейшая задача родителей и педагогов.

Жизнь без эмоций также невозможна, как и без общения. Благодаря эмоциям ребенок регулирует свое поведение и соотносит его с поведением других детей, с которыми он вступает в общение. Эмоционально-выразительные движения человека - мимика, жесты, пантомимика – имеют сигнальный и социальный характер, выполняют функцию общения, то есть сообщают человеку информации о состоянии говорящего и его отношении к тому, что в данный момент происходит, а также функцию воздействия - оказания определенного влияния на того, кто является субъектом восприятия эмоционально - выразительных движений. Эмоции так же выступают средством общения. Тем самым ученые доказывали тесную взаимосвязь общения и эмоций [1].

Основные проблемы общения дошкольников связаны с их непониманием чувств и смысла поведения других детей, с невнимательностью к интересам и ценностям тех, с кем они общаются, с неуверенностью в себе, страхом получить отказ в общении, тревожностью по поводу своей позиции в общении, с неумением найти продуктивный взаимовыгодный выход из стрессовой ситуации конфликта и, наконец, с отсутствием навыка выражения своей симпатии, участия, расположения, желание завязать контакт [2].

Умение управлять своим эмоциональным состоянием является важнейшим условием дружественного и плодотворного общения с окружа-

ющими. Способность понимать эмоции других и адекватно выражать собственные эмоции, сформированности механизма являются условием развития подлинной способности к продуктивному общению. Поэтому, одной из главных задач воспитания является создание эмоционального комфорта для полноценного развития личности ребенка, для его успешного обучения.

Диагностика уровней межличностного общения и эмоционального развития старших дошкольников проводилась на базе Центра развития ребенка, МДОУ № 7 г. Мурманска. В диагностическом исследовании приняли участие 36 детей старшего дошкольного возраста. 18 детей включала контрольная группа, из них 7 мальчиков, 11 девочек и 18 детей экспериментальная группа, из них 8 мальчиков, 10 девочек.

Для диагностики уровня межличностного общения были выбраны две методики: социометрия «Два дома» (Е.О. Смирнова) [3] и методика «Изучение коммуникативных умений» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)[4].

Целью социометрии «Два дома» являлось выявление степени популярности ребенка в группе. На основании проведенной социометрической методики в экспериментальной группе можно сделать следующие выводы:

- «предпочитаемых» детей в группе – 1 чел. (5,5 %);
- «принятых» – 4 чел. (22 %);
- «непринятые» - 9 чел. (50 %);
- «изолированные» - 4 чел. (22 %).

В контрольной группе:

- «предпочитаемых» детей в группе – 1 чел. (5,5 %);
- «принятых» – 8 чел. (44 %);
- «непринятые» - 7 чел. (38,5 %);
- «изолированные» - 2 чел. (11%).

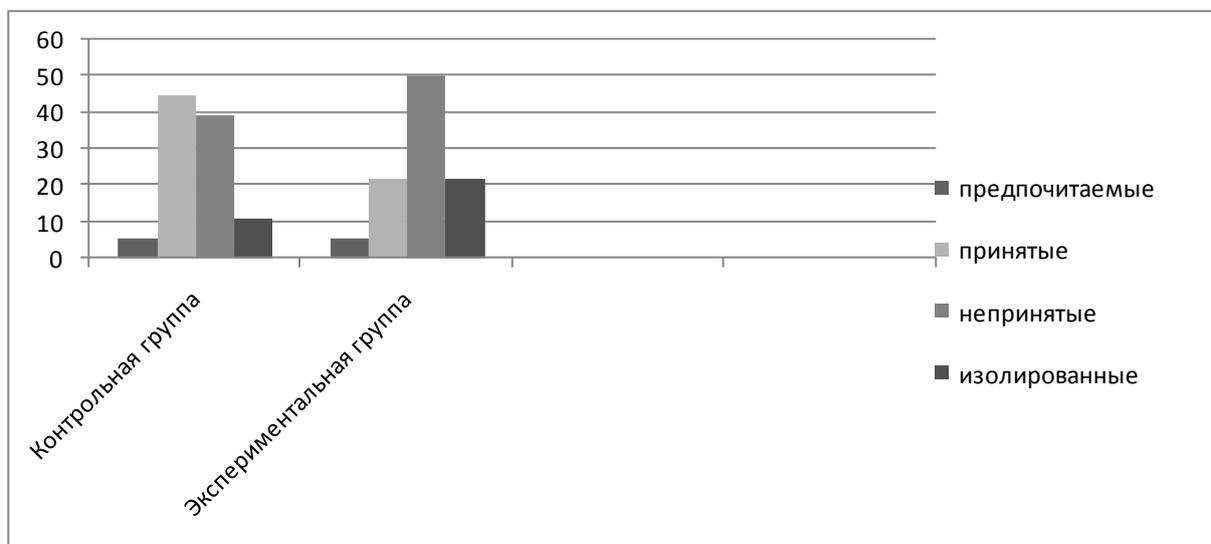
Результаты диагностики степени популярности в контрольной и экспериментальной группах детей старшего дошкольного возраста наглядно представлены в таблице и гистограмме 1.

Таблица 1

**Степень популярности в группе
детей старшего дошкольного возраста**

	предпочитаемые	принятые	непринятые	изолированные
Контрольная группа	1 (5,5 %)	8 (44 %)	7 (38,5 %)	2 (11 %)
Экспериментальная группа	1 (5,5 %)	4 (22 %)	9 (50 %)	4 (22 %)

Степень популярности в группе детей старшего дошкольного возраста



С помощью методики «Изучение коммуникативных умений» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) был выявлен уровень сформированности коммуникативных навыков у детей в процессе специально организованной деятельности.

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

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

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

Результаты диагностики уровней сформированности коммуникативных навыков в контрольной и экспериментальной группах детей старшего дошкольного возраста наглядно представлены в таблице и гистограмме 2.

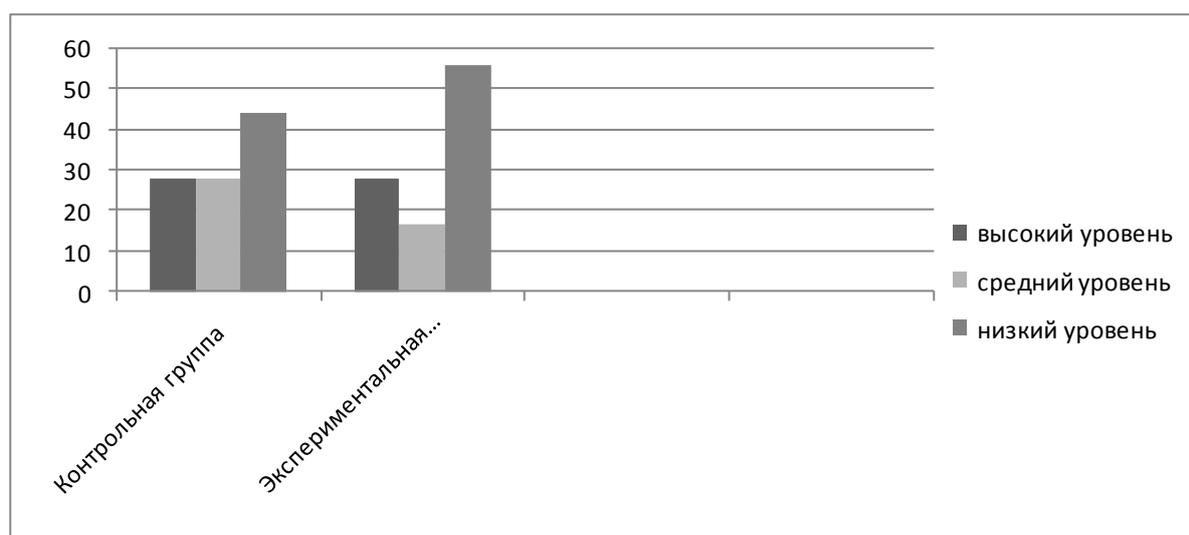
Таблица 2

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

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Контрольная группа	5 (27.5 %)	5 (27.5 %)	8 (44 %)
Экспериментальная группа	5 (27.5 %)	3 (16.5 %)	10 (55 %)

Гистограмма 2

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



Для диагностики эмоционального развития были взяты две методики: «Изучение осознания своих эмоций» и «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)[4].

Проведенная методика «Изучение осознания своих эмоций» показала, что уровень осознания своих эмоций у испытуемых в экспериментальной группе следующий: низкий - 44 % (8 чел.); средний уровень – у 38,5 % (7 чел.); высокий уровень - у 16,5 % (3 чел.). В контрольной группе: низкий - 44 % (8 чел.); средний уровень – у 38,5% (6 чел.); высокий уровень - у 16,5 % (3 чел.).

Результаты диагностики уровней осознания своих эмоций детьми старшего дошкольного возраста (в контрольной и экспериментальной группах) наглядно представлены в таблице и гистограмме 3.

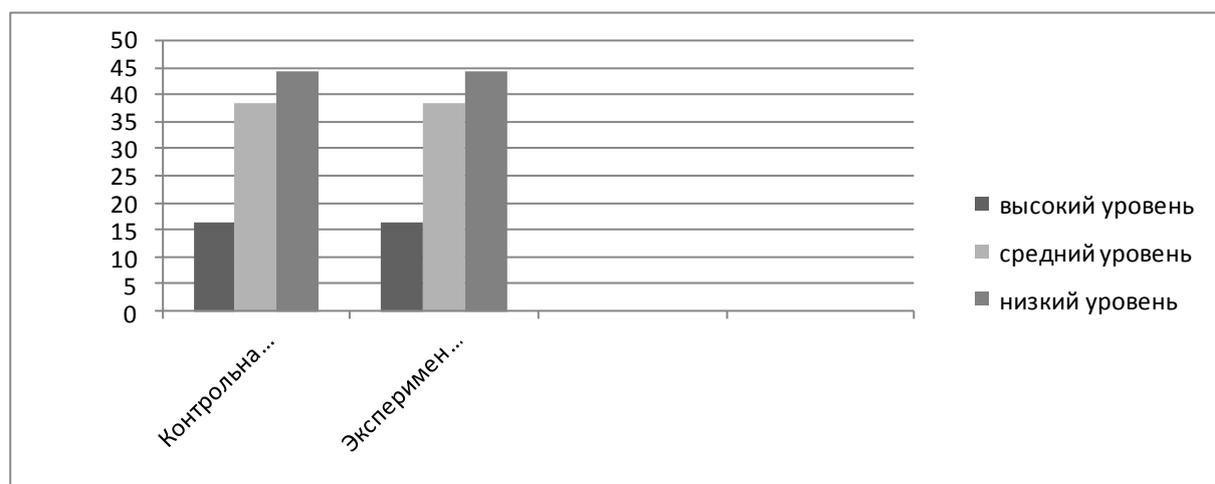
Таблица 3

Уровень осознания своих эмоций детьми старшего дошкольного возраста

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий Уровень
Контрольная группа	3 (16,5 %)	7 (38,5 %)	8 (44%)
Экспериментальная группа	3 (16,5 %)	7 (38,5 %)	8 (44 %)

Гистограмма 3

Уровень осознания своих эмоций детьми старшего дошкольного возраста



«Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке».

Цель данной методики – выявить то, насколько дети понимают и осознают эмоциональное состояние других людей и свое собственное и каким образом они выражают свои эмоции.

По результатам проведенного исследования можно сказать, что задача, поставленная перед детьми, оказалась для многих сложной. Особенно фотографии человека испытывающего презрение, отвращение, интерес, удивление. При определении на стилизованном лице базовых эмоций по графическим изображениям затруднения возникли в определении таких эмоций как: грусть, гнев и удивление.

Проведенная диагностика показала, что уровень понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке у испытуемых в экспериментальной группе следующий: низкий - 55 % (10 чел.); средний уровень – у 38,5 % (7 чел.); высокий уровень - у 5,5 % (1 чел.).

В контрольной группе: низкий - 22 % (4 чел.); средний уровень – у 60,5% (11 чел.); высокий уровень - у 16,5 % (3 чел.).

Данные исследования позволяют утверждать, что уровень понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке в контрольной группе выше, чем в экспериментальной.

Результаты диагностики уровней понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке, детьми старшего дошкольного возраста в контрольной и экспериментальной группах наглядно представлены в таблице и гистограмме 4.

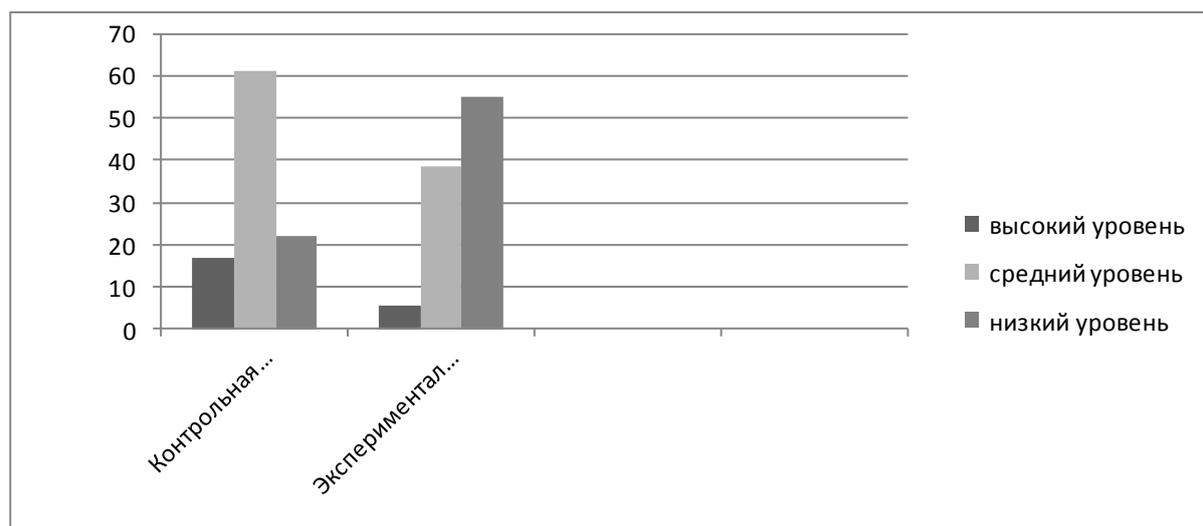
Таблица 4

Уровень понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке у детей старшего дошкольного возраста

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Контрольная группа	3 (16,5 %)	11 (60,5 %)	4 (22 %)
Экспериментальная группа	1 (5,5 %)	7 (38,5 %)	10 (55 %)

Гистограмма 4

Уровень понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке у детей старшего дошкольного возраста



Полученные данные говорят о том, что необходимо развивать у детей умение дифференцировать и адекватно интерпретировать оттенки различных эмоциональных состояний, а так же расширять круг «знакомых» эмоций.

Литература

1. Венгер Л.А., Мухина В. С. Психология. - М., 1988 - С.100.
2. Ермолаева М. Психологические методы развития навыков общения и эмоциональных состояний дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1995. - № 9. - С. 22- 24.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. – М. – Воронеж, 1997.
4. Смирнова Е.О, Холмогорова В.М. Межличностное общение дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М., 2003.
5. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. - М.: 1995.

Психолого-педагогические и социальные аспекты экологического образования дошкольников

Знания о природе нужны каждому, и не только потому, что они служат пищей для разума. Человека, не знающего родной природы, ее особенностей, характера воздействия на нее на современном этапе развития техники, невозможно научить бережному отношению к природным богатствам.

Воспитательное значение природы трудно переоценить. Особенно велика роль природы в воспитании детей. Любовь к природе, навыки бережного отношения к ней, забота о живых существах рождают не только интерес к природе, но и способствуют формированию у детей лучших черт характера, таких, как патриотизм, трудолюбие, гуманность, уважение к труду взрослых, охраняющих и умножающих природные богатств.

В предметное окружение ребенка-дошкольника входят различные объекты природы, поэтому его ознакомление с растениями, животными, особенностями ухода за объектами живой природы неизбежно - это естественный процесс познания окружающего мира и приобретения социального опыта. Этот процесс, проходящий под целенаправленным руководством взрослых, может иметь различную научную основу.

Участвуя в трудовой деятельности по уходу за животными и растениями, дети приобретают определенные знания об их жизни, овладевают навыками ухода, проявляют заботу, бережливость, аккуратность, умение преодолевать трудности. В дошкольном учреждении детей знакомят с природой, происходящими в ней в разное время года изменениями. На основе приобретенных знаний формируются такие качества, как реалистическое понимание явлений природы, любознательность, умение наблюдать, логически мыслить, эстетически относиться ко всему живому.

Исследования познавательных процессов детей, проведенные выдающимися отечественными психологами А.В. Запорожцем [2], Н.Н. Поддъяковым [7], позволили обосновать положение о том, что человек в процессе предметно-чувственной деятельности может выделить существенные центральные связи и явления в какой-либо области действительности и отразить их в образной форме - форме представлений. Данное положение определило основные линии разработки содержания экологического воспитания дошкольников.

Разработанная Н.Н. Поддъяковым [7] стратегия познавательной деятельности сыграла важную роль в процессе формирования у дошкольников системных знаний об объектах и явлениях живой и неживой природы.

В процессе усвоения таких знаний дошкольники интенсивно овладевают умениями произвольно актуализировать свои прежние знания и использовать их для более глубокого понимания вновь формируемых.

Успешность обучения в значительной мере зависит от глубины и ширины взаимодействия усвоенных знаний с вновь формируемыми.

Особая роль при этом принадлежит воспитателю, который обучает дошкольников способам актуализации знаний. Сложность обучения заключается в том, что требуется избирательная активизация усвоенных знаний, и не просто в том виде, как они были предложены ребенку, а в новом аспекте, который соответствовал особенностям нового учебного материала. В результате обучения у детей формируется умение использовать в процессе усвоения новых знаний достаточно крупные по объему и приобретенные в течение длительного времени знания. Возможности произвольной актуализации детьми системных знаний оказываются значительно шире, чем знаний отрывочных, фрагментарных.

Таким образом, в процессе усвоения систематизированных знаний у детей старшего дошкольного возраста происходит интенсивное развитие способностей произвольной актуализации и оперирования в мысленном плане все более сложными по структуре знаниями.

Систематизированные знания значительно расширяют возможности познавательной деятельности детей и позволяют последовательно подвести их к пониманию наиболее сложных отношений окружающей действительности. Иначе говоря, такие знания выступают как основа сложных форм мыслительной деятельности дошкольников.

В процессе усвоения систематизированных знаний происходит формирование общей стратегии познавательной деятельности. Она развертывается по определенной логической схеме: от выделения отдельного предмета к установлению его связей с другими предметами, в системе которых он существует. Затем осуществляется анализ свойств этого предмета в системе его функциональных связей с другими предметами. В этом процессе знания выступают как средства организации и регуляции данной деятельности, что поднимает ее на более высокий уровень.

Конкретизацию общей цели на начальных этапах обучения С.Н. Николаева [5] выражает следующими целевыми установками:

- воспитание ценностных ориентаций в отношениях с окружающей средой;
- становление и развитие целостного мировосприятия детей;
- активное присвоение нравственных норм, запретов и предписаний в отношениях с природой и обществом;
- становление начального опыта защиты природной среды и своего здорового образа жизни.

Содержание экологического воспитания и образования направлено на познание детьми доступных существенных связей в какой-либо области действительности. Представления детей, отражающие эти общие связи явлений, рассматриваются в качестве ядра, объединяющего отдельные конкретные знания в четкую систему.

Таким образом, психолого-педагогической основой формирования системных знаний о природе являются принципы отбора и систематизации знаний, выявленные и доказанные отечественными педагогами и психологами, а также общую стратегию познавательной деятельности старших дошкольников, выявленную и сформулированную Н.Н. Поддъяковым [7] включающую в себя умственную операцию систематизации и классификации.

Особенно важным в формировании системы знаний, по мнению С.Н. Николаевой [5], является то, что все отдельные звенья системы выстроены в соответствии с характером и логикой стихийно сформированных знаний дошкольников, т.е. они были «программой самого ребенка» и отвечали требованиям научной логики: каждое последующее звено системы вытекает из предыдущего и развивает его.

С.Н. Николаева [5] в своих исследованиях доказала, что с помощью специального экологического понятия - «взаимодействие человека с природой», легко продемонстрировать любые воздействия людей на природу, как экосистему. Вниманию детей дошкольного возраста можно представить видимые, легко обнаруживаемые явления. С.Н. Николаева предлагает использовать закономерности и явления, существующие в природе:

1. Закономерность морфофункциональной приспособленности растений и животных к среде обитания. Они проявляются в любых видах растительного мира. Задача педагога - показать эту закономерность.
2. Внешнее приспособительное сходство видов живых существ, проживающих в одинаковых условиях, но не находящихся в генетическом родстве (конвергенция). Эти понятия целиком отвечают познавательным возможностям дошкольников, так как опираются на внешнее сходство явлений, доступных наблюдению и наглядно-образному мышлению детей. С помощью этих закономерностей можно сформировать не только конкретные представления о приспособленности живых существ к среде обитания, но и обобщенные представления о группах живых существ, находящихся в одинаковой среде обитания.
3. Различные формы приспособительной взаимосвязи живых существ со средой обитания в процессе онтогенетического (индивидуального) развития.

Учитывая специфику дошкольного возраста детей, особенности их психического и личностного развития, разделы биологической экологии в разной степени могут служить научной основой для построения адекватной экологической методики воспитания дошкольников. Критериями отбора понятий и экологического фактического материала являются два момента: их наглядная представленность и возможность включения в практическую деятельность. В дошкольном детстве преобладают наглядно-

действенная и наглядно-образная формы мышления, которые могут обеспечивать понимание и усвоение лишь специально отобранных и адаптированных к возрасту сведений о природе.

Целью программы О.А. Соломенниковой «Экологическое воспитание в детском саду» [11] является формирование у детей элементарных экологических знаний, здорового образа жизни, мышления и поведения. Данная цель конкретизируется в следующих задачах:

- дать знания о характерных особенностях животных, птиц и насекомых;
- дать знания детям о характерных особенностях растительного мира;
- дать знания о характерных особенностях неживой природы;
- дать знания о временах года;
- сформировать позитивное отношение к миру природы.

В программе О.А. Соломенниковой экологическое воспитание рекомендуется проводить в процессе интеграции разнообразных видов детской деятельности: занятий, наблюдений, экскурсий, опытнической и трудовой деятельности, дидактических и сюжетно-ролевых игр, чтения литературы, просмотра видеофильмов, а также самостоятельной деятельности детей. Большое значение отводится работе с родителями воспитанников.

В программе Н.А. Рыжовой «Наш дом – Природа» [9] выделены ведущие мировоззренческие идеи:

- идея дома (от своей малой родины – к пониманию глобального мировосприятия – «Земля – наш общий космический дом»);
- идея целостности и всеобщей взаимосвязи («всё связано со всем»);
- идея труда в преобразовании окружающей среды.

На современном этапе развития теории и практики дошкольной педагогики ознакомление с природой считается Ю.А.Вакуленко [1], Л.В. Кокуевой [3], Л.И. Пономаревой [6], Т.А. Серебряковой [10] одним из ведущих средств всестороннего развития и воспитания детей.

В том, что экологическое воспитание должно охватывать всю жизнь человека, В.Л. Кривенко [4] видит проблему использования в воспитательно-образовательном процессе жизненного опыта личности, т.е. витагенное обучение. Витагенное обучение трактуется как обучение основанное на актуализации жизненного опыта личности, ее интеллектуально - психологического потенциала в образовательных целях (А.С. Белкин, Н.Ф. Реймерс, др.).

В основе витагенного подхода к обучению лежит признание того, что многообразный жизненный опыт – ценнейшее достояние человека. Он является необходимой предпосылкой человеческого познания. Теоретиче-

ские формы знания расширяют, обогащают, систематизируют этот опыт, но ни в коей мере не могут его заменить.

Таким образом, экологическое образование и воспитание должно быть всеобъемлющим и многосистемным. Научной основой содержания знаний о природе для дошкольников служат мировоззренческие идеи, ряд понятий биоэкологии, а также закономерности живой природы. Витагенный подход в экологическом образовании детей может рассматриваться как один из путей решения данной проблемы.

Литература

1. Вакуленко, Ю.А. Воспитание любви к природе у дошкольников: экологические праздники, викторины, занятия и игры / Ю.А.Вакуленко. – Волгоград: Учитель, 2008.
2. Запорожец, А.В. Психологическое развитие ребенка. Психологические труды в 2 т. / А.В. Запорожец М.: Педагогика, 1987.
3. Кокуева, Л.В. Воспитание дошкольников через приобщение к природе: метод. Пособие / Л.В. Кокуева. – М.: Аркти, 2005.
4. Кривенко, В.Л. Витагенный подход к экологическому образованию и воспитанию младших школьников/В.Л.Кривенко.//Начальная школа.- 2002.- №7.
5. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания в детском саду: работа с детьми сред. и ст. групп детского сада.: кн. для воспитателей детского сада / С. Н. Николаева. - М.: Просвещение, 2004.
6. Пономарева, Л.И. Воспитание природолюбия в процессе экологического воспитания дошкольников / Л.И.Пономарева. – СПб.: Питер, 2005.
7. Поддьяков, Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство / Н.Поддьяков.- М.: Речь, 2009.
8. Реймерс, Н.Ф. Экология. Теории, законы, правила, принципы и гипотезы / Н.Ф. Реймерс. - М., 1993.
9. Рыжова, Н.А. Программа «Наш дом – природа»: блок занятий «Я и природа» / Н.А. Рыжова. – М.: Карапуз-Дидактика, 2005.
10. Серебрякова, Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте. / Т. А. Серебрякова. - М.: Академия, 2006.
11. Соломенникова, О.А. Экологическое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации / О.А. Соломенникова. – М., 2006.

Нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста

Нравственное сознание предопределяет характер нравственных отношений человека, его нравственную позицию, поступки и поведение в целом. Без сформированности понятий о добре и зле, долге, совести, справедливости, чести и достоинстве, свободе и ответственности, счастье и смысле жизни, а также представлений о нравственном идеале невозможно ни подлинное взаимодействие человека с миром, ни само подлинное развитие человека.

Изучением нравственного сознания занимались зарубежные исследователи (Л. Кольберг, Ж. Пиаже, Б. Скиннер, З. Фрейд и др.) и отечественные исследователи (И.С. Кон, Е.В. Субботский, Д.С. Шимановский, и др.). Изучение морального развития в отечественной психологии, как самостоятельной психологической проблемы началось не так давно. Изучение велось в контексте таких проблем, как становление качеств личности, усвоение правил поведения, проблема идеалов и их роли в воспитании (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

Особенность дошкольного возраста заключается не только в овладении ребенком знаниями, умениями и навыками, но и в становлении базовых свойств его личности: самооценки и образа «Я», эмоционально – потребностной сферы, социально – психологических особенностей в системе отношений с другими людьми, а также нравственных ценностей и установок. Именно в дошкольном возрасте закладываются основные этические инстанции, оформляются и укрепляются индивидуальные варианты отношения к себе и другому. Нравственное воспитание - является одной из актуальных и сложных проблем. То, что взрослые заложат в душу ребенка сегодня - проявится позднее. В детстве усвоение социальных норм происходит сравнительно легко. Дошкольный возраст – период активного познания мира и человеческих отношений, формирование основ личности будущего гражданина [2, с.3].

В дошкольном возрасте дети начинают руководствоваться в своем поведении, в оценках, даваемых себе и другим людям, определенными нравственными нормами. У них формируются более или менее устойчивые моральные представления, а также способность к нравственной саморегуляции. У детей возникают такие личностные образования как соподчинение мотивов, усвоение нравственных норм и формирование произвольности поведения

Усваивая нравственные нормы, принятые в обществе, дошкольники учатся:

- оценивать поступки с точки зрения нравственных норм;
- подчинять свое поведение этим нормам;

- этическим переживаниям.

В среднем и особенно старшем дошкольном возрасте дети усваивают правила взаимоотношений с другими детьми [1, с.148]. Нравственность не сводима к набору общепринятых норм. Оно является личностным качеством человека. Нравственные поступки человек совершает только благодаря внутренней мотивации: «Я поступаю так не потому, что меня за это похвалят, а потому что по-другому поступать не могу». В этом случае поведение основано на отношении к другому человеку, на способности восприятию другого, на развернутости к другому [5, с.3].

К концу дошкольного детства у большинства детей складывается определенная нравственная позиция, которой они придерживаются более или менее последовательно.

Цели, которые мы ставим перед собой - достижение детьми к семи годам следующих результатов: 1) становление морального поведения; 2) овладение моральными знаниями и появление личного отношения к соблюдению норм морали (положительного) и к их нарушению (отрицательного).

Возникновение доброжелательных взаимоотношений со сверстниками и опыта использования положительных групповых норм.

Основные задачи:

1. Развивать сферу чувств, соучастие, сопереживание; овладение навыками общения.
2. Формировать моральное поведение
3. Формировать эмоциональное отношение к нормам и фактам их соблюдения и нарушения.
4. Воспитывать доброжелательное отношение к другим людям, к сверстникам.

Для решения задач нравственного воспитания в своей работе использую занятия в театральной студии, в которой занимаются дети 5-7 лет. Именно театру принадлежит особая роль в решении задач, связанных с воспитанием и развитием дошкольника. Он является самой яркой, красочной и доступной для восприятия дошкольника сферой искусства.

Методы:

- метод формирования нравственного поведения (упражнения, руководство деятельностью);
- метод формирования нравственного сознания (беседы);
- метод драматизации (позволяет решать воспитательные задачи через воплощение в художественный образ);
- метод стимулирования (пример, поощрение).

Используемые приемы:

- техника речи (упражнения на дыхание и дикцию, артикуляцию, интонацию);

- этюды без слов и со словами («покупка театрального билета», или этюд «утешение»);
- обучение элементам техники выразительных движений: мимикой, жестом, позой, походкой;
- самовыражение в мимических и пантомимических этюдах на преодоление барьеров в общении.

На театральных занятиях в студии разыгрываем сказки, сценки, этюды, используем упражнения по социально - эмоциональное развитие детей. С помощью этюдов, в которых дети разыгрывают различные ситуации, (например этюд «Кто виноват»), делаем вместе с детьми выводы – кто виноват, как можно было поступить в данной ситуации по-другому [7, с.258]. С помощью этюдов развиваем умение передавать эмоциональное состояние с помощью мимики и жестов, умение действовать в условиях вымысла, общаться и реагировать на поведение друг друга (разыгрывание этюдов на основные эмоции: радость, гнев, грусть, удивление, страх, отвращение).

Помимо занятий в театральной студии работу по нравственному воспитанию проводим в течение всего дня. В работе используются индивидуальные, подгрупповые и групповые формы работы.

Индивидуальные: упражнения, работа с пособием к программе «Я, ты, мы».

Игра «Домик эмоций» - позволяет научить детей различать эмоции и соотносить с символами эмоций (пиктограммами), а так же отслеживать изменения эмоциональных состояний детей в течение дня.

Подгрупповые: игры - разминки; упражнения; этюды; игры – импровизации; инсценировки, пальчиковая гимнастика, ритмопластика, элементы психогимнастики, игры - драматизации, режиссерский театр (кукольный театр, театр на совочках); специально организованные ситуации, занятия.

Групповые: нравственно - занятия («Дружба» и др.), этические беседы с детьми; обсуждение нравственно - этических ситуаций; чтение художественной литературы (рассказы из «Хрестоматии по этике» В.А. Сухомлинского, «Цветик - семицветик» В. Катаева, «Крошка Енот» Л. Муур и др.). Разработка совместно с детьми правил поведения в группе. Подготовка и показ спектаклей для детей младших групп. Изготовление подарков для малышей. Организация межвозрастного общения в совместных подвижных играх на прогулке, в игровом зале.

В результате занятий у детей сформировались социальные навыки поведения. Дети умеют различать эмоциональные состояния друг друга, свои, героев произведений. Умеют оценивать свои поступки и поступки других. У детей улучшились взаимоотношения, научились согласовывать действия друг с другом (умеют договариваться между собой, выполнять коллективную работу), друг к другу стараются относиться добро-

желательно – оказывают друг другу посильную помощь (на занятиях, при сборе на прогулку). Самостоятельно организуют различные игры, в том числе и режиссерские (кукольный театр, театр из совочков).

Литература

1. Волков Б.С. Дошкольная психология - М.: Академический Проект, 2007.
2. Мулько И.Ф. Социально–нравственное воспитание детей 5-7 лет - М.: ТЦ Сфера, 2006.
3. Петрова В.И. Стульник Т.Д. Нравственное воспитание в детском саду – М.: Синтез, 2006.
4. Смирнова Е.Я, мои конфеты и другие. О проблемах морали и нравственности в воспитании дошкольников// Дошкольное образование. – 2005, №13.
5. Шипицына Л.М., Заширинская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Азбука общения: развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. – СПб, ДЕТСТВО. ПРЕСС, 2004.

Роль народной куклы в социализации дошкольника

Как сделать, чтобы ребёнок стал счастливым, удачливым, умным, добрым, таким, каким мы хотим его видеть. В этом сложном процессе становления Человеком немало зависит от того, как ребёнок адаптируется в мире людей, как найдёт своё место в жизни, то единственное место, где человек может чувствовать себя хорошо, может реализовать свои потенциальные возможности и получать удовольствие от этой реализации.

Особое место в становлении личности ребёнка занимает игрушка. Игрушка, сопровождая детские игры, имеет огромное значение в развитии и воспитании ребёнка. Надо отметить, что игры и игрушки детей охватывают все основные сферы культуры, так как в период детства в ребёнке закладывается широкий круг навыков и понятий, подготавливающих его к дальнейшей взрослой созидательной деятельности в коллективе людей.

Игра и, как неотъемлемая её часть, игрушка стимулирует развитие у ребёнка суммы качеств и навыков, необходимых в жизни каждого человеческого общества.

«Кукла - царь игрушка». Справедливость этого суждения подтверждена многовековой историей, хотя теперь, с позиции дня современного, кажется, что роль куклы в жизни ребенка значительно уменьшилась. А ведь именно она, появившись ещё на заре человечества, способствовала социализации человека, его воспитанию, обучению, развитию. Сегодня, к сожалению, утеряны древние корни возникновения куклы. Изначально она служила и тотемом, и обрядовым символом, превратившись позднее в детскую игрушку.

Игры с куклами помогают развивать и забавлять ребенка, воспитывать его нравственно и эстетически, формировать сознание и характер. Французский психолог Ж. Пиаже отмечал, что детские игры – один из самых удивительных институтов общества. С игрой связана целая система чрезвычайно сложных правил, нечто вроде свода законов, которые способствуют формированию у детей идей, основанных на характере игр и правилах их проведения. При всем этом кукла как нельзя лучше отображает этнографические особенности конкретного народа, соединяя воедино элементы материальной и духовной культуры определенной эпохи.

В народной среде поощрялось изготовление кукол. Одна из самых древних народных кукол – это панг – нерасчленённая деревянная чурочка. Такие игрушки очень близки детям. Цельность игрушки, её скупая обработка, схематичность будят фантазию ребёнка, дают возможность трансформации этой игрушки. В руках мальчишки это отважный солдатик, рвущийся в бой, или постовой милиционер, который регулирует движение машин и пешеходов. Девочки с удовольствием убаюкивают своего ребё-

ночка, завернув его в платочек, или же незатейливым украшением превращают в принцессу.

Простота народной куклы способствует развитию у ребёнка внутренней активности. Если у покупной, готовой куклы всегда одинаковое выражение лица (например, она улыбается), то безликость народной куклы позволяет ребёнку своей внутренней активностью, фантазией наделять её разными эмоциональными состояниями. Малыш разыгрывает жизненную ситуацию и вот у куклы сонное выражение лица, когда она утром встаёт с кровати, потом она грустит, скучает по маме, сердится, обижается, смеётся. Ребёнок озвучивает душевное состояние своей героини различной интонацией голоса, которое соответствует определённому настроению.

Детские игры с куклами самые разнообразные, но чаще всего эти игры воспроизводят повседневную реальную жизнь. Обычно разыгрываются семейные сценки, яркие и значимые события, импровизируются праздники. Но социализаторская роль куклы заключается не только в отражении реальной жизни, важно подчеркнуть, что главную роль в этих играх выполняют не куклы, а сами дети. Передать все те психологические нюансы, которыми окружает себя в игре ребенок, очень трудно. Можно лишь утверждать, что в игре-импровизации всегда присутствует элемент театрализации. Разбираясь перед началом игры в кукольном микрообществе, дети заранее создают и довольно удачно воспроизводят роли членов одной семьи или целого общества.

Игры девочек более социальные. Какую роль играет кукла в воспитании девочки? С древних времён назначение куклы было воспитать хорошую хозяйку и заботливую мать. Были кукла-мама, кукла-отец, бабушка, дети, внуки - т.е. в игре с куклами воспроизводились семейные отношения и осваивались социальные роли. Но самой любимой игрушкой девочек любого народа всегда была кукла-ребёнок. О ней заботились, её кормили, одевали, пели ей колыбельные песни - так формировалась установка на материнство, на чадородие и отрабатывались навыки ухода за ребёнком. Какие навыки и какую установку сформирует преуспевающая красавица Барби, кукла-женщина, игры с которой запрограммированы на путешествия, балы, сказочно-роскошные наряды и безудержное потребление? Получит ли ребёнок столь необходимую ему информацию о красоте, радости и гармонии окружающего его мира от вышеперечисленных монстров и мультяшных уродцев? Не придётся ли нам за такие игрушки расплачиваться психическим и нравственным здоровьем наших детей?

Бесспорно, что игра для ребенка - способ существования, а игрушки - средство самовыражения. Кукла в игре занимает центральное место, т.к. позволяет малышу понять и пережить неприятные жизненные ситуации: кукла позволяет отчитать и наказать маму, ответить за обиду папе, и т.п. Ребенок любит укладывать куклу спать, - как ни просто это действие, осуществляется оно неспроста. Это попытка компенсации собственных не-

приятных переживаний... Куклу можно заставлять есть суп, ругать за грязную одежду, наказывать. Кукла для ребёнка – идеальный друг, тот, с которым можно говорить обо всём, кто всегда имеет время выслушать, не будет перебивать, поймёт и никогда не осудит. И это не единственное важное назначение куклы. Другое ее древнейшее назначение - воплощать надежду. С куклой ребенок проигрывает возможные будущие ситуации, примеривает различные социальные роли. Старинные обереговые, урожайные, венчальные куклы возможно уже и не применяются, однако настроения, которым они служили, живы. Неистребим, вероятно, и пупс на капоте свадебной машины.

Но общим у народных кукол является их эстетическое воздействие на ребёнка. Для полноценного психического и духовного развития ребёнку необходим положительный эмоциональный фон, отсюда и острая потребность в радости, красоте и гармонии, которая присуща всем детям. И эту потребность в радости и красоте в значительной мере удовлетворяют детские игрушки. Традиционная народная кукла, будь то тряпичная, деревянная или глиняная, всегда несёт в себе внутриэтнический эстетический идеал и формирует у подрастающего поколения национальное эстетическое сознание. Таким образом, традиционная народная кукла может служить образцом правильной игрушки, способствующей гармоничному развитию психических функций ребёнка.

Кукла создавалась нашими предками как мощный инструмент воспитания подрастающего поколения. Таким образом, играя с куклами, ребёнок приобретает багаж жизненно необходимых знаний, умений, навыков, учится общаться, решает внутренние противоречия, что в дальнейшем помогает найти своё место в жизни, стать полноценным членом общества.

Литература

1. Соловьёва Л.Н. Игрушка, Русский сувенир. – СПб: Интербук – бизнес, 2002.
2. Котова И.Н. Котова А.С. Русские обряды и традиции. Народные куклы. - СПб: Паритет, 2003.

Социальное развитие дошкольников средствами театрализованной деятельности

Основы социального опыта человека закладываются в период дошкольного детства. Одной из основных задач, прописанных в Уставе ДОУ, является формирование опыта социального поведения детей дошкольного возраста.

Социальный опыт выступает как результат деятельности, в связи с чем, особое значение приобретает идея ведущего вида деятельности. В качестве ведущего вида деятельности на дошкольном этапе возрастного развития педагогика и психология определяют творческую игру, связывая её социализирующую роль с приобщением ребёнка к культуре общества, исторически накопленному опыту различного рода отношений между людьми, а также с овладением специфическими человеческими формами поведения и способами действия с предметами. При этом в системе творческих игр особое место отводится *театрализованной игровой деятельности*, которая представляет собой процесс моделирования социальных отношений при помощи разнообразных символических средств и в силу своей синкретически-целостной природы имеет многостороннее значение для развития ребёнка дошкольного возраста.

Театрализация, формируясь на ранних этапах онтогенеза игры и общения, является одним из способов социальной проекции ребёнка и обеспечивает ему не только удовлетворение потребности в самовыражении, но и позволяет обогатить социальный опыт, т.к. именно в театрализованных играх в наиболее сконцентрированном виде разворачивается механизм идентификации, лежащий в основе многих фундаментальных общечеловеческих способностей. Театрализованная игра позволяет формировать опыт социальных навыков поведения дошкольников:

- самостоятельность;
- предприимчивость;
- ответственность;
- коммуникабельность;
- толерантность;
- способность видеть и решать проблемы автономно, а также в группах;
- способность учиться новому в жизни;
- самостоятельно и при помощи других находить и применять нужную информацию, работать в команде.

Кроме того, театрализованная игровая деятельность, предполагая художественное моделирование эмоций, выступает источником развития чувств, учит ребёнка понимать окружающих, ставить себя на ме-

сто других в различных ситуациях, находить адекватные способы содействия, что, в сущности, составляет основу эмпатии. Наряду с этим, в процессе такой игры происходит и развитие творческих способностей дошкольников, их желания фантазировать и реализовывать желаемое в действительности.

Объектами социальной проекции в театрализованных играх являются герои, персонажи, роли которых исполняют дети, а также различные игрушки, субъекты микросоциума, от имени которых дети действуют. Специфика театрализованных игр способствует тому, что именно в них происходит конструктивное разрешение как внутренних, так и внешних противоречий, возникающих в системе межличностных отношений.

В театрализованных играх проблема влияния отрицательного персонажа всегда сложнее, чем при обычном чтении литературного произведения. У меня всегда возникает вопрос: «Кому и как изображать негативный персонаж?» Очень важным также становится вопрос: «Каковы последствия его воздействия?» Заранее просчитываю и предполагаю реакцию зрителей (детей, взрослых), так как для меня очень важно, чтобы они осудили плохой поступок, выразили отрицательное отношение к персонажу, совершившему его. Отрицательный образ тогда потеряет свою привлекательность, а значит, и влияние, если его представить так, чтобы вызвать всеобщий смех, осуждение.

Театрализованная игра способствует развитию социально-личностной компетенции: способность использования эмоциональных и волевых особенностей личности; готовность к сотрудничеству; умение погашать конфликты. Театрализованная игра позволяет ребёнку решать многие проблемные ситуации опосредованно от лица какого-либо персонажа. Хочется также заметить, что ребёнок «лепит» образ своего героя в зависимости от собственного жизненного опыта, а уже потом от музыкальных, пластических, творческих способностей и уровня развития воображения.

В театрализации, являющейся одновременно и процессуальным, и продуктивным видом деятельности, возникают предпосылки сложных форм согласования общей направленности поведения со значимым для ребёнка общественным смыслом его деятельности. Важнейшую роль в этом процессе играет авторитетный для ребёнка взрослый, организующий деятельность:

- его действия и эмоциональные реакции задают ребёнку эталон поведения;
- его общение с ребёнком формирует у последнего конкретные способы осознания своего поведения и приведения его в соответствии с этим эталоном.

Впоследствии, ребёнку в случае отклонения поведения от образцов необходимы напоминания окружающих, намёки, призывающие ориенти-

роваться на социальный смысл действий. Участие же в театрализованных играх в некоторой степени освобождает взрослых от такого напоминания, поскольку оно задаётся непосредственно сюжетом игры.

Театрализованные игры, насыщенные прообразами не только реально существующих, но и вымышленных персонажей, которые в повседневной действительности не всегда бывают доступны, предоставляют ребёнку возможность посредством проигрывания различных ролей «говорить с самим собой на разных языках, по-разному кодируя своё собственное Я» (Ю.М. Лотман).

Театрализованная игра изначально предполагает коммуникацию, где в процессе общения по поводу игры одновременно включены Я - реальное и Я – мнимое ребёнка, заданные конкретной ролью, образом. В процессе развёртывания этого вида игр происходит содержательное насыщение мотивационно-потребностной сферы за счёт триединства мотивационной направленности, т.е. согласование собственных мотивов с мотивами партнёра, причём те и другие обусловлены сюжетом и взятой на себя ролью, образом. Посредством игровой роли ребёнок осваивает предметный мир, увеличивая собственный индивидуально-личностный культурный потенциал.

Участвуя в театрализованной игровой деятельности, ребёнок совершенствует свою речь. Чем раньше начинается речевое обучение ребёнка, тем больше возможностей для прочного овладения им разносторонними коммуникативными умениями.

Процесс развёртывания игрового действия в любой театрализованной игре изначально содержит эмоциональный, лично значимый компонент, проявляющийся в особом отношении субъекта к объекту действия. Именно эмоциональная насыщенность, присущая театрализованным играм, предоставляет ребёнку возможность реализовать его естественные потребности в физической и эмоциональной разрядке, в накоплении позитивного эмоционального потенциала.

Тенденции многостороннего влияния театрализованной игровой деятельности на развитие ребёнка значимы и для коррекционной педагогики и психологии. Так, в частности, существует тесная взаимосвязь формирования театрализованной игры дошкольников, имеющих проблемы в интеллектуальном развитии, с процессом расширения их представлений о явлениях социальной жизни; данный вид творческой игровой деятельности также определяется в качестве одного из условий накопления, обобщения и закрепления полученного социального и эмоционального опыта.

Наряду с этим, театрализованная игровая деятельность выступает в качестве основы для формирования и закрепления умений в области социальной коммуникации у детей с нарушением речи; благодаря ей происходит овладение связной речью как средством общения.

Театрализованная игра способствует объективизации представлений дошкольников о предметах и явлениях окружающей действительности; возникновению и развитию активного отношения к окружающему миру; повышению уровня самооценки; преодолению ограниченности социального опыта и суженности круга социальных ролей.

Психологические особенности подготовки леворуких детей к школе

На вопрос о том, когда начинать обучение ребенка, единственно верный ответ - «с момента рождения». Возникают и другие вопросы: чему и как учить ребенка? Л.С. Выготский отмечал: «Только, то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучать ребенка, возможно, только тому, чему он уже способен обучаться». Мы должны уметь определять «низкий порог обучения», тот уровень функционального и психического развития, без которого обучение невозможно, так как «обучать ребенка тому, чему он не способен обучаться, так же бессмысленно, как обучать его тому, что он умеет самостоятельно делать» [3, с.95].

Еще раз напомним: все дети - разные, каждый имеет свои индивидуальные особенности развития, а значит, подготовку к школе нужно вести с учетом этих особенностей. Необходимо обратить особое внимание на подготовку к школе леворукого ребенка. Для этого есть несколько причин, и связаны они с различным отношением родителей к леворуким детям. Т.А. Стаханова показывает это на двух примерах [4, с.64].

Ваня - веселый, подвижный, контактный ребенок. Он леворукий и, судя по всему, гордится этим. Ему еще нет шести лет, но он считает себя «гимназистом», так как четыре раза в неделю занимается в подготовительном классе «очень-очень хорошей гимназии; те, кто хорошо учатся в такой гимназии, обязательно будут великими людьми». Уточняя: «Каких людей называют великими?» Ваня уверенно отвечает: «Генералов, президента, начальника банка, ну, еще... музыкантов, которых все знают». Ване очень хочется стать «великим», к этому же, по-видимому, стремятся родители Вани. На занятиях, по словам мамы, «крутится, отвлекается, поэтому приходится дополнительно заниматься с учительницей два раза в неделю». Ваня занимается дома с учительницей английским языком, но успехов тоже нет, так как у мальчика есть нарушения речевого развития. Он неправильно произносит несколько звуков, плохо дифференцирует ряд звуков на слух, даже переставляет буквы в некоторых словах (например, говорит вместо «поворот» - «поровот», вместо «кипяток» - «пикяток» и т. п.). Но мама считает это «оригинальностью». Два раза в неделю Ваня ходит в бассейн, два раза - на занятия по тхэквондо и один раз занимается с художником.

Мама не сомневается, что все делает правильно, и основная ее тревога - «Не могу заставить его как следует заниматься. Он не отказывается, садится с желанием, но очень быстро отвлекается. Он очень способный ребенок, ему все интересно, он оригинально рисует, но из-за

того, что не хочет собратъся, у него много проблем. Он творческий ребенок, как все левши».

Этот монолог мамы многое объясняет. Левша - значит творческий, и все особенности ребенка можно оправдать именно этим. Между тем у Вани много проблем, которые требуют специальной работы и коррекции: при нарушениях речевого развития необходима специальная работа с логопедом. У Вани не сформирована организация деятельности (это подтвердило электроэнцефалографическое исследование), и его нельзя «заставить» работать так, как этого хотят родители. Кроме того, ребенок явно перегружен, а занятия тхэквондо с кувирками и бросками врач (если бы с ним посоветовались) вряд ли мог рекомендовать (у ребенка есть нарушения координации движений и явные нарушения вестибулярного аппарата).

Очевидно, что работа по подготовке такого ребенка к школе должна строиться с учетом его особенностей. Режим работы должен быть щадящим. Заниматься такой ребенок может по 10-15 минут, затем перерыв и еще 10-15 минут. Каждое занятие должно быть тщательно спланировано. Необходима специальная работа с логопедом. Не рекомендуется пока начинать занятия иностранным языком. Не стоит настраивать ребенка только на успехи в школе, так как проблем, по-видимому, избежать не удастся, и они могут стать большим разочарованием для ребенка. Неудачи могут сломать его, вызвать отрицательное отношение к учебе. Все это не только нарушит процесс адаптации ребенка в школе, но и приведет к срыву - школьному неврозу. Т.А. Стаханова постаралась раскрыть этот процесс, в своей работе [3, с.98].

Боря, в отличие от Вани, очень серьезен, скован, немногословен. Ему скоро семь, он два года ходит в логопедический детский сад. В истории развития Бори - тяжелая беременность мамы и родовая травма. Его мама рассказывает: «Вес ребенка при рождении был ниже нормы, Боря рос слабым, беспокойным. Фразовая речь появилась только к трем годам. Он хорошо произносит все звуки, но плохо рассказывает и вообще говорить не любит. Мы занимались с ним, соблюдали все рекомендации невропатолога (Боря с рождения на учете у невропатолога), с четырех лет он занимался с логопедом, а сейчас ходит в логопедический детский сад. Самая главная наша проблема - Боря упорно, несмотря на все наши старания, рисует левой рукой. Я научила его есть правой рукой, и многое он умеет делать правой, но рисует и пишет только левой. Когда я его заставляю, он может писать и правой, получается хуже, но ведь это потому, что он не старается и не тренируется. В детском саду не обращают на это внимания, и поэтому я дополнительно занимаюсь с ним по вечерам и в выходные дни».

Боря знает о негативном отношении мамы к леворукости: «Маме не нравится, когда я рисую и пишу другой рукой (ребенок даже не называет руку левой). Мама говорит, что я буду плохо учиться, и дети будут

смеяться, но мне так трудно писать. Анна Петровна (воспитательница) не ругает меня, я все делаю левой рукой - и рисую, и конструктор собираю, и еще у нас есть занятия для пальчиков, мы так играем двумя руками».

В этом случае ребенку было бы спокойнее и лучше, если бы мама не занималась с ним дополнительно. В детском саду, по-видимому, правильно реагируют на леворукость ребенка, занимаются развитием речи, моторики. Негативное отношение мамы к леворукости и попытки переучить ребенка могут привести к тяжелым последствиям.

Подготовка к школе может проводиться в разных формах. Это могут быть и мини-уроки (специально организованные 10-15-минутные занятия), и различного рода игры (в том числе компьютерные), и любые другие варианты повседневного общения ребенка со взрослыми.

По мнению М.К. Шохор-Троцкой, что для формирования специальных знаний и умений детей лучше организовать мини-уроки, а развитие коммуникативных умений наиболее эффективно проходит и совершенствуется в сюжетно-ролевых играх с определенными правилами («можно - нельзя», «хорошо - плохо») и т.п.

Игры по правилам не только помогают сформировать определенные коммуникативные навыки, но и развивают умения планировать свою деятельность, координировать ее с действиями других детей, способствуют осознанию себя среди сверстников, формируют определенное отношение к себе, своим действиям и поступкам. Однако решающее значение в формировании самооценки ребенка имеет оценка взрослых. От ее адекватности очень многое зависит. Представим себе, что в процессе подготовки к школе ребенку постоянно дают понять, что он неудачник, «неумеха». Рано или поздно он действительно станет таким [5, с.65-72.].

Важно помнить, что в 6-7 лет ребенок еще только учится различать свое эмоциональное состояние, начинает прислушиваться к себе, к своим ощущениям, учится адекватно оценивать себя. Поэтому нужно, чтобы оценка, которую сам ребенок приобретает в опыте своей деятельности, общения, не расходилась с оценкой взрослых, как часто бывает в семьях, где неадекватно относятся к леворукости. Оценивать нужно не ребенка как «плохого» или «хорошего», а его поступок, результат его работы и т.п. Например, слова «ты плохой, неряха» тактически неверны, лучше сказать «ты ведешь себя плохо», еще лучше - «ты очень огорчил меня тем, что...». Мы, взрослые, совершаем грубейшую ошибку, укоряя ребенка за его неудачи. А порой готовы поставить на нем крест: «ты никогда не поумнеешь!..» Корим не просто: «ты не постарался», а «ты глупый», «ты ленивый», «ты неспособный»...

В то же время дети этого возраста не столь уж и беззащитны: они достаточно хорошо оценивают предполагаемую реакцию взрослых и ведут себя с ними по-разному: с кем осторожно, почтительно, а с кем — запанибрата... Но проблема состоит в том, что сами взрослые непоследовательны в своих

требованиях к ребенку. Даже родители за один и тот же поступок, по настроению, могут и «к сердцу прижать», и «к черту послать»...

По мнению А.Г. Семенович ребенок должен знать, чего от него ждут: ему, как правило, очень нравится быть хорошим, получать подкрепление собственной самооценки. К сожалению, запутанность и противоречивость требований взрослых часто порождают очень низкую самооценку даже в тех случаях, когда причин для этого нет. Из уст леворукого ребенка нередко слышишь: «я неловкий, неуклюжий», «у меня все плохо получается» и даже «у меня все друзья нормальные, один я - левша» [4, с.78].

Постоянная неудовлетворенность собой, неверие в свои силы, в возможный успех очень быстро приводят к апатии, нежеланию стараться. А неадекватность взрослых усугубляет ситуацию. По мнению М.М. Безруких, важно, чтобы в ходе любых занятий ребенок чувствовал успех, испытывал удовлетворение от правильно выполненного задания [1, с.20.].

Не все родители готовы работать с ребенком, не у всех получается быть доброжелательными, спокойными, выдержанными. И все же никто, кроме родителей, лучше не знает своего ребенка. Именно они могут и должны найти самый эффективный подход к нему. Дети не прощают безразличия и нетерпения, холодности и грубости; так же невыносимы для них тотальный контроль, жестокость, бескомпромиссность. Работать с ребенком, учить его гораздо сложнее, чем просто играть и исполнять роль всезнающего, всегда правого старшего. Нужно научиться, не сердиться на малыша за непонимание и неумение. Почти все мамы и папы работают и свободного времени нет совсем. М.М. Безруких отмечает необходимость дополнительных занятий в специально отведенное время, Однако основной процесс обучения должен происходить ежедневно, повседневно, в процессе которого главное не отмахиваться от детских «почему?», «отчего?», «зачем?», не лениться разъяснять, показывать, обращать внимание малыша [2, с.40].

Занятия должны быть короткими - по 10-15 минут, поскольку способность ребенка удерживать внимание ограничена, и регулярными (например, через день), так как только регулярные занятия обеспечивают непрерывность обучения. Их следует начинать и заканчивать заданиями, которые ребенок точно выполнит. Не спешите переходить к следующему заданию, если предыдущее не сделано. Ребенок стремится понять, как устроены окружающие его предметы, поэтому не ругайте его, если в порыве любознательности он разберет до винтика часы; не запрещайте дочери раскатать тесто, слепить пирожок или помочь вам во время стирки. Знакомство со строением, свойствами новых предметов - это та экспериментальная деятельность, без которой невозможно познать мир.

Дошкольник способен не только обобщать, классифицировать, делать выводы, но и понимать такие сложные категории, как пространство и время отмечено в работе М.М. Безруких [2, с.44]. Ребенок очень любопытен,

и ему интересно не только то, что происходит вокруг, но и причины происходящего. Родители не всегда знают, как ответить на тот или иной вопрос. Лучше честно сказать, что вы не очень хорошо знаете, как ответить, но обязательно узнаете и потом расскажете. Кстати, вы можете искать ответ на неясные вопросы вместе: в энциклопедиях, книгах.

Особенно сложными могут оказаться зрительно-пространственные представления и зрительно-моторные координации именно для леворуких детей. Можно учить этому ненавязчиво в обыденной жизни. Понятия достаточно быстро усваиваются при игре с мячом: мяч над головой (вверху), мяч у ног (внизу), бросим вправо, бросим влево (вперед, назад). Более сложная задача: «Играем вдвоем - ты бросаешь мяч правой рукой к моей к правой руке (левой руке)». Ребенок может все это выполнить, при этом важно зафиксировать его внимание на пространственных категориях. Не нервничайте, если ребенок путает понятия (для левши это характерно), терпеливо объясняйте, повторяйте игру. Если вы видите, что успеха нет, нужно позаниматься дополнительно.

Гораздо сложнее бывает сформировать представления о пространственном расположении фигур (деталей) на плоскости. Пространственное восприятие и зрительная память - необходимые компоненты подготовки к письму и чтению. Чтобы правильно планировать занятия и распределять нагрузку, необходимо знать особенности детского восприятия, которые были хорошо раскрыты у М.М. Безруких [2, с.56].

В 5-6 лет дети умеют планировать свою деятельность, могут сосредоточенно, не отвлекаясь, работать 15 - 20 минут. Они способны одновременно выделять, сравнивать, классифицировать могут проводить по парное сличение. Детям доступны, точные и координированные движения, они могут шнуровать ботинки, завязывать шнурки бантиком, застегивать мелкие пуговицы. Они хорошо рисуют, правильно и точно (соблюдая размеры, пропорции, соотношение штрихов) копируют геометрические фигуры и их сочетания, хорошо различают наклонные, вертикальные и горизонтальные линии. Словарный запас в этом возрасте - приблизительно 2000 слов.

Родителям непослушных детей нужно проявить терпение и упорство (но без жесткости, недоброжелательности, оскорблений), чтобы занятия были успешными. В то же время не стоит требовать исполнения того, что вызывает активный протест, слезы, напряженность. Волнение, страх, досада, которые ребенок испытывает во время занятий, могут надолго отбить желание вообще чем-либо заниматься вместе со взрослыми. И еще - следует стараться избегать наказания в процессе обучения. Любое наказание не помогает обучению, а создает новые проблемы.

Литература

1. Безруких М.М.. Леворукий ребенок: Тетрадь для занятий с детьми. Методические рекомендации. - М.: Вентана-Граф, 2001. - 64 с.
2. Если ваш ребенок левша: метод. пособие / М.М.Безруких, М.Г.Князева. - Тула: Арктоус, 1999. – 68 с.
3. Стаханова Т.А. Психологические особенности леворуких детей. Школьные проблемы левшей // Практический психолог. – 2005. - С. 95-110.
4. Семенович А. Большие хитрости маленьких левшей. М.: Просвещение 2004. – 89 с.
5. Шохор-Троцкая М. Не переучивайте левшу! // Наука и жизнь. - 2002, №8. - С. 65-72.

**Диалектический подход к анализу предметов
и явлений окружающего мира как путь развития
логического мышления дошкольников**

Жалобы педагогов первоклассников на недостаточный уровень развития логического мышления встречаются достаточно часто. Корни этой проблемы надо искать в предыдущем возрастном периоде – дошкольном. К числу сложностей, с которыми сталкиваются учителя, относятся скованность детского мышления, стремление мыслить по готовым схемам, получать эти схемы от взрослого.

Дети панически боятся ошибаться при выполнении того или иного задания. При затруднении они ждут от взрослого готовых и ясных инструкций. Другими словами, дошкольников практически обучают мыслить шаблонно. В результате не развиваются, а в ряде случаев утрачиваются такие качества ума как гибкость и любознательность. Конкретность и наглядность детского мышления, которые ранее считались неотъемлемыми свойствами, оказываются следствием не совсем правильно организованного обучения и воспитания детей, когда усваиваемые ими знания носят лишь конкретный характер и не представляют собой четкой системы.

В своих исследованиях, Л.А. Венгер, В.С. Мухина четко показали, что какие-либо дефекты обучения, допущенные в период дошкольного детства, фактически трудно преодолимы в более старшем возрасте и оказывают отрицательное влияние на все последующее развитие ребенка (1973 г.).

Однако следует разобраться, какие особенности детского мышления являются онтогенетически обусловленными, а какие - следствием недостатков дошкольного образования. Вопросы развития детского мышления раскрыты в трудах Л.А. Венгер, Н.Е. Веракса, Л.С. Выготского, А.Ф. Говорковой, А.А. Люблинской, В.И. Логиновой, В.С. Мухиной, Н.Н. Поддьякова, Л.Ф. Тихомировой и др. Анализ научной литературы позволяет выделить основные характеристики допонятийного мышления детей, такие как: эгоцентризм, синкретизм, трансдукция, феномен несогласованности объема и содержания, отсутствие представления о сохранности количества вещества, псевдопонятийное (комбинаторное или ассоциативное) мышление, вербализм.

Интересен тот факт, что первые пять характеристик являются отражением особенностей природы развития детского мышления, и преодолеваются при правильной организации процесса обучения в детском учреждении. А две последние рассматриваются как проявления детской логики, обусловленные отрицательным влиянием обучающих программ. Оста-

новимся на этих показателях развития мышления дошкольников подробнее.

Термин вербализм был впервые описан Л.С. Выготским на материале психического развития умственно отсталых детей, компенсаторное обучение которых строилось целиком в речевой форме. В рамках нашего исследования вербализм можно определить как высокий уровень развития речевых и мнемических процессов при недостаточном развитии восприятия и мышления. Словесно-логическое мышление отличается тем, что задачи предъявляются и решаются в вербальной (словесной) форме. При этом используются понятия (как конкретные, так и отвлеченные), логические конструкции, функционирующие и вообще существующие на базе языковых средств.

Конечным результатом словесно-логического мышления служит выведение нового знания. Понятийное мышление позволяет решать мыслительные задачи обобщенно и является завершающей стадией развития мышления. Для построения своих речевых высказываний дети, чье мышление характеризуется вербализмом, используют сложные грамматические конструкции, одновременно демонстрируя богатый словарный запас. Именно по этой причине родители дошкольников, да и некоторые педагоги, принимают вербализм за развитость логических процессов мышления.

Однако, вербализм опасен для развития мышления дошкольника. Психолог Е.М. Чуркина указывает на односторонность, ситуативность, поверхностность такого мышления; неумение работать по образцу, выбирать средства деятельности, адекватные ее цели, и осуществлять контроль (2005 г). Педагоги-психологи Е.Е. и Г.Г. Кравцовы определяют вербализм как вариант интеллектуальной неготовности ребенка к школе, мышление «штампами» (2007 г). В ряде исследований вербализм рассматривается как фиктивная компенсация в развитии логического (понятийного) мышления, приводящее к образованию лжепонятий и знаний.

Таким образом, ученые, акцентируя внимание на разных характеристиках вербализма, едины в одном: он является следствием специальных условий воспитания и обучения ребенка. Подобный психологический синдром (Л.С. Выготский) формируется у нормального дошкольника в случае, когда взрослый сосредотачивает свои усилия на вербальной сфере, не уделяя достаточного внимания развитию наглядных и перцептивных форм мыслительной деятельности детей. А.Л. Венгер предупреждал, что коррекция вербализма требует больших усилий по восполнению глубоких пробелов в психическом, в том числе и умственном развитии, детей (1996 г.).

Псевдопонятийное (ассоциативное или комбинаторное) мышление описано в работах В.М. Астапова, А.В. Белошистой, Т.Г. Богдановой, Л.Ф. Тихомировой, Д.Д. Толлингеровой, Л.А. Ясюковой. В исследовании А.В.

Белошистой (2008 г.) выделены признаки сформированности у ребенка понятийного мышления, такие как:

1. Доминирование определенного рода обобщений (категориальных/классификационных).
2. Наличие вертикальной составляющей родовидовых структур, (выделились ли родовые понятия в качестве особого уровня, надстраивающегося над видовыми понятиями, или они существуют как равнозначные, одномерные).
3. Использование для решения мыслительных задач генетического принципа, причинно-следственных закономерностей или любых ассоциативных связей.

А.В. Белошистая указывает, что формирование псевдопонятийного мышления происходит в том случае, если ребенка учат анализировать и обобщать, оперируя преимущественно формально-графическими образами (а не предметно-содержательными) предметов и явлений, которые по своей природе не образуют родовидовых отношений и генетического вектора, характеризующих их происхождение и развитие. Именно это, по мнению ученого, выступает причиной формирования «комбинаторного поля». В результате у ребенка вместо понятийного формируется комбинаторное мышление, в котором категоризация полностью подменяется классификацией, а обобщения - группировками; отсутствует установка на поиск существенного признака, напротив, любые свойства объекта воспринимаются как принципиально равноценные (2008 г.).

По мнению А.В. Белошистой, ассоциативное (псевдопонятийное,) мышление однонаправлено, нечувствительно к противоречиям, ненадежно в качестве аналитического инструмента, ограничивает поиск решения задачи (2008 г.). Практические исследования А.В. Белошистой (2001-2008гг), Л.А. Ясюковой (1999-2008 гг.) показали, что подобное мышление формируется некоторыми достаточно известными развивающими программами.

Таким образом, некоторые недостатки детской логики, рассмотренные выше, являются следствием не совсем правильно организованного воспитания и обучения в дошкольном возрасте. Логический стиль мышления сам по себе без специального обучения складывается крайне редко. Следует понимать процесс развития логического мышления нелинейно, а как сложное многомерное и многоуровневое образование. Более того, удовлетворительный результат развития детской логики нельзя достигнуть путем соединения, сложения друг с другом разнообразных упражнений и задач, каждая из которых направлена на развитие того или иного процесса, операции. Формирование логического мышления зависит от способа передачи знаний, формы организации процесса обучения.

Наиболее глубоко и детально условия, закономерности и факторы умственного развития дошкольников исследовал Н.Н. Поддьяков (1977-1986гг.). Одно из масштабных экспериментальных исследований Н.Н.

Поддьякова было посвящено развитию творчества дошкольника (1985 г.). В этом исследовании автор подробно изучил и выделил характеристики основных направлений, которые в целом обеспечивают формирование творческой личности ребенка. Обратим внимание, что из восьми выделенных направлений, два отражают результаты развития умственной сферы ребенка. На наш взгляд, это подчеркивает важность организации условий для развития логического мышления в дошкольном возрасте.

Так Н.Н. Поддьяков уделяет особое внимание формированию начальных форм категориальной структуры мышления (сознания), играющих кардинальную роль в общем психическом развитии ребенка, в развитии его личности, его творчества.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют, что начальные формы категориального строя мышления возникают достаточно рано - уже в дошкольном детстве - и играют важную роль в общем психическом развитии ребенка. Автор отмечает, что категориальная структура мышления возникает сразу как целостная структура, которая с возрастом ребенка приобретает все более расчлененный и дифференцированный характер.

У детей 4-6 лет происходит интенсивное формирование начальных форм таких фундаментальных понятий, как пространство и время, движение и покой, изменение и развитие, живое и неживое (жизнь и смерть), строение вещества, количество и качество, представления о себе и других людях, зло и добро и т.д. У дошкольников формируется своеобразная субординация этих начальных понятийных форм (1985 г.).

Н.Н. Поддьяков настаивает на том, что именно категориальная структура мышления положительно влияет на глубину и широту взаимодействия ребенка с окружающим миром, определяет его общее отношение к этому миру, общий подход к рассмотрению и анализу окружающей действительности. Начальные формы категориальной структуры мышления, несмотря на их незрелость, уже несут функцию мировоззренческого характера.

Категориальный строй мышления тесно связан с общей структурой и функционированием психики ребенка. Он выступает как основа общего психического развития детей, развития их умственных способностей.

Следующее важное направление развития творческой личности - это формирование у дошкольников разнообразных форм и видов мышления в их тесном взаимодействии. Высокий интеллектуальный уровень развития ребенка является важным условием его творческого развития. В связи с данным обстоятельством Н.Н. Поддьяков считает необходимым развивать мышление детей во всем его многообразии: наглядно-действенное, наглядно-образное, дивергентное, конвергентное, логическое.

Автор рассматривает логическое мышление детей как результат

развития более ранних форм мышления, которые создают для него соответствующие предпосылки. Логическое мышление работает на основе материала, отобранного в процессе наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Это обстоятельство обуславливает определенную зависимость последнего от более элементарных познавательных процессов. Логическое мышление (в частности, логические операции классификации) в своей основе имеет определенное оперирование конкретными образами (их сравнение, сопоставление), в процессе которого детьми выделяются существенные признаки определенного класса объектов (1977г).

Таким образом, одной из задач дошкольного образования Н.Н. Поддьяков провозглашает создание благоприятных условий для реализации возможностей детского развития, а именно дать детям в доступной форме систематизированные знания, отражающие существенные связи и зависимости явлений тех областей действительности, с которыми встречается ребенок в своей повседневной жизни. Ставя вопрос о построении системы в соответствии с возможностями мыслительной деятельности детей, он особо подчеркивает, что ее содержание должно быть ориентировано на зону ближайшего развития дошкольника, а не на наличный уровень мышления. Именно в таких условиях в развитии мышления ребенка можно достигнуть заметных сдвигов (Н.Н. Поддьяков, 1985 г.).

Исходя из вышеизложенных посылок, Н.Н. Поддьяков резюмирует, что именно диалектический подход к анализу предметов и явлений окружающего мира отвечает потребностям и возможностям развития мышления дошкольника. Суть его заключается в формировании у детей обобщенных умений рассматривать любые предметы и явления в их движении, изменении и развитии, в их взаимосвязях и взаимопереходах. У дошкольников развивается общее понимание того, что любой предмет, любое явление имеет свое прошлое, свое настоящее и свое будущее (1985г).

При другом способе обучения, когда ребенка вначале последовательно знакомили с каждым компонентом связи безотносительно друг к другу и лишь затем обращали его внимание на связь компонентов, дети испытывали значительные затруднения. Такой подход – познавать мир предметов и явлений в их взаимосвязи, изменении и развитии – очень важен для развития умственной активности детей (Н.Н. Поддьяков, 1985.)

Познавательная деятельность ребенка осуществлялась по следующей стратегии: от выделения отдельных предметов к прослеживанию системы предметов и явлений, внутри которых данный предмет существует и функционирует, и далее к выделению отдельных свойств и качеств предметов с последующим их анализом в системе межпредметных функциональных связей. В процессе такой познавательной деятельности у детей формировалась система знаний, отражающая предметы и явления в нескольких взаимосвязанных аспектах.

На наш взгляд, такой подход к обучению целесообразен природе развития детской психики. Исследования Н.Н. Поддьякова показали, что развитие мышления ребенка начинается не с постановки вопроса, а с преодоления кажущейся ясности и точности своих знаний о мире, осознания и выявления их неполноты, противоречивости и неопределенности (Н.Н. Поддьяков, 1985 г.). Следует подчеркнуть, что вопросы, догадки и детские предположения являются показателями такого качества ума, как пытливость.

Особо ценным является то, что дети при обследовании нового объекта научаются ставить вопросы, касающиеся существенных сторон этого объекта, его основных связей с другими объектами. Умение выделять существенное от несущественного, понимание внутренних взаимосвязей, свойств исследуемого объекта или явления выступают показателями сформированности понятийного мышления (А.В. Белошистая, 2008 г.). Особенно, таких важных операций как обобщение и классификация. В частности, речь идет о формировании у детей категориальных обобщений, которые по уровню сложности выше, чем классификационные (Л.С. Выготский).

Более того, принцип взаимосвязи и изменения, сформулированный Н.Н. Поддьяковым, позволяет ребенку выделять в явлении, предмете родовидовые структуры, что качественно изменяет формируемые обобщения. Дошкольник «уходит» в своих рассуждениях от одномерности, горизонтальности, обобщений к их многомерности (вертикальности).

Научаясь рассматривать и анализировать объекты в их развитии, ребенок переходит от ассоциативных связей к выделению причинно-следственных. Такой подход не только развивает логическое мышление, но и позволяет преодолеть вербализм мышления - одну из основных проблем в образовании детей дошкольного возраста.

Особо выделяет Н.Н. Поддьяков такую характеристику детского мышления как проблемность. Овладение детьми начальными формами диалектического подхода к анализу окружающих предметов и явлений положительно влияет на уровень проблематизации, а именно на способность ребенка ставить глубокие и неожиданные вопросы, выделять в объектах наиболее важные линии их анализа. В работе Н.Н. Поддьякова проблемность детского мышления рассматривается как способность ребенка дошкольного возраста выделять в окружающей действительности проблемные ситуации и проблемные задачи. Н.Н. Поддьяков особо подчеркивает значимость пути, по которому идет формирование проблематизации (1998 г.). Проблематизация может быть осуществлена в различных направлениях с различной степенью универсальности и фундаментальности. Дело в том, что большинство объектов живого и рукотворного мира сложные, многомерные и многоуровневые. У них есть фундаментальные свойства и связи, а есть свойства и связи второстепенные. Неразличение типов проблемати-

зации может привести к неверным направлениям педагогической работы с детьми, когда проблематизация по второстепенным линиям начинает преобладать над проблематизацией по всеобщим направлениям (Н.Н. Поддьяков, 1998г).

Как показывают наблюдения А.В. Белошистой, Л.А. Ясюковой такой подход действительно имеет место в обучении педагогами дошкольников. В результате у ребенка формируются неправильные, несоответствующие его возрасту классификационные основания, построенные на функционально-ситуативных, эмоционально-образных характеристиках объектов.

Другими словами, дети строят классификации, опираясь на внешние изменчивые свойства, субъективно возникающие в виде ассоциаций. А внутренние, сущностные характеристики объектов и явлений внешнего мира так и не научаются выделять.

Во взрослом состоянии отсутствие умения сравнивать объекты и явления окружающего мира по открытым (указанное свойство классификации) и закрытым основаниям (обозначенное свойство экспериментатором или испытуемым) приводит к недостаточному уровню сформированности логики и понятийного мышления (А.В. Белошистая, Л.М. Фридман).

Таким образом, обучение диалектическому подходу к анализу явлений и объектов реальной действительности создает благоприятные условия:

- для развития предпосылок логического мышления дошкольников на основе генетического, системного и структурного принципов;
- для успешного и экономичного во времени преодоления особенностей детской логики, выраженных в эгоцентризме, синкретизме, трансдукции и пр.;
- для коррекции или нивелирования ее недостатков (вербализма, пседопонятийного мышления).

Дети, обученные диалектическому подходу к анализу окружающего мира, имеют более разнообразные представления о нем, на основе которых складываются понятия, в том числе и абстрактные, отражающие более высокий уровень развития логического мышления.

Литература

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. – М., 2003.
2. Веракса Н.Е. Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками / Веракса Н.Е. // Вопросы психологии. – 1981. - № 3. – С. 123-127.
3. Поддьяков Н.Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников / Поддьяков Н.Н. // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильцова, В.Я. Ляудис. - М., 1981.
4. Поддьяков Н.Н. К постановке проблемы умственного воспитания в детском саду / Поддьяков Н.Н. // Умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н.

- Поддякова. - М., 1972. - С. 5-52.
5. Поддяков Н.Н. Мышление дошкольника. - М., 1977.
 6. Поддяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества дошкольников // Вопросы психологии. - 1990. – № 1. - С. 16 - 19.
 7. Поддяков Н.Н. О развитии элементарных форм мышления в дошкольном детстве. - Душанбе, 1973.
 8. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддякова, А.Ф. Говорковой. – М., 1985.

Психологические проблемы развития дошкольников и школьников

Ребенок отражает свое время. Законы развития детей всегда осуществляются (или не осуществляются) в конкретных условиях воспитания и тесно связаны с установками и представлениями родителей. В последнее время окружающий мир, а значит и установки родителей, во многом кардинально изменились. Рассмотрим, как эти изменения влияют на дошкольников и младших школьников.

О пользе и вреде раннего развития. Одной из явных тенденций в воспитании маленьких детей в последнее десятилетие стала мода на раннее развитие. Начиная с 2-3 лет, а то и раньше, родители озабочены тем, чтобы целенаправленно, систематически и как можно раньше развивать своего ребёнка. Во многом этому способствует состояние современного образовательного рынка.

В настоящее время функционирует много новых центров раннего развития, прогимназий, школ для малышей, специализированных детских садов и пр. Появляется всё больше методик, авторы которых обещают родителям развить у младших дошкольников внимание, память, логическое мышление, научить их читать и считать, причём всё это очень быстро и очень рано.

Обычно эти пособия называют развивающими играми. Здесь можно видеть фактическое приписывание развивающих функций только дидактическим играм, т.е. игровым пособиям, исключая настоящую игру и направленным на обучение маленьких детей. Большинство игрушек, которым приписывается название «развивающих» представляет собой наборы для знакомства с новой информацией и тренировки каких-либо навыков.

Это может свидетельствовать о том, что развитие ребёнка с точки зрения родителей и производителей игрушек понимается исключительно как расширение кругозора и освоение навыков. Оно сводится к обучению и накоплению различных знаний. Эмоциональная и социальная сфера ребёнка, его самостоятельность, его собственное творчество при этом как бы не связываются с понятием «развитие», что, конечно же, глубокое заблуждение.

Развитие, согласно философскому определению данного понятия, это всегда возникновение нового качества, появление чего-то качественно нового. В приложении к детскому развитию это означает появление нового отношения к миру и к другим людям, новых способностей, новых желаний, интересов мотивов и побуждений к действию. Всё это всегда отражается и выражается в детской инициативности и самостоятельности, когда ребёнок сам что-то придумывает, создаёт, к чему-то сам стремится. Действия под диктовку взрослого, как и ответы на его вопросы (даже правиль-

ные) не имеют никакого отношения к развитию ребёнка. Напротив, они могут стать тормозом такого развития, поскольку выполнение заданий и инструкций взрослого лишает малыша собственной активности.

Дети могут быстро утратить собственную инициативу, и интерес к обучению, если их жизнью дирижируют родители и непрерывно подталкивают их к достижениям. Исследования последних лет показывают, что дети с раннего возраста ориентированные на обучение и «раннее развитие», оказались менее творческими, менее уверенными в себе, более тревожными и напряженными. Достижения в конкретных знаниях и умениях (таких как умение читать и знание цифр) не даёт никаких преимуществ в умственном развитии и в освоении школьной программы.

Всё эти знания для него – формальные, чужие и не нужные в его жизни упражнения. Маленький ребёнок не может чувствовать себя свободным, активным и самостоятельным, когда его учат. В таких занятиях он не может стать источником, автором своей активности, своих фантазий, своих переживаний, своего выбора. Поэтому такого рода «раннее развитие» не только не способствует, но и препятствует действительному развитию личности ребёнка. Воспитатели замечают, что многие дошкольники, прошедшие «школу раннего развития» по той или иной методике, становятся нервными, тревожными, неконтактными, не воспринимающими окружающей действительности. Вернее они воспринимают только формальные признаки вещей – цвет, форму, величину, но что с этим можно делать – они не знают.

Сейчас всё чаще встречаются случаи «отчуждённого знания» у маленьких детей. Например, трёхлетний малыш, научившийся читать и поражающий взрослых скоростью чтения, совершенно ничего не понимает в том, что он читает – не может даже приблизительно сказать, о чём он только что так бойко прочитал. Для него чтение – это механический навык, который никак не связан с его желанием читать, с любовью к книге. Напротив, скорее всего такой ребёнок будет избегать чуждого для него, бессмысленного занятия. Здесь уже ни о каком развитии говорить не приходится.

В отечественной психологии показано, что развитие человека происходит в его деятельности. Причём деятельность – это не только поведение (то, что человек делает руками и ногами), но и представления, желания, переживания, связанные с каким-то предметом. Создавая какой-либо предмет (материальный или идеальный) человека «опредмечивает» своё «Я», определяет себя, находит своё место в мире. Все способности человека, и его личность не только проявляются, но и формируются в его деятельности. Для каждого возраста существует определённая деятельность, которая ведёт за собой развитие – она так и называется - ведущая. В младенческом возрасте это общение со взрослым, в раннем (от 1 до 3-х лет) –

действия с предметами, в дошкольном возрасте такой ведущей деятельностью становится игра.

Игра является той деятельностью, в которой максимально интенсивно происходит формирование мотивационной сферы. В игре возникает осознание своего места в системе человеческих отношений и желание быть взрослым (быть старше, лучше, умнее, сильнее и т. д.). Важно подчеркнуть, что это желание является именно результатом игры, а не ее исходным пунктом.

Обычную детскую игру (ролевою или с правилом) не может заменить ни видеомаягнитофон с мультиками, ни компьютер с диггерами, ни самый замысловатый конструктор. Потому что в игре ребенку необходимо контролировать свое поведение и понимать, что и для чего он делает.

Особенности взаимоотношений в семье. Общение с взрослым имеет исключительное значение для ребенка на всех этапах детства. Но особенно важным оно является в первые семь лет его жизни, когда закладываются все основы личности и деятельности растущего человека.

Специалисты-психологи рассматривают семью как уникальную социальную структуру, которая имеет значительные резервы для решения эмоциональных, коммуникативных и других психологических проблем в жизни детей. Обладая устойчивостью, семья, тем не менее, чутко реагирует на личностные изменения каждого своего члена. Особенно наглядно иллюстрирует эту зависимость реагирование семьи на проживание ребенком возрастных кризисов развития

Кризис 7 лет был описан исследователями одним из первых. Концептуальные положения о специфике данного переходного периода были заложены в трудах Л.С. Выготского. В работах «Проблема возраста», «Кризис 7 лет» он говорит о существенной трансформации сознания семилетнего ребенка, о начале дифференциации внутренней и внешней сторон его личности.

Важнейшие исследования перехода ребенка от дошкольного к младшему школьному возрасту были сделаны Л.И. Божович (1968; 1978), которая считала источником кризисных явлений неудовлетворенное стремление ребенка к новому социальному положению школьника и к учению как к новой общественно значимой деятельности.

Дальнейшие исследования кризиса 7 лет затрагивали самые различные аспекты становления ребенка в данный возрастной период. Так, Е.А. Бугрименко (1981), А.Л. Венгер (2004), Д.Б. Эльконин (1989) в качестве критерия перехода в новый возраст называют развитие у детей произвольности поведения. В работах Т.А. Нежной (1988), Г.А. Цукерман (1992), М.Г. Елагиной (1989) особое значение придается процессу формирования «внутренней позиции школьника». В исследованиях Е.Е. Сапоговой (1986) в качестве критерия начала перехода от дошкольного к младшему школь-

ному возрасту выделяется сформированность воображения и символической функции сознания ребенка.

Глубокий содержательный анализ кризиса 7 лет можно найти в работах К.Н. Поливановой (1988; 2000; 2003). Особенно значимым в аспекте рассматриваемой проблемы явилось исследование автором особенностей поведения 6-7-летних детей в семье или, как пишет К.Н. Поливанова, «домашнего поведения». Интересным в этом отношении является экспериментальное исследование автора (1988), в котором выявлены характеристики отношения ребенка к указаниям взрослого: пауза, спор, непослушание, хитрость, «взрослое поведение», внешний вид, упрямство, требовательность, капризы, неадекватная реакция на критику.

Как отмечают Н.В. Нижегородцева и В.Д. Шадриков (2002) кризисы развития в наиболее яркой форме проявляются в семье. Это объясняется тем, что в образовательных учреждениях, будь то детский сад или школа, учебно-воспитательный процесс осуществляется с учетом возрастно-психологических изменений детей. Семья же долгое время продолжает сохранять по отношению к ребенку воспитательную позицию предыдущего возрастного этапа. Причем, зачастую такая ситуация складывается из-за недостатка элементарных психологических знаний родителей.

Весьма информативным для психолога является и круг проблем, которые выделяет К.Н. Поливанова (2003) как предмет частых жалоб родителей:

- отношение к младшим братьям и сестрам;
- неподчинение детей привычным домашним требованиям;
- частое нежелание делиться с родителями школьными впечатлениями;
- возникновение тревожности;
- трудности обучения письму (мелкая моторика);
- нарушение взаимоотношений со сверстниками.

Однако, по мнению других специалистов-психологов, этот перечень может быть дополнен такой проблемой как трудность становления ребенка как субъекта учебной деятельности. Очень часто родители не могут понять, в чем причина того, что ребенок не может самостоятельно справляться с домашними заданиями. Он не запоминает правила, не может контролировать свое поведение в ходе работы и т.д. Обычно, родители в этом случае удваивают контроль за выполнением уроков, что становится изматывающим мероприятием и для родителей, и для ребенка. Достаточно часто встречаются такие ситуации, когда выполнение домашнего задания первоклассником совместно с родителями, чаще с мамой, длится с прихода мамы с работы до отхода ребенка ко сну. И такое положение повторяется фактически каждый день.

К сожалению, часто учитель некомпетентен в данной ситуации и объясняет такое поведение ребенка его ленью, нерадивостью. В результате

вместо того, чтобы способствовать формированию активности, самостоятельности ребенка, и учитель, и родители развивают у него пассивность, зависимость от внешнего контроля взрослого. Такое положение ведет не только к сложностям освоения детьми структуры учебной деятельности, но и к более затяжному и острому переживанию ими возрастного кризиса.

Особенностям становления регулятивных функций в интеллектуальной деятельности 6-7-летних детей посвящено значительное количество психологических работ (А.В. Запорожец, 1973; А.К. Маркова, 1974; А.К. Осницкий, 1986; У.В. Ульенкова, 1983, 1990; Д.Б. Эльконин, 1974). В работе У.В. Ульенковой (1983), где представлено изучение собственно процессов саморегуляции у дошкольников были определены оптимальные возрастные проявления данной способности у детей 6—7 лет: полное принятие задания взрослого, полное его сохранение до конца работы, высокое качество самоконтроля в процессе деятельности, адекватная оценка общего результата работы.

Созвучны данному подходу и выводы Т.Ю. Андрушенко и Г.М. Шашловой (2003), которые выделяют произвольность и предпосылки учебной деятельности как критерии определения кризисного статуса 6-7-летних детей. Проявления оптимальных возрастных возможностей детей в саморегуляции интеллектуальной деятельности рассматриваются ими как показатели посткритической фазы переходного периода к младшему школьному возрасту.

Для диагностирования произвольности и предпосылок учебной деятельности данные авторы предлагают использовать методику Д.Б. Эльконина (1988) «Графический диктант» в версии А.Л. Венгера. Считается, что высокой эффективностью в этом отношении обладает критериально-ориентированная методика исследования саморегуляции в интеллектуальной деятельности шестилетних детей, разработанная У.В. Ульенковой (1990).

В настоящее время разработано значительное количество развивающих психолого-педагогических программ (Е.Б. Аксенова, 1988, 1992; В.В. Кисова, 2000, 2002; Н.Л. Росина, 1998; И.Ю. Троицкая, 2001) целью которых является помощь в развитии ребенка как субъекта учебной деятельности. Как правило, все они построены на основе теории П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий и содержат достаточно эффективные методические приемы, которым психолог-консультант может обучить родителей старших дошкольников и младших школьников.

Детская гиперактивность: причины возникновения, поиск решений

В каждой группе детского сада, в каждом классе встречаются дети, которым трудно долго сидеть на одном месте, молчать, подчиняться инструкциям. Они создают дополнительные трудности в работе воспитателям и учителям, потому что очень подвижны, вспыльчивы, раздражительны и безответственны. Межличностное поведение детей с гиперактивностью часто характеризуется импульсивностью, навязчивостью, чрезмерностью, дезорганизованностью, агрессивностью, впечатлительностью и эмоциональностью. Они часто обижаются, но о своих обидах быстро забывают. Они неуклюжи, роняют или ломают вещи, проливают молоко. Такому ребенку трудно концентрировать свое внимание, он легко отвлекается [6, с. 63-65].

Гиперактивность ребёнка является одной из наиболее частых причин обращения родителей за психологической помощью. Стало уже практически нормой диагностировать таких детей как детей с гипердинамическим синдромом на основании следующих кардинальных симптомов - чрезмерная двигательная активность, агрессивность, заниженная самооценка, тревожность, дефицит внимания, импульсивность и нетерпеливость, сопровождаемые резкой сменой видов деятельности.

Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) были разработаны диагностические критерии для ряда состояний, ранее рассматривающихся в рамках минимальных мозговых дисфункций. В частности, в разделе F9 «Поведенческие и эмоциональные расстройства детского и подросткового возраста» содержится рубрика F90 - гиперактивность с дефицитом внимания, F90.1 - гиперкинетическое расстройство поведения (гиперкинетическое расстройство, связанное с расстройством поведения; синдром двигательной расторможенности с расстройством поведения; гиперкинетический синдром с расстройством поведения) [5, с.393].

Если к этому добавить сниженные познавательные способности, специфическую заторможенность в развитии двигательных навыков и речи, трудности в овладении чтением, правописанием, что достаточно часто сопровождает синдром гиперактивности у детей [4, с.83], мы получим наказания за нарушения дисциплины, плохую успеваемость и неумение общаться со взрослыми. Это, в свою очередь, приводит к довольно характерным проявлениям повышенной агрессивности, склонности к демонстративности, а, в конечном счете, к асоциальному поведению, следствием которого становится общее неприятие со стороны окружения. Таким образом, мы видим, какие серьезные проблемы порождает

безобидная с виду проблема повышенной двигательной активности ребенка.

Ученые не имеют единой точки зрения о причинах возникновения гиперактивности у детей.

С одной стороны, считается, что в основе гипердинамического синдрома могут лежать микроорганические поражения головного мозга, возникшие в результате осложнений беременности и родов, истощающие соматические заболевания раннего возраста (тяжелый диатез, диспепсия), физические и психические травмы. В Журнале невропатологии и психиатрии имени С.С. Корсакова дается сравнительный анализ анамнестических сведений о гиперактивных детях, описываются неблагоприятные факторы [по 1, с.154-158].

Л.А. Ясюкова выделяет следующие причины возникновения гиперактивности: общее ухудшение экологической ситуации, инфекции матери во время беременности и действие лекарств в этот период, пищевые отравления будущей матери, принятие ею алкоголя, наркотиков, курение, травмы, ушибы в области живота, иммунологическая несовместимость (по резус-фактору), угрозы выкидыша, хронические заболевания матери, преждевременные, скоротечные или затяжные роды, стимуляция родовой деятельности, отравление наркозом, кесарево сечение, родовые осложнения (неправильное предлежание плода, обвитие его пуповиной), травмы позвоночника (при современных технологиях кесарева сечения, при раннем усаживании младенца, при ношении в «рюкзачке»), любые заболевания младенцев с высокой температурой и приемом сильнодействующих лекарств. Как факторы, нарушающие нормальную работу мозга, могут выступать астма, пневмонии, сердечная недостаточность, диабет, заболевания почек [1].

С другой стороны, было выдвинуто предположение о роли генетических факторов в возникновении гиперактивности, доказательством которой явилось существование семейных форм гиперактивности. В работе Е.Л. Григоренко предполагается, что гиперактивность является врожденной характеристикой, так же, как темперамент, биохимические параметры, низкая реактивность центральной нервной системы. Фактом, доказывающим генетическую предрасположенность синдрома, является то, что нередко у родителей детей, страдающих данным заболеванием, в детстве наблюдались те же симптомы [по 2, с. 21].

Однако, как отмечает почти каждый исследователь, значимость каждого из названных факторов риска ещё изучена недостаточно и требует уточнения.

Итак, накопленный исследователями опыт говорит не только об отсутствии единого названия для данного патологического синдрома, но и об отсутствии единого мнения о факторах, ведущих к возникновению гиперактивности.

По всей вероятности, следует очень осторожно относиться как к постановке соответствующего диагноза, так и к предложению медикаментозного решения проблем. В условиях открытого рынка, когда медицина становится индустрией, приносящей прибыль, предложение медикаментозного лечения может нести в себе серьезную опасность, хотя и кажется наиболее легким путем, быстро приводящим к ожидаемому эффекту. Врачи редко подходят к поведенческим расстройствам с позиций профилактических действий. Фокус их действий – симптоматическое лечение, выгодный путь, включающий медикаментозное лечение, и / или другие формы терапии – не обращая внимания на реальные нужды ребенка. Однако следует отметить, что среди детей с расстройствами поведения можно выделить особую группу без выраженных органических повреждений мозга. Речь идет о детях, у которых постепенно количественно нарастают отклонения в отдельных психических функциях, выражающиеся главным образом в изменении поведения.

В недавно изданной работе Этана Вотерса «Сумасшедшие как и мы: глобализация американского психо» [11] автор описывает опасные тенденции в психиатрическом лечении, выявленные им во время путешествия за пределами Америки. А ведь вместе с тем, корнем проблемы детской гиперактивности может быть социальный фактор.

«Седентаризм», - пишет К. Ивасес, это путь избегания физической активности с самого рождения де-факто, избранный американской культурой. Кристина Ивасес, финская исследовательница, в своей книге пишет о распространении американского стереотипа. Дети проводят все больше времени дома, неактивны; мы видим, как они страдают от увеличивающегося дефицита физической, интеллектуальной и социальной активности [9], [10].

Одновременно детей бомбардирует виртуальный неурегулированный поток рекламной индустрии в астрономических количествах. Комбинация увеличивающегося седентаризма и молодых умов, которые захлестнула волна рыночных отношений, дает ужасный эффект, проявляющийся ярко в классной комнате.

Ребенок, который весь день и вечер просидел дома, в то время как он должен был проявлять какую-то активность, приносит в класс на следующее утро нарастившую потребность в движении. Отсюда дефицит внимания детей с гиперактивными расстройствами. Среднестатистический американский ребенок смотрит телевизор 4 часа в день, что создает ежедневный 4-часовой дефицит физического, интеллектуального и творческого развития [8]. На нынешний момент 70% американцев, дети которых сидят дома, используют телевизор, чтобы те вели себя тихо. 71% из выпускников 8-го класса читают медленнее норм, а 71% заключенных имеют низкий уровень грамотности.[10]

Вполне возможно, что нам тоже пора обратить внимание на распространение таких проблем. Причем следует обратиться к решению проблем воспитания на самом раннем этапе. И начинать надо с семьи.

Среди социальных факторов неблагополучия психологи различают, с одной стороны, депривацию, преимущественно сенсорную и когнитивную, с другой стороны - социальную и когнитивную. К неблагоприятным социальным факторам относят недостаточное образование родителей, неполную семью, депривацию или деформацию материнского ухода [3].

Решение проблемы возможно только совместными усилиями. Родители должны уделять внимание воспитанию детей, контролю за их деятельностью, обеспечивать их занятость физической, творческой интеллектуальной деятельностью. Воспитатели, психологи, учителя могут позаботиться о том, чтобы адаптировать предъявляемые требования под возможности ребенка, применять правильные методы поощрения и контроля, тренировать у ребенка навыки управления своим вниманием и поведением, разрабатывать соответствующие тренинги, игры. Большое значение должно придаваться объединению программ обучения с программой физической активности, занятиями командными видами спорта. Это может остановить физические и социальные болезни в любой культуре.

Литература

1. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Состояние гиперактивности у детей (клиника, терапия, реабилитация) // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1978. – № 10. – С. 154 – 158.
2. Кучма В.Р., Платонова А.Г. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей в России. - М.: РАРОГЪ, 1997. - 67 с.
3. Лисина М.И., Галигузова Л.Н. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии /Под ред. М.И.Лисиной. - М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
4. Максимова А. Гиперактивность и дефицит внимания у детей. – М.: Феникс, 2006. – 221 с.
5. Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. /Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Академия, 2002. — 480 с.
6. Политика О.И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. – М.: Речь, 2005. – 176 с.
7. Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. - СПб.: Питер, 1997 (2000, 2001, 2003).
8. Christakis, Dmitri A. & Garrison, Michelle M. (2009) *Preschool-Aged children's Television Viewing in Child Care Settings* / Pediatrics, Dec 2009; 124: 1627-1632.
9. Ivazes, Christina (2010) *The new physics of childhood: replacing modern myths with simple strategies* / Christina Ivazes. <http://chameleaproductions.com/EVENTS.html>
10. Ivazes, Christina (2010) *New Solutions for modern problems*. Helsinki Times. 4-10 Feb 2010. <http://www.helsinkitimes.fi>
11. Watters, Ethan (2010) *Crazy like Us: The Globalization of the American Psyche*. New York: Free Press.

Влияние уровня тревожности на самооценку детей младшего школьного возраста

На современном этапе развития общества возрос интерес к проблеме исследования уровня самооценки и тревожности детей младшего школьного возраста. Методологическую основу исследования составляют системно-функциональный и системно-структурный подходы, рассматривающие состояние тревоги и самооценку как цельные интегрированные явления, отражающие отношение между предметным миром и человеком или между людьми. Теоретической основой выступили исследования Л.С. Выготского, И.С. Кона, А.И. Липкиной, А.М. Прихожан, Ф. Райса, Д.И. Фельдштейна и др.

Тревожность - склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Е.М. Ушакова [3] считает, что личность с повышенным уровнем личностной тревожности склонна воспринимать угрозу своей самооценке, у нее формируется неадекватная заниженная самооценка. Типичным проявлением заниженной самооценки является повышенная тревожность, выражающаяся в склонности испытывать беспокойство в разных жизненных ситуациях. Дети, имеющие такую самооценку, находятся в постоянном психическом перенапряжении, которое выражается в состоянии напряженного ожидания неприятностей, нарастающей, несдерживаемой раздражительности, эмоциональной неустойчивости.

Е.О. Волкова [1] выделяет два основных вида тревожности:

- 1) ситуативная тревожность, порожденная конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство;
- 2) личностная тревожность может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают.

Термин «личная тревожность» используется для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий, в склонности индивида испытывать состояние тревоги. Уровень личностной тревожности определяется, исходя из того, как часто и интенсивно у индивида возникает состояние тревоги.

По мнению А. Дубровиной [2], одной из самых частых причин тревожности является завышенные требования к ребенку, негибкая, догматическая система воспитания, не учитывающая собственную активность ребенка, его интересы, способности и склонности. Выраженные проявления тревоги наблюдаются у хорошо успевающих детей, которых отличают

добросовестность, требовательность к себе в сочетании с ориентацией на отметки, а не на процесс познания. Бывает, что родители ориентируют на высокие, не доступные ему достижения в спорте, искусстве. Принудительное участие ребенка в делах, которые его не интересуют, ставит в ситуацию неизбежного неуспеха.

Уже через шесть недель после начала учебного года у младших школьников обычно повышается уровень тревожности, что связано с кризисным периодом развития, со сменой деятельности. Тревожность ребенка во многом зависит и от уровня тревожности окружающих его взрослых: высокая тревожность педагога или родителя передается ему; в семьях с доброжелательными отношениями дети менее тревожны, чем в семьях, где часто возникают конфликты.

Таким образом, понятием «тревожность» психологи обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску. Поведение тревожных детей отличается частыми проявлениями беспокойства и тревоги, такие дети живут в напряжении, чувствуя, что в любой момент могут столкнуться с неудачами.

Самооценка - оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности. Самооценка тесно связана с уровнем притязаний человека, т.е. степени трудности целей, которые он ставит перед собой.

Расхождение между притязаниями и реальными возможностями человека ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего его поведение становится неадекватным, возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность и др. Самооценка получает объективное выражение в том, как человек оценивает возможности и результаты деятельности других (например, принижает их при завышенной самооценке).

Дети, имеющие адекватную самооценку, активны, находчивы, бодры, с интересом и самостоятельно ищут свои ошибки в своих работах, выбирают задачи, соответствующие своим возможностям. Дети с высокой адекватной самооценкой отличаются активностью, стремлением к достижению успеха в учебной деятельности. Их характеризует максимальная самостоятельность, уверенность в том, что собственными усилиями можно добиться успеха в учебной деятельности.

Это основывается на правильной самооценке своих возможностей и способностей. Неадекватная заниженная самооценка у младших школьников проявляется в их поведении и чертах личности, они выбирают легкие задачи, как бы берегут свой успех, боятся его потерять и в силу этого бо-

ятся учебной деятельности. Нормальному развитию детей с заниженной самооценкой мешает повышенная самокритичность, неуверенность в себе. Эти дети очень чувствительны к одобрению, ко всему тому, что повысило бы их самооценку. Дети с завышенной самооценкой переоценивают свои возможности, результаты учебной деятельности, личностные качества; выбирают задачи, которые им не по силам, а после неуспеха продолжают настаивать на своем или переключаются на самую легкую задачу, движимые мотивом престижности.

Устойчивая самооценка младшего школьника формирует его уровень притязаний. При этом у младшего школьника возникают потребность сохранить как самооценку, так и уровень притязаний. Усваивая в процессе обучения и воспитания определенные нормы и ценности, школьник начинает под воздействием оценочных суждений учителей и сверстников относиться определенным образом, как к реальным результатам своей учебной деятельности, так и к самому себе как личности.

Так у ребенка в учебно-воспитательном процессе формируется установка на оценку своих возможностей - один из основных компонентов самооценки. Самооценка обнаруживается не только в том, как школьник оценивает себя, но и как он относится к достижениям других. Дети с повышенной самооценкой не обязательно расхваливают себя, зато они охотно бракуют все, что делают другие. Ученики с пониженной самооценкой склонны переоценивать достижения товарищей. Ребенок не рождается с отношением к себе, его самооценка складывается в процессе воспитания, в котором основная роль принадлежит семье и школе.

Экспериментальное исследование влияния уровня тревожности на самооценку детей младшего школьного возраста проводилось на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Сосновская средняя общеобразовательная школа», Ленинградская область, п. Сосново. В эксперименте принимали участие две группы детей: экспериментальная, состоящая из 16 учеников 4 «Б» класса, и контрольная, состоящая из 16 учеников 4 «А» класса. При проведении эксперимента были использованы методики:

- тест школьной тревожности Филлипса;
- методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан;
- метод ранговой корреляции Спирмена.

Исходя из целей и задач данной квалификационной работы, мы провели в двух группах детей (экспериментальной и контрольной) исследования по вышеуказанным методикам. По итогам проведения теста школьной тревожности Филлипса в экспериментальной группе детей были получены следующие результаты исследования уровня тревожности в экспериментальной группе детей младшего школьного возраста, которые наглядно представлены в таблице 1 и диаграмме 1.

Таблица 1

**Уровни тревожности в экспериментальной группе
детей младшего школьного возраста**

Уровень тревожности	Количество детей	В %
Высокая тревожность	2	13%
Повышенная тревожность	4	25%
В пределах нормы	10	62%

Диаграмма 1

**Уровни тревожности у детей в экспериментальной группе
детей младшего школьного возраста**



Таким образом, нами было выявлено 6 человек с повышенной и высокой тревожностью (38 %). Дети с повышенной и высокой тревожностью нуждаются в коррекционной программе.

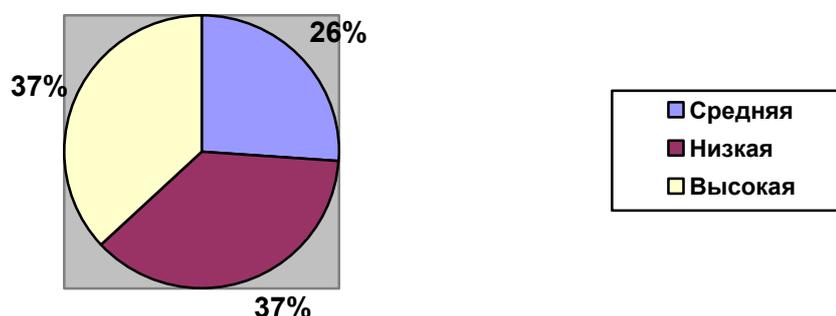
Тест школьной тревожности Филлипса позволяет рассмотреть 8 факторов, вызывающих тревожность детей. Это дает нам возможность более глубоко понять ситуации, вызывающие тревожность детей в школе. А также, это позволяет осуществить индивидуальный подход к детям во время коррекционной работы. По итогам исследования самооценки в экспериментальной группе детей были получены результаты, представленные в таблице 2 и диаграмме 2.

Таблица 2

**Уровни самооценки в экспериментальной группе
детей младшего школьного возраста**

Уровень самооценки	Количество детей	В %
Высокая самооценка	6	37%
Средняя самооценка	4	26%
Низкая самооценка	6	37%

**Уровни самооценки у детей в экспериментальной группе
детей младшего школьного возраста**



После проведения констатирующего эксперимента в экспериментальной группе, который включал в себя исследование уровня тревожности и уровня самооценки, нами был использован **метод ранговой корреляции Спирмена**, для выявления влияния уровня тревожности на самооценку младших школьников.

С помощью проведенной математической обработки результатов вышеуказанного метода было доказано, что корреляция между тревожностью и самооценкой существует с вероятностью более 99%. Между переменными обнаружена сильная обратная связь. При обратной корреляции более высоким значениям одного признака соответствуют более низкие значения другого признака.

Таким образом, мы подтвердили первую гипотезу о том, что уровень тревожности влияет на уровень самооценки младших школьников – чем выше уровень тревожности, тем ниже уровень самооценки. По итогам проведения теста школьной тревожности Филлипса в контрольной группе детей были получены результаты проведенного исследования, представленные в таблице 3 и диаграмме 3.

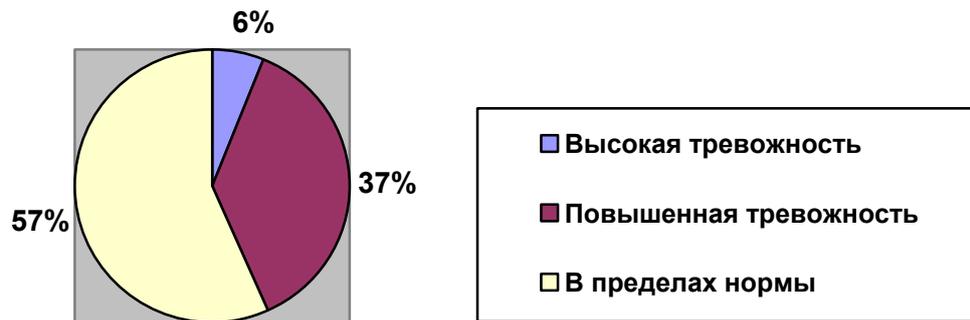
Таблица 3

**Уровни тревожности в контрольной группе
детей младшего школьного возраста**

Уровень тревожности	Количество детей	В %
Высокая тревожность	1	6%
Повышенная тревожность	6	37%
В пределах нормы	9	57%

Диаграмма 3

Уровни тревожности в контрольной группе младших школьников



По итогам проведения методики исследования самооценки в контрольной группе детей были получены следующие результаты исследования, которые наглядно представлены в таблице и гистограмме 4.

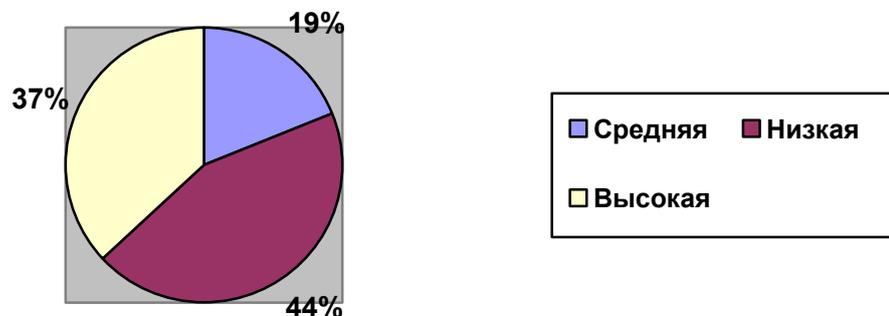
Таблица 4

Уровни самооценки в контрольной группе детей младшего школьного возраста

Уровень самооценки	Количество детей	В %
Высокая самооценка	6	37%
Средняя самооценка	3	19%
Низкая самооценка	7	44%

Диаграмма 4

Уровни самооценки в контрольной группе младших школьников



После проведения констатирующего эксперимента в контрольной группе, который включал в себя исследование уровня тревожности и уровня самооценки, нами был использован **метод ранговой корреляции Спирмена**, для выявления влияния уровня тревожности на самооценку

младших школьников. С помощью математической обработки результатов было доказано, что корреляция между тревожностью и самооценкой существует с вероятностью более 99 %. Между переменными обнаружена сильная обратная связь.

Таким образом, в контрольной группе мы также подтвердили гипотезу первую о том, что уровень тревожности влияет на уровень самооценки – чем выше уровень тревожности, тем ниже уровень самооценки. В результате исследования были выявлены уровни тревожности и самооценки детей экспериментальной и контрольной групп.

С помощью метода ранговой корреляции Спирмена нами была выявлена обратная корреляция между уровнем тревожности и уровнем самооценки. Т.о., на этапе констатирующего эксперимента мы смогли подтвердить первую гипотезу о том, что уровень тревожности влияет на уровень самооценки - чем выше уровень тревожности, тем ниже уровень самооценки детей младшего школьного возраста. В экспериментальной группе нами было выявлено 6 человек, нуждающихся в коррекционной работе.

На этапе формирующего эксперимента нами была составлена коррекционная программа и проведена коррекционная работа, направленная на снижение уровня тревожности детей. Формирующий эксперимент проводился нами только с детьми из экспериментальной группы. Это было необходимо для подтверждения второй гипотезы о том, что система специально организованной психокоррекционной работы будет способствовать снижению уровня тревожности и повышению уровня самооценки детей младшего школьного возраста. Если произойдут положительные изменения в экспериментальной группе, а в контрольной группе изменений не будет, мы сможем подтвердить нашу гипотезу.

Целью коррекционной программы являлось снижение уровня тревожности детей, повышение уверенности в себе, повышение самооценки. Были поставлены *задачи*:

- 1) снижение тревожности детей;
- 2) повышение самооценки детей;
- 3) обучение участников группы способам осознания негативных эмоций;
- 4) снятие мышечного напряжения;
- 5) повышение общей коммуникативной культуры учащихся.

К ожидаемым результатам можно было отнести снижение тревожности, связанной с различными аспектами школьной жизни, до уровня соответствующего возрастной норме, повышение самооценки учащихся, развитие культуры общения, принятие школьника коллективом сверстников.

Составленная программа состоит из 11 занятий, которые проводились 2 раза в неделю. Программа включала в себя несколько блоков: диагностического, установочного, коррекционного. Кратко занятия представлены в таблице 5.

Таблица 5

Последовательность занятий психокоррекционной программы

№ занятия, название, цель занятия	Методы и приемы	Радикалы для психологического наблюдения	Критерии эффективности
1. Знакомство. Цель: первичный психологический контакт, снятие напряжения	«Знакомство»; «Имя превратилось»; «Рисунок имени»	Проявление активности на занятии; эмоциональные реакции	Интерес (возник или нет друг к другу, к занятию); положительный эмоциональный фон.
2. Тревожность. Что это? Цель: прояснение вместе с детьми существующей проблемы	«Новая интерпретация»; беседа (конкретные примеры); «Дыхание»; рисование своего страха и др. эмоций	Проявление активности на занятии; эмоциональные реакции; отношение к тревожности	Интерес; максимальная включенность в процесс занятия; положительный эмоциональный фон
3. Как справиться с тревожностью. Цель: научить детей расслабляться, снимать напряжение	«Воздушный шарик»; «Штанга»; «Сосулька»; рисунок на свободную тему	Проявление активности на занятии; эмоциональные реакции; специфические реакции по преодолению тревожности	Интерес; положительный эмоциональный фон; естественное поведение детей; максимальная включенность в процесс занятия
4. Как справиться с тревожностью. Цель: научить детей расслабляться, снимать напряжение.	«Корабль и ветер»; «Шалтай-болтай»; «Винт»	Проявление активности на занятии; эмоциональные реакции; специфические реакции по преодолению тревожности	Интерес; положительный эмоциональный фон; естественное поведение детей; вовлеченность в процесс занятия
5. Как справиться с тревожностью. Цели: научить снимать напряжение; выработать стратегии поведения в трудных ситуациях	«Дыхание»; Ролевая игра (куклы); «Насос и мяч»; рисунок на свободную тему	Проявление активности на занятии; эмоциональные реакции; специфические реакции по преодолению тревожности; интеллектуальная проработка тревожности	Интерес (к занятию и друг другу); положительный эмоциональный фон; включенность в процесс работы; желание группового взаимодействия; проявление инициативы; уменьшение уровня тревожности у детей
6. Тревожность и самооценка. Цели: обучить приему нормализации душевного состояния; дать понятие о самооценности чело-	«Приятные воспоминания»; «Неоконченные предложения»; «Комплименты»; Дискуссия «Самое-самое»	Проявление активности на занятии; эмоциональные реакции; интеллектуальная проработка самооценки	Интерес (к занятию и друг другу); положительный эмоциональный фон; включенность в процесс работы; желание группового взаимодействия; проявление

веческого «Я»; повышение самооценки			ние инициативы; естественное поведение детей
7. Тревожность и самооценка. Цели: обучение навыкам решения проблемных ситуаций; дальнейшее развитие навыков самоанализа и самооценки	«Новая формулировка задачи»; «Я дарю тебе...»; «Моя вселенная»; «Воздушный шарик»	Проявление активности на занятии; эмоциональные реакции; интеллектуальная проработка самооценки	Интерес (к занятию и друг другу); положительный эмоциональный фон; включенность в процесс работы; желание группового взаимодействия; проявление инициативы
8. Репетиция - 1. Цели: обучение приемам для решения трудных ситуаций; медитативной техники для релаксации	«Доведение до абсурда»; «Репетиция»; «Водопад» лепка на свободную тему	Проявление активности на занятии; эмоциональные реакции интеллектуальная проработка тревожности	Интерес (к занятию и друг другу); положительный эмоциональный фон; включенность в процесс работы; желание группового взаимодействия; проявление инициативы; снижение уровня тревожности детей
9. Репетиция - 2. Цели: дальнейшее обучение приемам снятия напряжения; обучение приемам для решения трудных ситуаций	«Слепой танец»; «Мысленная тренировка»; «Репетиция»; «Дыхание»	Проявление активности на занятии; эмоциональные реакции; интеллектуальная проработка тревожности	Интерес к занятию и друг другу; положительный эмоциональный фон; включенность в процесс работы; желание группового взаимодействия; проявление инициативы; снижение уровня тревожности детей
10. Закрепление Цель: закрепить навыки и связать их с реальной жизнью	«Воздушный шарик»; «Штанга»; «Комплименты»; «Я дарю тебе...»; «Репетиция»	Проявление активности на занятии; эмоциональные реакции; интеллектуальная проработка тревожности	Интерес (к занятию и друг другу); положительный эмоциональный фон; включенность в процесс работы; желание группового взаимодействия; проявление инициативы; естественное поведение детей; уменьшение уровня тревожности
11. Заключение. Итоги. Цель: обобщение полученного опыта.	«Беседа»; «Релаксация» (рисунков волшебной страны)	Проявление активности на занятии; эмоциональные реакции	Интерес (к занятию и друг другу); положительный эмоциональный фон; включенность в процесс работы; желание группового взаи-

			модействия; проявление инициативы; естественное поведение детей; уменьшение тревожности.
--	--	--	--

После реализации разработанной коррекционной программы был проведен контрольный эксперимента (диагностика уровня школьной тревожности и самооценки). Использовались методики, примененные на констатирующей стадии исследования: тест школьной тревожности Филипса, методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

По итогам проведения методики Филипса нами были получены следующие результаты: высокая тревожность не была выявлена в группе (0%); повышенная тревожность была выявлена у 2 человек (13 %); уровень тревожности в пределах нормы был выявлен у 14 человек (87 %). Результаты данного исследования представлены на диаграмме 5.

Диаграмма 5

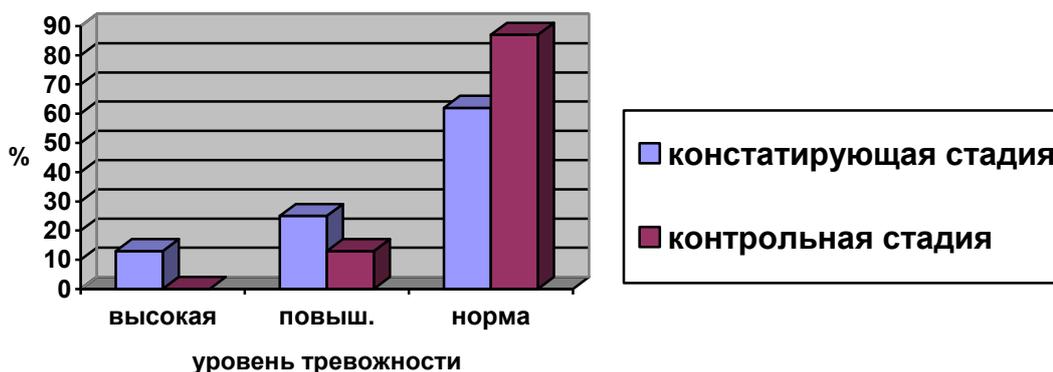
Уровни тревожности у детей в экспериментальной группе детей младшего школьного возраста (контрольный срез)



Представим результаты исследования уровня тревожности на констатирующей и контрольной стадии эксперимента на гистограмме 1.

Гистограмма 1

Уровень тревожности до и после коррекционной работы в экспериментальной группе детей младшего школьного возраста



Гистограмма 1 наглядно показывает разницу результатов констатирующей и контрольной стадии эксперимента. Контрольный срез в экспериментальной группе показал, что уровень тревожности изменился в позитивном направлении.

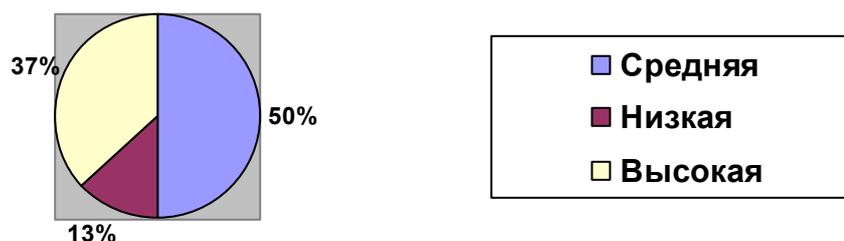
Не было выявлено детей с высоким уровнем тревожности, тогда как при констатирующем эксперименте было выявлено два человека с высокой тревожностью, что составляло 13 %. Т.е. положительная динамика составила 13 %. С повышенной тревожностью было выявлено 2 человека (13 %), тогда как при констатирующем эксперименте было 4 человека (25 %). Т.е. динамика в сторону уменьшения тревожности составила 12 %. Тревожность в пределах нормы оказалась у 14 человек (87 %), а при констатирующем эксперименте было 10 человек (62 %).

Т.е. положительная динамика составляет 25 %. По итогам проведения методики исследования самооценки в экспериментальной группе детей были получены следующие результаты: средняя самооценка была выявлена у 8 человек (50 %); Высокая самооценка была выявлена у 6 человек (37 %); низкая самооценка – у 2 человек (13 %).

Результаты данного исследования представлены в диаграмме 6.

Диаграмма 6

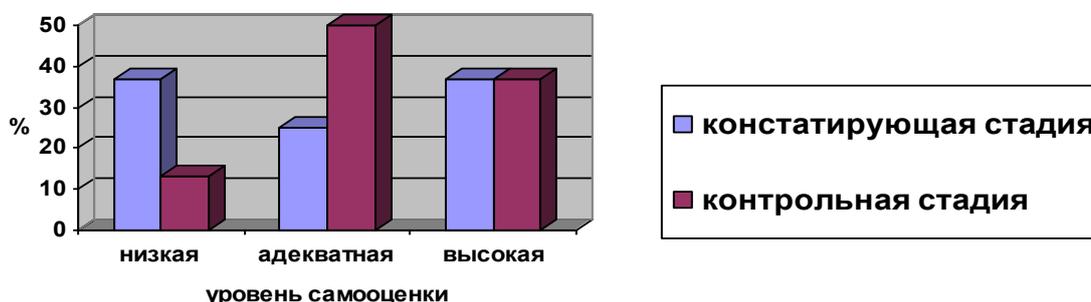
Уровни самооценки у детей в экспериментальной группе (контрольный срез)



Представим результаты исследования уровня самооценки на констатирующей и контрольной стадии эксперимента в гистограмме 2.

Гистограмма 2

Уровень самооценки детей до и после коррекционной работы в экспериментальной группе

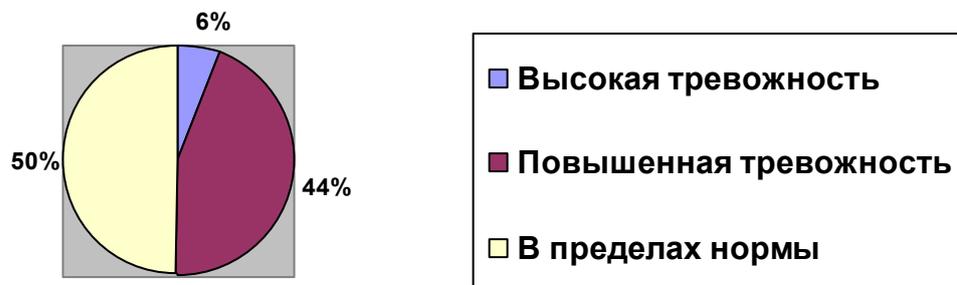


Гистограмма 2 наглядно показывает разницу результатов на констатирующей и контрольной стадии эксперимента. Мы видим, что произошли положительные изменения: низкую самооценку показали 2 человека (13 %), а при констатирующем эксперименте было 6 человек (37 %), т.е. положительная динамика составила 24%; среднюю самооценку при контрольном эксперименте показали 8 человек (50 %), а при констатирующем было 4 человека (25 %). Т.е. положительная динамика составила 25 %; показатели высокой самооценки в группе не изменились: 6 человек (37 %). Полученные результаты подтвердили нашу вторую гипотезу о том, что система специально организованной психокоррекционной работы будет способствовать снижению уровня тревожности и повышению уровня самооценки детей младшего школьного возраста.

Уровень тревожности детей значительно снизился, а уровень самооценки повысился. Для подтверждения гипотезы представим результаты исследований уровня тревожности в контрольной группе детей младшего школьного возраста по методике Филлипса в диаграмме 7.

Диаграмма 7

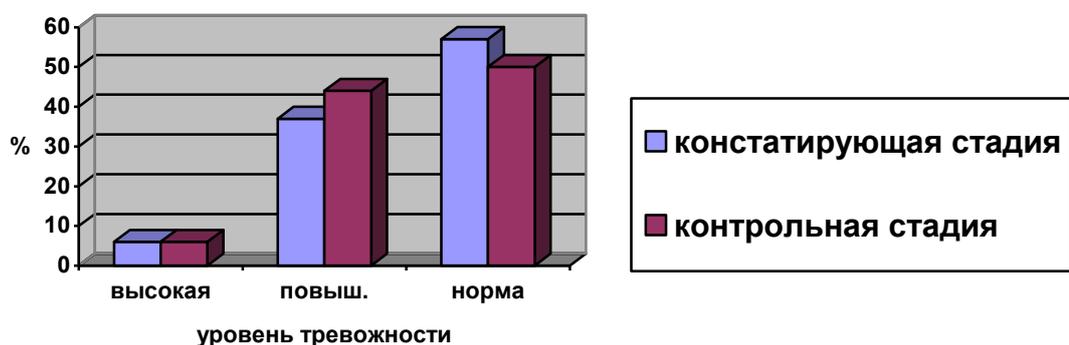
**Уровни тревожности у детей в контрольной группе
(контрольный срез)**



Представим результаты констатирующего и контрольного эксперимента в контрольной группе в гистограмме 3.

Гистограмма 3

**Уровень тревожности контрольной группы детей
на констатирующей и контрольной стадиях**

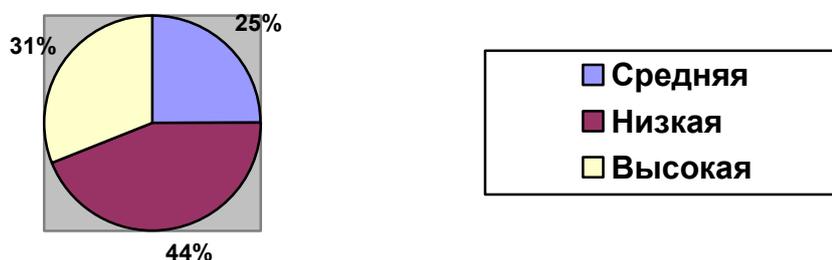


Гистограмма 3 наглядно показывает отсутствие положительных сдвигов: показатели высокой тревожности не изменились – 6 % на констатирующей и контрольной стадии; показатели повышенной тревожности для всей группы изменились, но в сторону ухудшения: было 37 %, а стало 43 %. - у одного ребенка (Полины О.) уровень тревожность повысился. Соответственно уменьшились показатели уровня тревожности в пределах нормы: было 57 %, а стало 50 %. У остальных детей показатели тревожности оказались в прежнем цифровом диапазоне.

По итогам проведения методики исследования самооценки получены следующие результаты: средняя самооценка была выявлена у 4 человек (25 %); низкая самооценка была выявлена у 7 человек (44 %); высокая самооценка была выявлена у 5 человек (31 %). Схематически результаты этого исследования отобразим на диаграмме 8.

Диаграмма 8

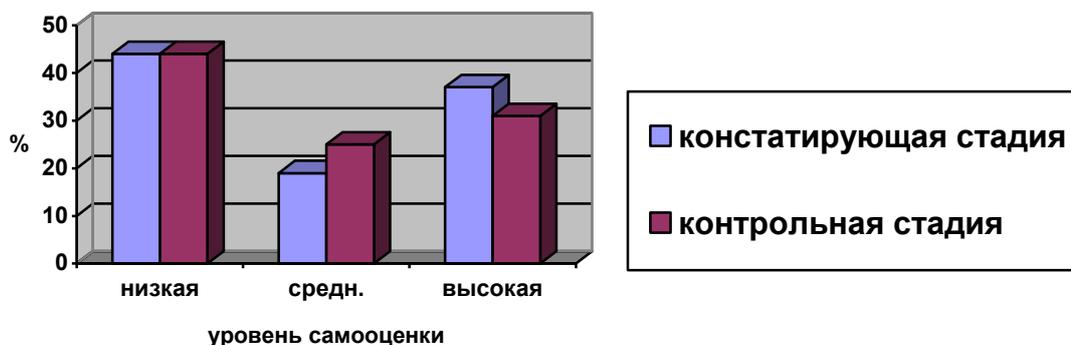
Уровни самооценки у детей в контрольной группе (контрольный срез)



Представим результаты исследования уровня самооценки на констатирующей и контрольной стадии эксперимента на гистограмме 4.

Гистограмма 4

Уровень самооценки в контрольной группе детей на констатирующей и контрольной стадиях



Гистограмма 4 наглядно показывает отсутствие положительных сдвигов, у 44 % испытуемых сохранилась низкая самооценка.

Средняя самооценка была выявлена у 25 % испытуемых (при констатирующем эксперименте было 19 %). Кажется, что есть положительный сдвиг на 6 %. Но это изменение произошло за счет снижения показателей высокой самооценки с 37 % до 31 %. Изменения произошли в результатах исследования самооценки Кирилла Л. – на констатирующей стадии у ребенка была высокая самооценка, а на контрольной стадии была выявлена средняя самооценка. Таким образом, мы можем утверждать, что положительных изменений самооценки не произошло.

Контрольный срез в контрольной группе детей показал, что положительный изменений не произошло, уровень тревожности детей не снизился, самооценка детей не повысилась. Произошли небольшие изменения, которые можно характеризовать как негативные: у одного ребенка повысилась тревожность, у одного ребенка самооценка с высокой снизилась до среднего уровня, что наглядно представлено на гистограммах 3,4.

Сопоставления результатов констатирующей и контрольной стадий эксперимента в экспериментальной группе детей, подтвердили гипотезу о том, что система специально организованной психокоррекционной работы будет способствовать снижению уровня тревожности и повышению уровня самооценки младших школьников. Действительно, уровень тревожности детей снизился, а уровень самооценки повысился. В этой группе формирующий эксперимент не проводился и полученные нами данные показали, что положительных сдвигов между констатирующим и контрольным экспериментом не произошло. Произошли небольшие отрицательные изменения: у одного ребенка повысилась тревожность, у одного снизилась самооценка. Т.о, мы можем утверждать, что коррекционная работа необходима для повышения уровня тревожности и снижения уровня самооценки.

Анализ теоретической литературы и результаты опытно-экспериментальной работы позволили сформировать некоторые психолого-педагогические рекомендации для родителей и педагогов, реализация которых будет способствовать снижению уровня школьной тревожности, повышению самооценки учащихся. Результаты проведенного нами исследования подтвердили гипотезы о том, что: 1) уровень тревожности влияет на уровень самооценки детей младшего школьного возраста – чем выше уровень тревожности, тем ниже уровень самооценки; 2) система специально организованной психокоррекционной работы будет способствовать снижению уровня тревожности и повышению уровня самооценки детей младшего школьного возраста.

Литература

1. Волкова Е.О. Специфика взаимодействия с тревожными детьми / Е.О. Волкова // Дошкольное воспитание. – 2005. - № 10. – С. 39-45.
2. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития / Сборник. Сост. А. Дубровина. – М.: Просвещение, 2006. – 218 с.
3. Ушакова Е.М. Как избавить ребенка от тревожности / Е.М. Ушакова // Директор школы. – 2006. - № 7. – С. 99-101.

*Н.В. Алябьева,
О. С. Комарова*

Развитие воли в занятиях ушу

*Наша личность - это сад,
а наша воля - его садовник.*

У. Шекспир

Сила воли - одна из основополагающих черт характера современного человека. Более того, многие считают, что сила воли и есть характер. Ведь не зря существует выражение «сильный характер», которое обычно применяют к человеку, обладающему большой силой воли. Это говорит о том, что степень развития силы воли - важный показатель, работа над которым должна вестись постоянно. Совершенно очевидно, что, занимаясь, спортом человек в первую очередь совершенствуется и укрепляет свой организм, своё тело, свою способность управлять движениями и двигательными действиями [1-8].

В этой связи возрастает необходимость и актуальность психолого-педагогического осмысления проблем, связанных с организацией такой учебно - воспитательной работы, которая бы всячески стимулировала, поощряла активизацию самопознания учащихся, развивала их волю и волевые качества. Эффективным пространством организации такого воспитательного процесса можно считать детско-юношеские спортивные объединения, составляющие значительную часть российской системы физического воспитания.

Возможность использования средств самосовершенствования в воспитании людей, подготовке их к труду заключается в самой специфике спорта как вида деятельности. Развитие у человека жизненно важных физических и двигательных качеств, совершенствование психических процессов, начиная от относительно простых, на уровне психомоторики, и кончая наиболее сложными, интеллектуальными, на уровне мышления и воображения, - это забота о человеке, о его здоровье и работоспособности.

Любая физическая нагрузка, спортивная она или нет, уже сама по себе оказывает воспитательное воздействие, так как заставляет человека мобилизовывать свои волевые качества на ее преодоление, и чем выше и продолжительнее эта нагрузка - тем выше уровень проявления волевых качеств. А если (как в спортивной тренировке) преодоление физических нагрузок становится регулярным, это влияет не только на развитие физических качеств, но и на характер человека.

Совершенствование воли человека в значительной степени является второй специфической особенностью спортивной деятельности - обязательностью нагрузок и напряжений. Воля человека отчетливо проявляется и развивается в сознательных действиях, направленных на достижение определённых целей и, связанных с преодолением внешних и внутренних

препятствий. Внешними препятствиями могут быть: техника спортивных упражнений, тактика ведения спортивной борьбы, условия, в которых проходят соревнования или тренировка (освещенность, температура, влажность, покрытие, своеобразие снарядов, инвентаря и т.п.), действия противника, зрителей, судей и др.[2-4, 7].

Внутренними препятствиями могут быть изменения различных систем организма спортсмена, его функционального и психического состояния. Возникновение внутренних препятствий связано, как правило, со столкновением с препятствиями внешними. Однако препятствия, с которыми сталкиваются спортсмены, довольно разнообразны.

И в практике, и в теории физического воспитания, к сожалению, уделяется недостаточно внимания формированию воли спортсменов старшего школьного возраста в процессе занятий восточными единоборствами, сохраняющие значимость и привлекательность не только в детском или подростковом возрасте, но и в самом широком возрастном диапазоне (Д.Т. Ким, 2000; С.А. Литвинов, 2001; О.С. Васильев, 2003; В.В. Бурбыгина, 2005; И.М. Грибачева, Ю.Ю. Шварев, 2006 и др.).

Исследование роли занятий восточными единоборствами показывает, что они совершенствуют у школьников цели и мотивы самовоспитания, возникновение новых потребностей, обогащают чувства, развивают эмоциональную сферу, умение адекватно оценивать собственные поступки и других. В.И. Селиванов [8] отмечает, что формирование у подростков новых психических качеств обуславливает дальнейшее усложнение, обогащение и повышение эффективности самовоспитания. При этом волевая активность юного спортсмена является необходимым компонентом, целью, результатом, главным двигателем всего учебно-тренировочного процесса.

Конкретные проявления воли, обусловленные особенностями препятствий, которые приходится преодолевать, называют волевыми качествами. Психологи спорта определили волевые качества, которые необходимые спортсменам для преодоления возникающих в процессе их деятельности препятствий: целеустремленность, настойчивость и упорство, решительность и смелость, инициативность и самостоятельность, выдержка и самообладание

Проблема развития и формирования волевых качеств является предметом изучения отечественных и зарубежных ученых. Учеными-психологами разрабатываются различные аспекты развития волевых качеств в разновозрастных группах. Ученые исследовали развитие:

- воли у старшеклассников (В.И. Селиванов), у дошкольников (В.В. Котырло);
- волевой сферы у спортсменов (А.Ц. Пуни, Е.В. Эйдман), у студентов (А.И. Высоцкий, Е.П. Щербаков и др.).

Педагогические аспекты формирования волевых качеств в учебной и спортивной практике рассматривается следующими педагогами: Д.И.

Бородиным (1984), А.В. Веденовым, С.В. Евстратовым (1986), В.И. Селивановым, И.С. Халеди (1986), В.Н. Казанцевым (1994, 1997), Е.П. Ильиным (1987, 2000). Формированию волевых качеств личности уделяли внимание русские педагоги, отмечая единство нравственных и волевых качеств (силы воли, самодисциплины, целеустремленности и др.). Но особое внимание уделяется этой проблеме в психологии спорта: В.В. Белоруссовой (2002), Г.Д. Бабушкина, В.А. Бобровского (1997), Г.В. Балл (1993), Т.Т. Джемгарова (1981), Е.П. Ильина (2000), А.Ц. Пуни, И.П. Петяйкина (1998), И.А. Худадова (1980), Е.К. Фещенко (1999), С.И. Шуткина (1999) и др.

Среди других боевых искусств по своей популярности Ушу (дословно - «китайское боевое искусство») занимает сейчас лидирующее положение. Высокий рейтинг чемпионатов мира по направлениям ушу, рассмотрение Международным олимпийским комитетом (МОК) вопроса о его включении в программу Олимпийских игр требуют обратить самое пристальное внимание на его развитие в России. Оно содержит в себе, помимо мощного арсенала боевой техники, неисчерпаемый потенциал методов оздоровления и регенерации, созданных и, базирующихся на достижениях даосской йоги, цигун, китайской народной медицины.

Вся масса стандартных упражнений и методик, принадлежащих разнообразным школам и направлениям боевых искусств, обладает одинаковыми эстетическими стандартами единения физического и духовного. Все они преисполнены спокойной радости, обладают музыкальной ритмичностью и размеренностью, характеризуются комбинированием и постоянной сменой движения и покоя, взрывного и умиротворенного настроения. Позы, которые принимает человеческое тело, то жесткие, то мягкие, напоминают резьбу по камню. Они сродни плывущим облакам и бегущим водным потокам, преисполнены высокой поэзии.

Боевые искусства содержат бесчисленное множество живых и выразительных движений и жестов, которые часто встречаются в реальной жизни. Языком телодвижений изображается энергия гор и рек, трав и деревьев, звезд и планет. Этот язык символизирует борьбу и гармонию человека и природы, борьбу и гармонию между людьми. Тело человека способно отобразить самые утонченные чувства, передать эстетику душевных переживаний. Любую сферу китайской культуры питает энергия мироздания, внешнего по отношению к индивидууму. Поэтому, подобно тому, как китайские художники считают, что «результат исходит не из кисти», в боевых искусствах высшего уровня считается, что мастерство исходит из тела, а результат находится вне его пределов.

Специальная тренировка сознания и дыхания, построенная по принципу «от простого к сложному», эффективно регулирует функции всех органов и систем организма, а также способности человека в целом. Таким образом, регулируются нервная и эндокринная системы, осуществляется

постепенный переход на высший уровень гармонии, единения человека с внешним миром (с природой и обществом) [2-4].

Занятия, объединяющие «внутреннее» и «внешнее», способны сформировать сверхординарные физические и умственные способности. Такие занятия включают отработку биодинамических упражнений, особые способы мышления, условия сохранения здоровья и продления жизни, специальную методологию.

Боевые искусства не открыли ничего нового в динамике, однако они совершили кардинальный прорыв в развитии скрытых способностей тела и мозга, отталкиваясь от принципов прикладной биодинамики, где делается упор на эффективность движений и отработку жесткости и гибкости, «пустоты» и «наполненности», движения и покоя, быстроты и медленности и т.д. В сфере физиологии и психологии боевые искусства проследуют цель достижения высокого уровня взаимодействия между сознанием и "духом", волей, энергией и телом. Многие движения взяты из жизни и отражают стремление боевых искусств перенять у животных и растений, у всех видов движения в природе их способности по сохранению, пополнению и настройке своих биодинамических и биологических способностей, которые когда-то были присущи и человеку, но безвозвратно утрачены.

Терминология, связанная со стойками и позами, а также с комплексами упражнений, насыщена названиями, подчеркивающими подражательность приемов ушу различным формам жизни. Простые позы, так называемые «три двери», а также «восемь триграмм». В «двенадцати формах животных», «тринадцати методах алхимии» и т.д. называются дракон и ветер, сокол и змея, тигр и леопард, медведь, петух и журавль, дикая лошадь, обезьяна, лев, дикая мошка, воробей, ястреб, верблюд, рыба и т.д. Имеются также солнце и луна, облака и дождь, ветер и гром, горы и реки, сосна и кедр, ясная весна и глубокий пруд, древний колокол и т.д. Не следует думать, что боевые искусства требуют от человека падения до примитивного уровня или животного состояния.

Наоборот, они поднимают на высшей уровень сознания, восстановленные и обогащенные инстинкты и скрытые способности, то есть выполняют функцию по всесторонней отработке инстинктов и подсознания, прояснению сознания. Поэтому цель имитации жизни заключается в том, чтобы, используя формы, добиться совершенствования сознания, через совершенствование сознания добиться совершенствования внутренней энергии и с ее помощью совершенствовать свои мысли и дух к их абсолютному единству. Это путь использования принципов и приемов биодинамики в стремлении к высшему уровню единения через возвращение всего к своим корням [5-8].

«Внутренняя сила представляет собой усовершенствованную путем специальных тренировок физическую силу человека, а также способ ее передачи и проходит путь развития от грубой и неукротимой до тонкой, лег-

кой и чистой, от передающейся чисто механически до проникающей, также распространяющейся в пространстве вокруг своего носителя и его соперника. Когда энергия сосредоточивается, она превращается во «внутреннюю силу»; когда «внутренняя сила» рассеивается, она становится энергией.

Это позволяет динамической структуре «тело – мысль» человека переходить из твердого состояния в жидкое, газообразное и даже в состояние поля, а также создает условия, при которых становится возможной свободная смена этих состояний и их сочетание в разных комбинациях. Эти достижения боевых искусств, в значительной степени, расширили диапазон динамической функции человеческого тела, скрытые возможности по совершенствованию техники и повысили эффективность боевых приемов.

Боевые искусства и энергетика неотделимы друг от друга. Внутренняя функция энергии является главной особенностью боевых искусств. К ним относятся:

- теория тонкого взаимодействия между человеком и природой, единства тела и духа,
- теории энергетических каналов, внутренних органов и биологических часов;
- специфические психофизические эффекты, порождаемые в результате соединения боевых искусств с энергетикой.

Лечение болезней укрепляет организм, а применение положений китайской медицины в качестве технических принципов единоборств также способствует продлению жизни.

Таким образом, медицинская наука и энергетика в сочетании с боевыми искусствами представляют собой неиссякаемый источник разносторонних исследований, феномена жизни, скрытого под покровом тайны. Человечество всегда будет нуждаться в движении точно так же, как и в здоровье. Само собой разумеется, что движение и здоровье - две вечные темы в науке о человеческом организме.

Движение и покой являются порождением друг друга. Это универсальный закон неба. Боевые искусства стремятся привести физические и психические двигательные способности человека в соответствие с существующим в мироздании порядком в максимально возможной степени. В этом заключается особое развитие скрытых способностей тела и мозга человека, которое выводит их на сверхвысокий уровень. Примером этого может служить то, что боевые искусства делают упор на совершенствование сознания и достижение такого уровня, на котором воля способна заменить физическую силу.

Это стало уже обыденностью для нескольких поколений мастеров и, вместе с тем, наиболее яркой специфической чертой боевых искусств. Конечной целью такой подготовки является слияние человека с природой, загадочный, непостижимый механизм которого еще не удалось раскрыть.

Учёные отмечают, что категория «сознание» не имеет ничего общего с абстрактным сознанием в обычном понимании, а связана с состоянием, при котором тело и мыслительная деятельность, дух и материя сливаются в единое целое. «Движущаяся мысль», как следует из самого понятия, это, скорее, мысль сознания, чем двигательная активность, однако она обладает чрезвычайно мощным и, вместе с тем, трудноуловимым биодинамическим эффектом, который не оставляет сомнений в том, что это становится возможным благодаря особой настройке мышечной функции и других биологических и психологических функций [6-8].

Кроме того, «движущаяся мысль» (т.е. «сознание») является мостиком, ведущим к высшим рубежам технической подготовки и духовного опыта боевых искусств. Более того, высшие сферы боевых искусств представляют собой физическую и психическую апперцепцию высшего порядка. Только с помощью апперцепции высшего порядка возможна реализация цели слияния природы и человека.

Одна из психофизических особенностей ушу, формируемая как «движение внутри с принятием формы снаружи», реализуется в разнообразных движениях и связках боевых искусств, в бесчисленных вариациях атакующих приемов. Ограничивая способы и методы тренировки сравнительно узким кругом определенных движений и повторяя их снова и снова, удается оттачивать их до состояния идеальных образцов техники.

Это также можно отнести к одной из наиболее ярких особенностей ушу, существуют четкие и строгие требования к стойкам и движениям всех частей тела, которые должны соответствовать не только определенным техническим стандартам, но и принципам медицины и энергетики и выражать эстетику народного искусства [2-5].

Высшим идеалом движения является умение активизировать скрытые способности сознания и тела. Модуляция, или управление способностями, является ключевым умением, формируемым в процессе занятий, а также основным инструментом для сохранения здоровья и лечения болезней. Это еще одна из особенностей ушу. «Преимущественное применение воли вместо силы», «динамическая мысль», высокая апперцепция, единство природы и человека и т.д. - все это эффективно способствует устранению давления физических и психических инстинктов, напряжения, вызываемого стремлением к деятельности, противоречиями между сознанием и подсознанием, а также всеми прочими внешними факторами (в том числе атакующими действиями противника).

Другими словами, техника ушу позволяет добиваться устранения любого избыточного или нежелательного напряжения и таким образом, поддерживать биологические способности тела и сознания человека на высоком уровне, обеспечивая тем самым их эффективность и, вместе с тем, рационально замедляя процессы обмена веществ и старения. Здоровые тела и души, продуктивная и осмысленная жизнь, высокая эффективность

проявления способностей и умение управлять ими, умение ценить красоту, наполненное радостью сердце - главные секреты здоровья, процветания и долголетия.

Модель, формируемая динамической мыслью, равно как и любое ее действие, представляет собой не только образ согласованного движения, не имеющий внешнего выражения, но и конкретную идеальную его реализацию, имеющую полноценное внешнее воплощение. Это целостный процесс «движения, начинающегося внутри и проявляющегося вовне». «Внутри» указывает на динамическую мысль в мозгу человека и поле сознания, распространяющееся за пределы тела. «Вовне» - образ движения, управляемый полем сознания, в готовности к реализации его в физической форме.

Средства и методы занятий традиционным ушу могут быть одними из наиболее эффективных: доступность упражнений, ритмичность, их красота, пластичность и могут способствовать не только укреплению здоровья, повышению физической и умственной работы, но и эффективно формировать характер. Нигде так целенаправленно не формируется именно эта черта, как на занятиях восточными единоборствами. Занятия традиционным ушу позволяют использовать их как эффективную систему не только для личностного саморазвития старших школьников, но и для воспитания и развития воли, как одной из основ становления личности.

Литература

1. Ильин Е.П. Психология воли.- СПб., 2000.
2. Китайская гимнастика ушу / Под ред. Г.Н. Музрукова. - М., 1989.
3. Кустов О.В. Перспективы применения традиционного ушу для занятий с детьми младшего школьного возраста в системе спортизированной физического воспитания // Спортивно ориентированная система физического воспитания – новая педагогическая технология XXI века. Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. - Пермь, 2007.
4. Кустов О.В. Сочетание занятий традиционным ушу и краеведения в учебно-воспитательном процессе детей и подростков //Город Чайковский от древности до наших дней: Материалы 3 краеведческой научно-практической конференции. - Сарапул, 2008. - С. 176 - 178.
5. Маслов А.А. Небесный путь боевых искусств. – СПб., 1994.
6. Пуни А.Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте.- М., 1977.
7. Рудик П.А. Психология воли спортсмена.- М., 1973.
8. Селиванов В.И. Воля и ее воспитание. - Рязань, 1992.

Глава III. Психологические проблемы социализации молодежи

*В.Л. Ситников,
М.Е. Буленкова,
М.В. Карагачева,
С.И. Кедич*

Образы учащихся в сознании российских и немецких студентов

Ставшая крылатой фраза из кинофильма С. Ростюцкого «Доживем до понедельника»: «Счастье - это когда тебя понимают!» выражает всю тоску и дискомфортность детей, искаженно отражающихся сознанием взрослых и сверстников. Одаренные дети, нередко, особенно остро воспринимают непонимание со стороны педагогов.

Реальная педагогическая практика показывает, что представления педагогов об учащемся очень часто существенно влияют на отношение ребенка к конкретному учебному предмету и, как следствие, на успехи в его освоении и даже на развитие тех или иных специальных способностей. Научные исследования полностью подтверждают это. Предметом нашего исследования являлись особенности отражения одаренных и бездарных учащихся в сознании будущих педагогов из России (Санкт-Петербург) и Германии (Фрайбург).

В ходе сравнительного анализа социально-перцептивных образов, имеющих у российских и немецких студентов выявилось, что ряд атрибутов имеют существенное сходство как по структуре, так и по содержанию, в то же время, имеются и существенные различия в некоторых социально-перцептивных образах. Несмотря на различия в Я-образах студентов, структуры образов «одаренного» ученика в сознании российских и немецких студентов не имеют существенных различий, как по ранговому, так и по количественному составу. Но что происходит внутри обобщенной структуры? Неужели даже внутри самого объемного и важного для характеристики одаренности - интеллектуального компонента нет никаких различий?

Оказывается, именно по содержанию основного - интеллектуального компонента в этой структуре между российскими и немецкими студентами есть существенные различия.

В немецкой выборке существенно чаще встречаются определения, отражающие особенности мышления, а в российской – преобладают определения, характеризующие креативные и информативные способности учащихся. В целом, немецкие студенты, по сравнению с российскими, при описании учащихся разного уровня одаренности выбирают большее коли-

чество характеристик интеллектуальной сферы. При этом еще более существенно отличается содержание самих определений. В составе интеллектуальных характеристик немецкие студенты выделяют больше такие, которые определяют особенности мышления, а российские студенты основное внимание уделяют характеристикам креативности учащихся (уровень значимости 0,001).

В немецкой выборке среди интеллектуальных характеристик наиболее частые определения: «интеллигентный», «логическое мышление», «интересующийся», «логичный», «любопытный», «одаренный», «сосредоточенный», «умный», «внимательный», «вопрошающий», «корректный».

Особенности мышления в немецкой выборке отметили 74,3 % студентов (различия с российской выборкой существенны на уровне значимости 0,01). 47,3 % назвали наличие логического мышления или логичности, 10,8 % - абстрактное мышление, 14,9 % - качества пространственного мышления или представления, 18,9 % - скоростные качества мышления.

Из информативных 14,9 % назвали «интересующийся», 10,8 % - «любопытный», 5,4% - «любопытный», 8,1% - «расспрашивает», «ставит хорошие вопросы» и т. п.

Из креативных 13,5 % назвали «одаренный», 8,1 % - одаренность в других областях, 12,2 % - «талант» и «гений».

Социальные определения имеют примерно одинаковую долю в российской и немецкой выборках, но в российской выборке существенно чаще встречаются социально-волевые и социально-эмоциональные качества. Из социальных характеристик в немецкой выборке чаще всего встречаются: «интеллигентный», «честлюбивый», «самоуверенный», «самостоятельный», «одиночка», «дисциплина», «корректный».

В российской выборке доля волевых характеристик существенно ($p > 0,001$) выше, чем в немецкой, причем в основном за счет деятельностно-волевых, таких как «старательный», «усердный», «скрупулезный», «неленивый».

Самыми распространенными волевыми характеристиками в российской выборке были: «уверенный», «упорный», «усидчивый», «целеустремленный», «ответственный», «активный», «самостоятельный», «настойчивый», «старательный», «внимательный». Из интеллектуальных: 47,1 % - «внимательный», 8,9 % - «сосредоточенный», 8,3 % - «последовательный», 5,1 % отмечают умение доказывать.

В немецкой выборке: «прилежный», «мотивированный», «концентрируется», «самоуверенный», «сосредоточенный», «организованный», «самостоятельный», «упорство», «внимательный», «терпеливый», «усердный», «дисциплина», «старательный», «целеустремленный». Из интеллектуальных 9,5 % - «сосредоточенный», 8,1 % - «внимательный». Из деятельностных 49,8 % - «старательный», 9,5 % - «прилежный», «скрупулезный» и «неленивый» - по 6,8 %.

На основе частотных словарей можно провести сравнительный анализ обобщенных образов «одаренного» и «бездарного» учеников в сознании российских и немецких студентов.

Усредненные структуры «бездарного» ученика в российской и немецкой выборках также очень близки. Однако если в российской выборке доля интеллектуальных и социальных компонентов совпадает, то в немецкой выборке количество интеллектуальных характеристик явно преобладает (уровень значимости различий 0,01). А эмоциональные и волевые характеристики имеют разные ранги. В российской выборке волевые характеристики имеют такую же долю, как и эмоциональные, в немецкой же выборке доля эмоциональных характеристик выше, чем волевых (уровень значимости 0,05). Это может быть связано с особенностями российской школы, в которой иностранные учителя (в первую очередь, американские) выделяют педантичность, требовательность и настойчивость в получении знаний.

Значимых различий по составу интеллектуальных компонентов образа «бездарного» ученика между российской и немецкой выборкой нет. Особенности мышления отметили 31,8 % в российской выборке и 39,2 % в немецкой, информативные характеристики отметили 42,2 % в российской выборке и 32,4 % в немецкой, креативные - 37,6 % в российской выборке и 47,3 % в немецкой.

В немецкой выборке количество студентов, имеющих различия в структурах различных образов, меньше, чем в российской (уровень значимости различий 0,01).

Сравнительный анализ достоверных различий в Я-образах и образов детей различного уровня одаренности в сознании российских и немецких студентов показывает, что по структуре характеристик образов различия между российскими и немецкими студентами относятся лишь к Я-образам и не касаются структурообразующих компонентов представлений о детях различного уровня одаренности.

В то же время по эмоциональной насыщенности в Я-образах отмечаются различия лишь по положительным характеристикам. У не страдающих самокритичностью российских студентов их значительно больше, чем у немецких, тогда как в образах детей обнаруживаются различия и по положительным, и по нейтрально-амбивалентным характеристикам, а в образах одаренных детей - даже по отрицательным.

В образе «одаренного» ученика положительные характеристики составляют 77,5 % в российской выборке и 54,1 % - в немецкой (уровень значимости различий 0,001). Отрицательные характеристики составляют 5,4 % в российской выборке и 14,2 % - в немецкой (уровень значимости различий 0,001). Немецкие студенты более критично отражают «одаренного» ученика.

В образе «бездарного» отрицательные характеристики преобладают по всем компонентам и составляют 62,8 % всех высказываний по российской выборке и 52,5 % - по немецкой (уровень значимости 0,001). Российские студенты более критично описывают неспособного ученика. В то же время доля положительных высказываний примерно одинакова в обеих выборках и составляет 20,6 % по российским студентам и 22,0 % - по немецким.

Интересную информацию дает сравнение 40 наиболее часто употребляемых российскими и немецкими студентами определений одаренных и бездарных детей.

Сравнение совпадающих характеристик показывает, что в определениях «одаренных учеников» 15 практически дословных совпадений: АККУРАТНЫЙ, ВНИМАТЕЛЬНЫЙ, ИНТЕРЕСНЫЙ, ЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ, ЛЮБОЗНАТЕЛЬНЫЙ, ОДАРЕННЫЙ, ОЧКАРИК, САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ, СОСРЕДОТОЧЕННЫЙ, СПОКОЙНЫЙ, СТАРАТЕЛЬНЫЙ, УМНЫЙ, УПОРНЫЙ, УСЕРДНЫЙ, ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ; а в характеристиках бездарных всего 7 совпадающих определений: БЕЗДАРНЫЙ, ВЕСЕЛЫЙ, ДОБРЫЙ, ЛЕНИВЫЙ, МЕДЛИТЕЛЬНЫЙ, НЕВНИМАТЕЛЬНЫЙ, НЕУВЕРЕННЫЙ.

При этом из 15 совпадений при описании «одаренного» ученика, нет ни одного однозначно негативного, за исключением «очкарика», но и это смысловое определение даже в российской выборке часто звучит по-другому: «носит очки», «в очках» и т. п., в немецкой же практически всегда в дословном переводе это не обозначение человека, а обозначение предмета, принадлежащего человеку, т. е. собственно «очки». В то же время из 7 совпадающих определений "бездарного" ученика два определения однозначно положительные: «веселый» и «добрый».

Если сравнить несовпадающие определения, то окажется, что у российских студентов вообще нет негативных «штампов» для характеристики одаренного ребенка, в то время как у немецких студентов оказалось восемь наиболее часто употребляемых однозначно негативных или имеющих негативную окраску определений: ХИТРЫЙ, КОНФУЗЛИВЫЙ, НЕСПОРТИВНЫЙ, НЕПОСЕДА, НЕРЯШЛИВЫЙ, САМОУВЕРЕННЫЙ, ОДИНОЧКА, ЧЕСТОЛЮБИВЫЙ.

В определении "бездарного" ребенка у российских студентов шесть однозначно позитивных характеристик, из которых половина относится к компонентам социальной сферы: ЗАБОТЛИВЫЙ, ОБЩИТЕЛЬНЫЙ, ОТЗЫВЧИВЫЙ; две - к деятельностным и лишь одна - к интеллектуальной сфере: ЛЮБОЗНАТЕЛЬНЫЙ. У немецких студентов из 12 положительных определений бездарного ребенка к социальной сфере относится лишь ДРУЖЕЛЮБНЫЙ, тогда как к интеллектуальной: МЕЧТАТЕЛЬ, МЕЧТАТЕЛЬНЫЙ, МУЗЫКАЛЬНЫЙ, ДРУГИЕ ИНТЕРЕСЫ, ДРУГИЕ СПОСОБНОСТИ, ТВОРЧЕСКИЙ, ОДАРЕННЫЙ В ЯЗЫКАХ.

Таким образом, анализ показывает, что образы «одаренного» и «бездарного» учеников в сознании российских и немецких студентов имеют сходную структуру, но различаются по содержанию и модальности. Российские студенты называют больше положительных и нейтрально-амбивалентных характеристик в образе «одаренного» ученика и больше отрицательных в образе «бездарного» ученика, чем немецкие студенты (уровень значимости различий 0,001). В составе интеллектуальных характеристик российские студенты выделяют больше, чем немецкие, характеристик креативного плана и меньше, связанных с особенностями мышления (уровень значимости 0,001).

В образах ребенка у немецких студентов-педагогов меньше сказывается «эффект ореола», т. е. их образы ребенка в меньшей степени зависят от установки, не страдают предвзятостью суждений и обладают большим образовательным потенциалом. В то же время в образах ребенка у российских студентов-педагогов более выражена установка на взаимодействие и они несут в себе больший воспитательный потенциал.

Политическое самоопределение студенческой молодежи (по материалам интервью)

Проблема самоопределения является чрезвычайно важной в современном обществе, поскольку в нынешнее время человеку постоянно приходится делать выбор: выбор профессии и способа зарабатывания денег, выбор друга и спутника жизни, выбор места жительства и образа жизни, выбор товаров и услуг. Самоопределение рассматривается в психологии в контексте становления субъектности. Под субъектностью понимается совокупность характеристик, связанных с активностью человека. Это следующие проявления: активность как инициация самим субъектом определенных поступков; автономность как самостоятельность; целостность как единство элементов; опосредованность как использование психологических средств в самоуправлении; креативность как стремление к новому и самооценность как доверие себе.

Понятия «субъектность» тесно связано с термином «самоопределение», главной характеристикой которого является проявление активности. Самоопределение понимается как процесс самоосуществления личности и субъекта через призму собственных выработанных ориентаций и нахождение смысла жизни в сферах «Я-Я», «Я-Другой» и «Я-Мир». Во всяком случае, именно так понимается самоопределение в работах С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович, К.А. Абульхановой-Славской, В.Ф. Сафина, В.В. Гулякиной, А.В. Снегурова, Т.В. Черниковой, З.С. Карпенко, Д.А. Леонтьева, И.Г. Шендрик, С.С. Душанбаевой.

Основными характеристиками самоопределения являются:

- 1) рефлексия, сознательное отношение к тем или иным аспектам жизни общества; социальная ориентировка, выраженная в житейских или научных понятиях;
- 2) активность, которая выражается в интересе по отношению к различным аспектам общественной жизни, а также в сознательных, мотивированных действиях;
- 3) наличие определенной позиции по отношению к себе, другим, обществу; данная позиция должна быть мотивирована, связана с потребностями и ценностными ориентациями личности;
- 4) осознанный и ответственный выбор личности из ряда альтернатив, которые предлагает сама жизнь; иногда это можно назвать не просто выбором, а конструированием реальности;
- 5) творчество в сфере общественных отношений;
- 6) удовлетворенность (собой, окружением и общим устройством мира, прошлым, настоящим и будущим), социальный оптимизм, которые отражают осмысленность существования.

Условиями, в которых происходит формирование самоопределения являются:

- 1) уровень развития когнитивной деятельности, рефлексии (способность извлекать знания из опыта, сравнивать, обобщать, конструировать новое);
- 2) наличие проблематизации – осознание проблемы (проблематизация появляется тогда, когда человек живет самостоятельно; вынужден решать вопросы жизнеобеспечения себя и собственной семьи; строит свою профессиональную карьеру; решает вопросы адаптации в новой социальной среде; занимается здоровьем и пытается выжить в экстремальной ситуации; погружен в творчество);
- 3) наличие потребности в выборе;
- 4) социальный опыт (общения и выбора);
- 5) уверенность в себе.

Весной 2009 года было проведено исследование особенностей политической социализации и политического самоопределения студенческой молодежи. Основным методом исследования было интервью, в ходе которого испытуемый отвечал на вопросы, заданные в свободной форме. Исследователя интересовали факторы социализации юношей и девушек (пол, возраст, влияние родительской семьи, непосредственного окружения, СМИ и влияние проблемных ситуаций – необходимость зарабатывать средства для себя и собственной семьи, социальная фрустрация из-за миграции, адаптация в новой среде).

В связи с этим в ходе интервью было задано много биографических вопросов. Ряд вопросов носил деликатный характер (информация о составе семьи и отношениях родителей, о национальной и религиозной принадлежности, о политических пристрастиях). Если испытуемый уклонялся от ответа на деликатные вопросы, интервьюер не настаивал, поэтому на некоторых испытуемых получились неполные данные.

Содержательными вопросами были те, что связаны с характером социализации респондента. Они касались следующих тем:

- 1) политический выбор (какие партии и политики являются наиболее привлекательными и наиболее непривлекательными, и почему?)
- 2) доверие представителям власти (кому больше доверяют?);
- 3) лояльность по отношению к власти;
- 4) формы политической активности (участие в выборах, активность-пассивность, склонность к экстремизму, протестное поведение);
- 5) социальный оптимизм;
- 6) значимые ценности.

Всего – 45 респондентов, из них 31 девушка и 14 юношей; возраст – от 19 до 25 лет. В качестве испытуемых выступали юноши и девушки, обучающиеся в Мурманском гуманитарном институте, в педагогическом и техническом университетах.

Незначительная часть респондентов является учащимися других мурманских вузов и средних специальных учреждений. 18 человек имеют опыт работы (в качестве менеджеров, продавцов, в уставных организациях). 33 респондента отмечают, что воспитывались в полной семье; 3 респондента живут с мамой (отца нет), остальные респонденты не ответили прямо на вопрос, что, вероятно, связано с наличием проблем в данной сфере.

Пятеро респондентов отмечают, что у них есть собственная семья. В целом, респонденты – довольно благополучные личности (по сравнению с генеральной совокупностью, что вовсе не удивительно, ведь проблемные личности не соглашаются на подобное исследование). Практически все респонденты подчеркивают близкие отношения со своими родителями, которые выступают для них эталоном поведения, важным источником информации и собеседником, мнению которого доверяют.

Что характерно для данной выборки? 80,6% респондентов выделяют как значимую – ценность семьи; 52,8% - ценность «достижение материального благополучия»; 47,2% - ценность «успешная профессиональная деятельность»; 30,6% - «полноценное общение с людьми»; 30% - «развитие своих способностей» или «познание себя». Среди значимых событий довольно часто выделяют кризис, который стал проявляться в России особенно ярко в начале 2009 года, как раз во время проведения интервью.

Несмотря на довольно серьезные события 2008-2009 года, отмечаемые студенческой молодежью (развитие экономического кризиса и война с Грузией), большинство респондентов является социальными оптимистами – 44% («с уверенностью и оптимизмом смотрю в завтрашний день»). Только 15,6% опрошенных является пессимистами («со страхом и пессимизмом жду завтрашнего дня»).

Надо сказать, что социальный оптимизм является важным фактором социальной и политической активности. Причем, социальный оптимизм тесно связан с жизненными событиями респондента, его Я-концепцией, а также со степенью доверия к власти. Так, в нашем случае просчитывался точный критерий Фишера F для доказательства связи социального оптимизма со степенью доверия власти. На 1% уровне значимости была доказана связь между этими показателями. Среди доверяющих власти (Путину, Медведеву, Единой России и местной власти) пессимистов нет вообще. Среди недоверяющих – равное количество оптимистов и пессимистов.

24 респондента (53% респондентов) подтвердили, что ходят на выборы; 5 респондентов (11%) признались, что не ходят, потому что «никому не верят», «от меня ничего не зависит», «не устраивают претенденты»; остальные ушли от ответа. Негативное отношение к выборам связано с недоверием по отношению к власти или самой процедуре выборов. Другая причина – «безразличие» к власти и политическим процессам. Третья причина – наличие собственных более важных, чем политика целей и ценностей – семья, общение, профессиональная деятельность, творчество.

Политизированных респондентов было всего 5 человек (11%); у них были свои веские причины, чтобы заниматься политикой (прагматические интересы, попытка решить свои психологические проблемы или просто сильный лидерский характер, требующий выхода). 35 опрошенных (78%) отмечают, что политика их не интересует («есть другие интересы»), поэтому они не видят в себе никакого желания проявлять политическую активность в виде активных действий (быть членом политической партии; участвовать в митингах и других публичных действиях). 10 респондентов (22%) готовы участвовать в митингах, а один респондент выразил желание быть «политическим гладиатором».

Наиболее привлекательной партией для большинства респондентов является Единая Россия (49% опрошенных), партия ассоциируется с лидерами (Путиным и Медведевым). Некоторые респонденты указывают причину: «При Единой России моя семья стала жить лучше». Отдельные респонденты помнят дефолт 1998 года, они испытывали страх под влиянием родителей, и это осталось в их памяти.

Следует отметить, что на момент исследования кризис еще не вступил в России в активную социальную фазу (увольнения, сокращения заработной платы), поэтому было ощущение, что экономическая ситуация находится у правительства под контролем. Важную роль в создании имиджа правящей партии играют средства массовой информации, которые выставляют лидеров данной партии в более привлекательном свете. В этом случае в ответах респондентов звучит: «Путин умеет метко высказаться»; «культурно смотрится»; «решительный». Немалую роль в выборах играет и вульгарный конформизм: «это наш лидер»; «я – патриот, поэтому голосую за Путина».

Кстати, о патриотизме. Подчеркнуто позиционировали себя как патриота 6 человек, из них 5 респондентов являются сторонниками Единой России и Путина. 27 человек (60%) подчеркивают свое славянское происхождение (русский, украинец, славянин), 16 человек (35,6%) отмечают православное вероисповедание, причем характеристики «сторонник Единой России», «нравится Путин и Медведев», «я – русский», «я – православный христианин», «я – гражданин России», «я доверяю власти» являются сопряженными на 5% уровне значимости по ф-

коэффициенту точного критерия Фишера. В данном случае речь идет о сознательной лояльной позиции по отношению к официальной власти и ее представителям. Забавно, что позитивное отношение к партии власти в большинстве случаев сочетается с «ориентацией на демократию». Респондентов, ставящих прагматические задачи, не смущает данное противоречие.

5 человек (11%) негативно относятся к партии власти и ее представителям («разочаровалась»), и это тоже сознательная позиция. На данную позицию повлияли проблемные ситуации в жизни респондентов (материальные затруднения; поездка в США; война в Грузии; миграция и пр.). Альтернативой партии власти являются Справедливая Россия (2 респондента), КПРФ (2 респондента), антифашистские движения (2 человека).

Выбор ЛДПР и Жириновского вряд ли следует рассматривать как альтернативу партии власти, поскольку Жириновский нравится больше как популист, политический хулиган, «свой в доску». Таких 6 респондентов (13%). В то же время 8 человек (18%) принимают Жириновского в штыки («клоун», «жулик»). 5 человек ответили, что им не нравится «никто», потому что «не доверяю». 3 респондента не смогли ответить на вопрос, поскольку «не разбираюсь».

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, существует, по крайней мере, три типа политической социализации молодежи: прагматики; нонконформисты и конформисты. Первый тип (преобладающий) – это молодые люди, сознательно из *прагматических* соображений выбирающие позицию лояльности власти, ориентированные на идентификацию себя с титульной национальностью и православными. Как правило, эти молодые люди из благополучной семьи, живут с родителями, не имеют опыта работы и самостоятельной жизни. Второй тип (*нонконформисты*) – это сознательно дистанцирующие себя от политики, относящиеся к ней и ее представителям негативно, поскольку «существуют другие интересы» и сферы приложения. Подобная позиция в ряде случаев обусловлена и мотивирована наличием ситуации проблематизации. Третий тип (*конформисты*) – это молодые люди, не имеющие четкой позиции, самоопределения в данной сфере, относящиеся к ней как к игре, не связывающие политику и собственную жизнь. Интервью не позволило понять этот тип молодежи, поскольку ответы данной категории респондентов были формальны. Вероятно, третий тип молодых людей находится под воздействием СМИ (молодежных развлекательных передач и журналов), внушающих, что политика и частная жизнь – это разные вещи. Так формируется отчуждение от политики современной молодежи. Другим выводом исследования можно назвать то, что, несмотря на кризис, недоверие к власти и личные проблемы молодежь склонна к социальному оптимизму.

Современные проблемы формирования правового сознания молодежи

Представляя собой своеобразный индикатор состояния проблемы, статистика подростковой и молодежной преступности со всей ответственностью заявляет о том, что в «датском королевстве» правовой социализации сегодняшнего молодого человека отнюдь не все в порядке.

Правоведами активно обсуждается проблема создания ювенальной юстиции. Философами и социологами обозначаются особенности правового сознания молодежи в переходный период развития российского общества. Педагогикой исследуются педагогические факторы, влияющие на развитие и формирование правосознания учащихся. Психологи отмечают сензитивные периоды для формирования позитивных правовых установок и представлений у учащихся.

И, тем не менее, количество правонарушений в среде современной молодежи продолжает неуклонно расти. В значительной мере данный факт обусловлен кризисным состоянием современного российского общества - классическое «бытие определяет сознание» продолжает работать. Однако представляется не менее верным и расширенный вариант данной схемы – «бытие определяет сознание» в той же мере, что и «сознание определяет бытие».

Иными словами, одной из актуальных задач для педагогов-психологов является на сегодняшний день разработка и внедрение в практику специальных программ по развитию и формированию правового сознания учащихся. Данная задача отнюдь не является простой. На сегодняшний день психологи сталкиваются с весьма серьезными проблемами в данной области своей деятельности.

Прежде всего, необходимо отметить, что на современном этапе, когда количество правонарушений среди молодежи продолжает расти, происходят изменения и качественного состава преступлений. Так весьма серьезной и относительно новой проблемой для работников правоохранительных органов является рост экстремизма в молодежной среде. Не менее новой и малоизученной данная проблема представляется и для психологов образовательных учреждений.

Для определения объекта внимания и влияния в данном случае психологу необходимо, прежде всего, следует знать, что законодатель не дает четкого определения понятия «экстремизм», вместо этого в Федеральном законе РФ «О противодействии экстремистской деятельности» приводится лишь перечень отнесенных к ней противоправных действий (статья 1). Среди прочих, к их числу относятся: «возбуждение расовой, национальной или религиозной розни, а также социальной розни, связанной с насилием или призывами к насилию; унижение национального достоинства; осуществле-

ние массовых беспорядков, хулиганских действий и актов вандализма по мотивам идеологической, политической, расовой, национальной или религиозной ненависти либо вражды, а равно по мотивам ненависти либо вражды в отношении какой-либо социальной группы; пропаганду исключительности, превосходства либо неполноценности граждан по признаку их отношения к религии, социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности...».

Как справедливо отмечает А.Р.Ратинов: «...антиэкстремистское законодательство объединило «в одной корзине» преступления различной правовой природы, например, унижение национального достоинства и создание незаконных вооруженных формирований, осквернение могил, терроризм и тому подобное... В разряде экстремистских смешались преступления различной тяжести: от наименее опасных, предусматривающих ответственность в виде штрафа или ареста на срок до трех месяцев, и вплоть до особо опасных государственных преступлений, за которые может быть назначено максимальное наказание в виде лишения свободы на срок до 20 лет...».

Вследствие этого для психолога выделение психологических факторов, лежащих в основе тех или иных действий молодого человека обозначенных в законе, представляет очень не простую задачу. Векторной линией для педагога-психолога в данном случае остается в первую очередь тривиальное «болезнь легче предупредить, чем лечить». Одним из первых, кто пытался предупредить о наступающей «болезни молодежного экстремизма» еще двадцать лет назад, был Игорь Семенович Кон [3]. В частности он отмечал, что старшеклассники, занимающие активную жизненную позицию, «...участвуя вместе с более старшими молодыми людьми в различных социально-нравственных начинаниях... вследствие юношеского максимализма и нетерпеливости... быстро остывают или становятся легкой добычей разного рода экстремистских групп и течений, импонирующих им кажущейся радикальностью и простотой своих лозунгов».

В качестве своего рода печальной иллюстрации предстает тот факт, что сегодня в Мурманской области в поле зрения правоохранительных органов находится достаточно большое количество подобных экстремистских течений с активной молодежной составляющей. В самом общем виде их деятельность можно обозначить следующим образом – это организации националистического, религиозно-мистического толка и несколько особняком стоящие в данном ряду неформальные молодежные объединения политической направленности.

В основе противоправной деятельности националистических группировок лежит такое социально-психологическое явление как ксенофобия. Работ, посвященных данному феномену российской действительности, не так много. Наиболее полным и адекватным представляется подход московских исследователей М.В. Кроза и Н.А. Ратиновой [2] к определению данного социально-психологического явления. По мнению этих авторов, «ксенофо-

бия – это негативное, эмоционально насыщенное, иррациональное по своей природе (но прикрывающееся псевдорациональными обоснованиями) отношение субъекта к определенным человеческим общностям и их отдельным представителям – «чужакам», «иным», «не нашим». Она проявляется в соответствующих социальных установках субъекта, предрассудках и предубеждениях, социальных стереотипах, а также в его мировоззрении в целом.

В результате в сознании индивида формируется устойчивый «образ врага», являющегося для него источником опасности и угрозы. При этом субъект, как правило, не осознает иррациональной природы данного отношения. Она может быть выявлена лишь при анализе этого феномена «со стороны», также как и защитный, псевдорациональный характер аргументов, выдвигаемых ксенофобом для обоснования своих убеждений».

Не вызывает сомнений, что одних лишь мер правового реагирования для решения данной проблемы явно недостаточно, необходима в первую очередь разработка системного подхода к профилактике проявления ксенофобии в молодежной среде. Как показывает практика, в значительной мере ксенофобские настроения у молодых людей 15-16 лет представляют своего рода весьма поверхностные транслированные представления кого-то из близких взрослых, а отнюдь не самостоятельные устоявшиеся взгляды и установки. Данный факт позволяет надеяться, что при реализации комплекса психолого-педагогических мер по формированию толерантности у учащихся «группы риска» возможно, скорректировать искаженные установки в их правовых представлениях.

В отношении двух других экстремистских течений дело обстоит значительно сложнее, прежде всего потому, что во главе организаций религиозно-мистического и политического толка, как правило, стоит харизматичный лидер. Причем такие личности очень хорошо разбираются в психологии подростка и, к сожалению, порой намного лучше, чем родители и учителя. В подобные организации зачастую попадают социально-дезадаптированные подростки, отличающиеся высоким интеллектом, и, находясь под влиянием сильной личности лидера группировки, практически утрачивает свое собственное «Я», идентифицируя себя с «вождем».

В результате на фоне присвоенных искаженных моральных и правовых представлений и происходят многочисленные правонарушения, иной раз имеющие весьма серьезные правовые последствия. В такой ситуации опять-таки на первый план выходит насущная необходимость профилактической психологической помощи. И, возможно, наилучший выход предлагает детская писательница Марина Москвина: «Надо, чтоб все как можно активнее занимались искусством! Выпиливали, клеили, вязали, лепили, вышивали! Потому что – *чем больше художников, тем меньше преступников*».

Программы по развитию и формированию правовых представлений и установок должны иметь комплексный характер. Комплексный характер потому, что, во-первых, требуется элементарная правовая подготовка уча-

щегося. Это необходимо, но совсем недостаточно. Кроме собственно знаний о законах развитое правосознание предполагает еще и эмоциональный и поведенческий компоненты. Также на сегодняшний день можно считать доказанным существование и неосознаваемого компонента правового сознания.

Представляется еще очень важным учитывать при подготовке программ по развитию правового сознания такую особенность правового поля, как возможности и пути правоприменения и правореализации. Большинство родителей не могут дать адекватное представление об этой проблеме своему ребенку, будучи в значительной мере сами дезадаптированы в этой сфере общественных отношений. Следовательно, это в первую очередь задача образовательного учреждения.

Анализ работ авторов, посвященных исследованию такого сложного и многоаспектного феномена, как правосознание подростка, позволяет высказать следующее. Правосознание молодежи представляет собой показатель состояния социального пространства, показатель общественного правосознания.

Одним из ведущих факторов, детерминирующим правонарушения несовершеннолетних, является криминализация общественных отношений в экономической, политико-правовой, социальной, духовно-нравственной сферах жизни общества. Способствуют совершению правонарушений и некоторые индивидуально-психологические особенности личности молодого человека. К сожалению нельзя обойти вниманием и тот факт, что на сегодняшний день правовое просвещение, правовое образование и правовое воспитание не соответствуют требованиям формирования цивилизованной личности с развитой правовой культурой.

Иными словами, складывается парадоксальная ситуация, с одной стороны общественные отношения предъявляют к развитию личности подростка возросшие требования (правовую компетентность, самостоятельность и активность), а с другой стороны, формирование правовых представлений происходит фактически стихийно. Если в образовательном учреждении и проводится подготовка по такой в идеале практико-ориентированной дисциплине как правоведение, то осуществляется она при высокой степени оторванности, абстрагированности от жизненно необходимых для подростков знаний, умений и навыков, в первую очередь таких, как пути и средства реализации собственных прав.

В значительной мере, возможно, это связано с устоявшимся мнением в педагогической среде, что подросток хорошо знает свои права и не знает своих обязанностей. Однако опыт работы с подростками, оказавшимися в поле зрения правоохранительных структур, позволяет высказать предположение, что данный взгляд представляется не совсем оправданным. При столкновении с серьезными жизненными коллизиями подросток, во-первых, либо не имеет даже отдаленного представления о собственных установленных законом правах, либо интуитивно предполагая их существование, но,

не имея реальных представлений о способах и путях их осуществления, фактически рискует пережить состояние фрустрации, усугубляющееся возрастными особенностями подросткового возраста.

Подводя итоги, хочется привести слова Б.С. Братуся [1], хотя, и высказаны они были в отношении взрослой, зрелой личности, но не менее актуальны и в отношении сегодняшнего подростка: «...это переходномотивационное состояние личности, в нем есть желание, стремление, но нет устойчивого, определенного предмета, ему отвечающего: «пойди туда, не знаю, куда и принеси то, не знаю что. Да побыстрее, мне не терпится именно там и это получить». Состояние это весьма опасно своей тягостностью, вероятностью обмана, выбора ложного пути».

Литература

1. Братусь Б.С. Психологический тип личности в русской и советской культурах//Хрестоматия по психологии и типологии характеров. – ред.-сост. Райгородский Д.Я. – Самара, 2007.
2. Кроз М.В, Ратинова Н.А.. Социально-психологические и правовые аспекты ксенофобии. М., 2005
3. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М., 1989.
4. Федеральный закон Российской Федерации «О противодействии экстремистской деятельности».

Читательские интересы студенческой молодежи

Интерес к проблемам чтения со стороны педагогики и психологии значительно усилился в последние два десятилетия в связи с экспансией телекоммуникационных технологий, приведшей к тому, что в сознании многих людей, и в первую очередь, детей и подростков, чтение стало восприниматься как своеобразный пережиток прошлого. Многочисленные исследования в таких разных сферах науки, как психология и педагогика чтения, книговедение, библиотечная психология и библиопсихология, библиотерапия и библиопедагогика, подтверждают факт стремительно снижающегося интереса к чтению [1, 2, 3].

Уместно привести результаты международной оценки качества чтения 15-летних учащихся общеобразовательных школ России. Эти результаты получены в рамках программы PISA - Programme for International Student Assessment: Monitoring Knowledge and Skills in the New Millennium (Программа международной оценки обучающихся: Мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии). [4]. Среди 32 стран Россия оказалась на 27 месте в 2000 году; в 2003 - на 33 месте среди 40 стран. По данным ВЦИОМ (Всероссийского центра изучения общественного мнения) – в нашей стране 73,5% «нечитателей» и «почти нечитателей».

Читать стало немодно и не престижно. Многие нынешние школьники и даже студенты говорят буквально следующее: «книг я не читаю» (из наблюдений автора). Так, например, на одном из коммуникативных тренингов молодому человеку, студенту 1 курса было предложено представить такую ситуацию: «Вы заметили в троллейбусе девушку, которая увлеченно читает какую-то книгу. Она вам понравилась, и вы захотели с ней познакомиться. Как вы будете действовать?». Реакция юноши была поистине удручающая: «Мне не может понравиться девушка, которая читает книгу».

Тестирование школьников старших классов и студентов по чтению, проведенное в начале 80-х годов прошлого века, в сравнении с результатами 2001-2005 гг. также свидетельствуют о снижении *продуктивности чтения* - интегрированного показателя качества чтения (усвоение содержания текста в единицу времени, определяемое как произведение скорости чтения и коэффициента усвоения). Продуктивность чтения отражает восприятие, понимание, запоминание, выявление смысла содержания текста. Снижение продуктивности чтения произошло в основном не по скорости чтения, а по качеству (снизился коэффициент усвоения). Снизилось количество читателей со средними показателями чтения (по скорости и усвоению) с 44% до 33%; увеличилось количество читателей низкопродуктивных с 48% до 67%. [1].

Всё это не может не тревожить. «Ножницы» между объемом программного материала в общеобразовательной школе и продуктивностью его освоения не уменьшаются, а увеличиваются.

Надо заметить, что чтение – это сложнейшее системное образование, включающее в себя целый ряд психофизиологических процессов – визуальных, артикуляционных, слуховых (при чтении вслух); психических процессов – восприятия, памяти, мышления, воображения; наконец, чтение – один из видов речевой деятельности. В то же время в педагогике как средней, так и высшей школы возникла тенденция перехода на дистантное обучение, обучение при помощи компьютерных технологий. Чтение с экрана предъявляет более сложные требования к психическим и психофизиологическим возможностям человека. Если дети и подростки не привыкли читать книги в обычном, бумажном формате, им не по силам будет одолеть сложные учебные тексты с экрана компьютера, а значит, получить учебные знания и образование в целом.

Понимание как художественных, так и научных текстов невозможно без хорошего развития памяти. Из личных бесед со школьниками и взрослыми людьми, не любящими читать, выясняется любопытная особенность. Оказывается, многие люди не любят читать художественные тексты потому, что не понимают их, а не понимают потому, что не могут запомнить события и персонажи, о которых говорится в книге.

Прочитав несколько страниц, такой читатель обнаруживает, что он не может соотнести слова и поступки персонажей с самими персонажами, имена и описания которых он уже забыл, как забыл и предыдущие события, уже рассказанные автором, и общая картина произведения, таким образом, ему представляется хаотичным нагромождением образов, бессистемным потоком не связанных друг с другом слов, фраз, происшествий. Неудивительно, что такой читатель быстро теряет интерес к произведению. Впрочем, возможно, что такая плохая память на героев и события в книге объясняется отсутствием интереса к ним.

Здесь уместно поговорить о природе интереса к содержанию книги, в частности, художественной книги.

В самом деле, почему мы должны тратить свое время и усилия на то, чтобы узнать какие-то факты из жизни людей, никогда не существовавших в реальности, придуманных авторами, жившими много лет или даже столетий назад? Вероятно, в сознании, или же в бессознательном, такой вопрос неизбежно возникает у не-читателей (будем называть так тех, кто не любит чтение как особый вид деятельности).

Если оставить в стороне учебный процесс и связанную с ним необходимость читать ради оценки (учебный мотив), то остается только два часто встречающихся мотива чтения. Это – желание повысить свой культурный уровень, во-первых, и удовольствие от чтения, во-вторых. А способность получать удовольствие от чтения, в свою очередь, зависит от общего

культурного уровня. Справедливо и обратное утверждение: общий культурный уровень человека во многом определяется его кругом чтения.

В марте 2010 года было проведено исследование читательских интересов и читательской мотивации среди студентов МГПУ. Выборка состояла из студентов социально-гуманитарного факультета. В качестве методов исследования были использованы тестирование, анкетирование, беседа.

Тест, предложенный студентам, называется «Методика оценки продуктивности вербальной памяти». Стандартная инструкция испытуемым читается так: «Вам необходимо воспроизвести как можно больше слов, относящихся к теме, например: (математика). На это задание отводится 5 минут.

После объяснения инструкции учащиеся начинают работу по единой команде: «начали». А затем заканчивают работу по истечении 5 минут, о чем им сообщает экспериментатор. После того, как задание выполнено, сами испытуемые могут осуществить подсчет воспроизведенных слов и записать их в протокол».

В условиях ограниченного времени актуализируются резервы памяти и внимания, таким образом, по количеству воспроизведенных слов можно сделать вывод об общей осведомленности испытуемых в конкретной области знания. Ясно, что количество математических терминов, названных учащимися, а также их качественное разнообразие, коррелирует с общими успехами в математике. Если же резервы невелики, а у испытуемого осталось много времени, он начинает писать слова, не относящиеся к теме. Так, например, учащиеся младшей школы пишут такие «математические термины», как «доска», «мел», «тетрадь».

В качестве материала для воспроизведения в нашем исследовании испытуемым предлагалось вспомнить и написать за пять минут как можно больше фамилий писателей и поэтов. При этом студентам напоминалось, что такие известные личности, как футболист Аршавин, актер Табаков, премьер-министр Путин, хотя и написали автобиографические книги, писателями и поэтами все же не являются, и потому их фамилии не следует включать в список. Несмотря на такое предупреждение, некоторые испытуемые все же писали фамилии известных людей не-писателей: Локк, Гегель и т. д.

Использованная методика позволила выяснить не только читательские интересы студентов, но также их общий кругозор. Некоторые испытуемые смогли написать только тех авторов, которые изучаются в школе. Вывод очевиден: эти студенты не интересуются литературой, для них чтение не является потребностью.

Кроме теста, мы использовали также анкетирование, целью которого было уточнение читательских пристрастий испытуемых, например, нас интересовали литературные жанры, которым отдают предпочтение студенты, их самые любимые книги. Был задан вопрос и о том, что является более

приоритетным способом проведения досуга: чтение книг или просмотр кинофильмов. Беседы и групповые обсуждения дополнили картину читательских интересов студентов. И картина эта оказалась намного более отрадна, чем мы ожидали. Наши студенты читают хорошие книги, среди названных любимых авторов оказались и классики, и современники. Ч. Диккенс, И. Бунин, Ф. Достоевский, М. Горький, Б. Пастернак, Э. Ремарк и многие другие представители классической литературы оказались в списке излюбленного чтения. Среди современных писателей картина столь же разнообразна. Студенты назвали очень многих авторов: Ч. Паланик, С. Лукьяненко, М. Кундера, П. Коэльо, Я. Вишневский, П. Санаев, С. Ахерн и другие. Авторы разные – и жанры, в которых они работают – тоже неодинаковые. Представлены и фантастика, и любовная лирика, и детектив, и экзистенциальная литература.

Среднее число названных авторов в выборке – 23. Это меньше, чем тот результат, который был показан студентами нашего ВУЗа (тогда ещё Мурманского государственного педагогического института) в 1997 году. Тринадцать лет назад студенты называли в среднем 30 авторов. Правда, тогда испытуемыми были студенты отделения иностранных языков.

Подводя итоги нашего небольшого исследования, можно прийти к такому заключению. В настоящее время читательские интересы достаточно дифференцированы, точно так же, как дифференцированы и сами читатели. Небольшая часть молодых людей читает достаточно много, причем серьезную литературу. Однако студенческая выборка, конечно же, не репрезентативна по отношению к современной российской молодежи в целом. Изучение читательских интересов и читательской мотивации тех молодых людей, которые не обучаются в системе высшего образования (и не имеют таких планов) – это тема для будущего исследования.

Литература

1. Бородина В.А. Теория и технология читательского развития в отечественном библиотековедении. В 2 ч. Ч. 1.: Научные и методологические основы. – М.: Школьная библиотека, 2006. – 336 с.
2. Бородина В.А. Читательская социализация в контексте стандарта общего образования // Школьная библиотека. – 2004. - № 3. – С. 47-54.
3. Бородина В.А., Бородин С.М. Квалитология и квалиметрия культуры чтения. // Культура чтения в контексте модернизации Российской школы: Матер. второй науч.-практ. конф. – СПб., 2003. – С. 9-11.
4. http://www.centeroko.ru/pisa/pisa_res.htm

Профилактическая работа с молодежью в трудной жизненной ситуации: выездные лагеря

Цель работы Муниципальное учреждение «Комплексный Центр социального обслуживания молодежи» (МУ КЦСОМ) город Мурманск - помощь молодежи в решении социальных и психологических проблем.

Задачи:

- 1) содействие социально-психологической адаптации молодых граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- 2) формирование здорового образа жизни молодого поколения;
- 3) содействие занятости молодых граждан, организация посильной трудовой деятельности подростков в соответствии с их возрастом и интересами;
- 4) поддержка деятельности молодежных общественных объединений.

Структура комплексного центра социального обслуживания молодежи:

- отдел психолого-педагогической помощи;
- отдел реализации профилактических программ;
- отдел мобильной уличной работы с детьми и молодежью;
- учебно-производственный отдел;
- отдел содействия трудоустройству и занятости молодежи;
- отдел мобильной уличной работы с детьми и молодежью.

Цели и задачи: организация профилактической и реабилитационной работы, адаптация и предупреждение девиантной направленности в развитии личности, коррекции межличностных и внутрисемейных отношений, разработка действенных мер, включающих комплекс мероприятий, направленных на вывод детей и молодежи из трудной жизненной ситуации.

Услуги, предоставляемые специалистами ОМУРДМ:

1. Социально-педагогическое сопровождение.
2. Педагогическая коррекция.
3. Социально-педагогическое консультирование.
4. Организация досуга и занятости детей и молодежи.
5. Психологические услуги.
6. Работает спортивный зал, организуются и проводятся летние лагеря, туристические походы.

Быть подростком трудно, а решать стоящие в данном возрасте задачи в постоянно меняющемся мире - трудно вдвойне. Период нестабильности длится уже несколько лет, но для современного подростка это единственная реальность, которая не является благоприятной для полноценного раз-

вития личности подростка. Не случайно количество проблем в молодежной среде постоянно растет. Алкоголь и наркотики прочно вошли в жизнь подрастающего поколения, что в свою очередь ведет к бурному росту детской и молодежной преступности [1].

Работая в отделе мобильной уличной работы с детьми и молодежью комплексного Центра социального обслуживания молодежи комитета по делам молодежи города Мурманска, мы замечаем, что мало ведется работы по социальной адаптации детей и молодежи из трудной жизненной ситуации. Данной категории в силу многих причин, включая проблемы в детско-родительских отношениях очень сложно адаптироваться в окружающем мире и грамотно выстраивать контакты с окружающими, что в свою очередь приводит к проблемам и правонарушениям. Как правило, это дети из неблагополучных семей либо из внешне вполне благополучных семей, которые столкнулись с трудной жизненной ситуацией, которая приводит к искажению социализации и социальной адаптации.

Особенно эти проблемы высвечиваются при совершении проступка либо правонарушения, когда в этих ситуациях социально-психологическая ограничивается порицанием поведения подростка либо семьи. Но в данной ситуации крайне необходима психологическая и социально-педагогическая работа. После кризисной ситуации подростку необходимо чтобы он не оставался один, чтобы имел возможность обратиться к специалисту и получить помощь и поддержку и позитивные контакты со сверстниками и взрослыми, которым он может доверять.

А отсутствие такой возможности получения помощи приводит к увеличению социальной дезадаптации. Еще, как замечают специалисты отдела, в этих ситуациях очень важно возможность хотя бы временно изъять ребенка из травмирующей среды, особенно если этой средой является семья. В связи с этим педагоги-психологи и социальные педагоги отдела используют в своей работе такую форму как выездные лагеря (летние, на турбазу, палаточные).

Основной целью является получение позитивного опыта и навыков его приобретения в контексте здорового образа жизни. Кроме этого, каждый семинар может преследовать специфические цели, такие как профилактика, употребление ПАВ, обучение навыкам преодоления кризисных ситуаций, работа с агрессией и т.д. Оптимальная длительность – 2-3 суток и более (летние выездные лагеря).

В качестве методов выступают приключенческая и экстремальная терапия и игровые технологии. Необходимо вовлекать подростков в социально-позитивную деятельность (выездные семинары, экспедиции, туристические походы). Такие выезды дают возможность детям и молодежи получить опыт общения и принятия сверстниками и значимыми взрослыми людьми, что в свою очередь дает возможность частично компенсировать и

восстановить контакты со старшим поколением и получить опыт принятия взрослым человеком.

Так же помогают выявить способности и возможности ребенка и направить их в социальнопремлемое русло. Выездной лагерь дает возможность создать обстановку закрытого пространства, постоянного общения со сверстниками и взрослыми (педагогами и педагогами-психологами) в течение длительного времени.

В свою очередь для специалистов такие лагеря дают возможность для постоянного наблюдения за особенностями поведения и контактов подопечных и выявления скрытых ресурсов, которые незаметны при не длительном контакте, что в свою очередь дает возможность более точно находить формы и методы работы с данным ребенком и более качественно оказывать помощь при решении трудной жизненной ситуации. Специалисты отдела мобильной уличной работы с детьми и молодежью в течение длительного времени используют такую форму как выездные лагерь-семинары и отмечают изменения, происходящие с детьми и молодежью, которые были участниками данных выездных семинаров.

Наши наблюдения созвучны с выводами ученых: «Подростки оказываются в различных ситуациях взаимодействия со сверстниками и взрослыми, волей-неволей участвуют в новых для них формах взаимодействия. Тем самым они проще усваивают новые, конструктивные формы поведения, учатся поддержке, доверию, актуализируют для себя новые пути развития, познания себя, научаются видеть и анализировать свои личностные качества с точки зрения их полезности для самореализации и достижения жизненных целей.

Такая форма организации деятельности позволяет подросткам увидеть со стороны те свои личностные особенности, которые раньше не замечались или им не уделялось достаточное внимания, и, получив обратную связь от других ребят и тренеров (педагогов), скорректировать их через опробование и освоение новых форм поведения» [1].

Литература

1. Тренинг жизненных навыков для подростков с трудностями социальной адаптации /Под науч. ред. А.Ф. Шадуры. - СПб.: Речь, 2005. - 176 с.

*Е.Г. Заверткина,
Г.М. Суворова*

Изучение компонентов мотивации учебной деятельности студентов

На современном этапе исторического развития проблема становления высококвалифицированных специалистов приобретает всё большее значение. Современное общество предъявляет выпускнику вуза особые требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм, активность и творчество. Процесс совершенствования подготовки будущих специалистов в условиях современного образования достаточно сложен и обусловлен многими факторами. Одним из факторов является степень адекватности мотивационных установок поступления в вуз и получаемой профессии. По мнению М.И. Алексеевой, мотивационно-потребностное соответствие будущей деятельности является неприемлемым условием формирования творчески активной и социально зрелой личности.

Проблема мотивации является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Вместе с этим, как отмечал Х. Хеккаузен, едва ли найдется другая такая же область психологического исследования, к которой можно было бы подойти со столь разных сторон, как к психологии мотивации.

Однако изучение мотивации учебной деятельности ограничивается лишь младшим школьным возрастом. Исследование проблемы мотивации в профессиональном становлении студентов является наименее изученной. Студенческий возраст изучается в основном с точки зрения особенностей познавательных процессов и личностных особенностей студентов. (Г.М. Белокрылова, А.И. Донцов, М.В. Никеличев).

Монистический подход к рассмотрению сущности мотива, когда за него принимаются разные и отдельные психологические феномены (потребности, побуждения, цели, установки), себя не оправдал. Не случайно в последние годы всё чаще высказывается мысль, что детерминация поведения и деятельности обуславливается не просто разрозненными факторами, а их совокупностью, где каждый из них выполняет свои определённые функции (В.А. Иванников, Б.Ф. Ломов, М.Ш. Магомед-Эминов). Отсюда и мотив правомерно рассматривать как сложное интегральное (системное) психологическое образование.

Многие исследователи проблемы мотивации деятельности человека сходятся в том, что мотивация представляет собой сложную систему, в которую включены определенные иерархические структуры (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, Б.И. Дадонов). При этом структура понимается как относительно устойчивое единство элементов, их отношений и целостности объекта.

В нашем исследовании мы придерживаемся мнения О.А. Чаденковой, которая под мотивационно-регуляторной структурой учебной деятельности понимает совокупность основных учебных мотивов, образующих многоуровневую иерархию, и регулируемое управлением, которое обеспечивает функционирование и развитие системы в рамках учебного процесса. Под управлением (регуляцией) мотивов учебной деятельности понимается способ их возникновения и реализации. В таблице 1 представлена мотивационно-регуляторная структура учебной деятельности, состоящая из 25 кластеров.

Таблица 1

**Мотивационно-регуляторная структура учебной деятельности
(по О.А. Чаденковой)**

Мотив достижения	Мотив переживаний	Мотив общения	Волевой мотив	Познавательный мотив
Ценностная регуляция мотива достижения	Ценностная регуляция мотива переживаний	Ценностная регуляция мотива общения	Ценностная регуляция волевого мотива	Ценностная регуляция познавательного мотива
Эмоциональная регуляция мотива достижения	Эмоциональная регуляция мотива переживаний	Эмоциональная регуляция мотива общения	Эмоциональная регуляция волевого мотива	Эмоциональная регуляция познавательного мотива
Социальная регуляция мотива достижения	Социальная регуляция мотива переживаний	Социальная регуляция мотива общения	Социальная регуляция волевого мотива	Социальная регуляция познавательного мотива
Волевая регуляция мотива достижения	Волевая регуляция мотива переживаний	Волевая регуляция мотива общения	Волевая регуляция волевого мотива	Волевая регуляция познавательного мотива
Информационная регуляция мотива достижения	Информационная регуляция мотива переживаний	Информационная регуляция мотива общения	Информационная регуляция волевого мотива	Информационная регуляция познавательного мотива

Данный подход позволяет из существующих мотивов учебной деятельности выделить 5 общих мотивов, присутствующих в учебной деятельности и доминирующих на определенных ее этапах:

1. Мотив достижений – поведение мотивируется интернализацией цели. Личность усваивает виды поведения, соответствующие своей личной системе ценностей. Главное – это желание достигать поставленных целей.

2. Мотив переживаний – поведение мотивируется эмоциями. Личность выбирает те виды деятельности, которые позволяют ей получить положительные эмоции, и избегает всего, что портит её настроение.
3. Мотив общения – поведение направлено на установление определённого характера отношений, который зависит от обеих общающихся сторон. Личность стремится к взаимопониманию, взаимопомощи и к возникновению обоюдного психического контакта, проявляющегося в передаче партнёру по общению вербальной и невербальной информации.
4. Волевой мотив – личность внутренне ориентирована. Она сама устанавливает внутренние стандарты черт, компетенции и ценностей. Впоследствии личность мотивируется к такому поведению, которое подкрепляет эти стандарты и позволяет достичь более высоких уровней компетенции.
5. Познавательный мотив – поведение мотивируется получением новой информации. Знание, расширение кругозора выступают как инструментальные награды, ведущие личность к познанию нового.

Активность личности «нуждается» в структурном упорядочении её компонентов, и тем самым, встаёт вопрос о регуляции учебных действий как условие изменения мотивов учебной деятельности. Основываясь на основных психических контурах регуляции деятельности и индивидуальном стиле целенаправленной регуляции, нами было выделено 5 способов регуляции учебной деятельности:

1. Ценностная регуляция – осуществляет формирование ценностной структуры учебной деятельности, характеризуется наличием у личности высоким уровнем развития ценностей.
2. Эмоциональная регуляция – осуществляет эмоциональную поддержку активности мотивов, связанную не только с уровнем и направлением их возбуждения, но и с реальным переживанием, т.е. поддерживает мотив за счёт переживания определённого отношения к выполняемой деятельности.
3. Социальная регуляция – ориентирует личность на социальное окружение.
4. Саморегуляция (волевая регуляция) – регулирует мотив за счёт использования значительных волевых усилий, направленных на управление своим поведением с помощью сознания. Это предполагает самостоятельность как в принятии решений, так и в инициации действий, их осуществлении и контроле.
5. Информационная регуляция – основывается на новой информации, получаемой во время занятий. Эта информация используется для актуализации новых мотивов.

Мотивы учения и факторы их регуляции в учебной деятельности в совокупности образуют иерархическую структуру, изменяющуюся в зависимости от этапа учебной деятельности.

В исследовании предпринята попытка изучения особенностей мотивационной сферы и способов ее регуляции у студентов в разные периоды обучения. Анализировалась степень выраженности у студентов общих мотивов, присутствующих в учебной деятельности и способы регуляции мотивов. В исследовании приняли участие студенты 1-5 курса специальности «Биология», обучающиеся в Ярославском педагогическом университете на естественно-географическом факультете.

Всего в исследовании приняло участие 85 человек. Для решения поставленных задач использовался опросник мотивации учебной деятельности студентов (ОМУДС), который предназначен для диагностики мотивационной сферы личности. В ходе данного исследования мы установили, что доминирующим мотивом практически на всех курсах является мотив общения (51,54 балла), что говорит о важности для студентов их окружения: они стремятся к взаимопониманию, взаимопомощи и возникновению обоюдных контактов, помогающих учиться.

Также сильно выражен мотив достижения (51,16), который, по мнению многих исследователей (О.Н. Арестова, Л.И. Божович, Р.Р. Бибрих, А.К. Маркова и др.), является наиболее значимым в учебной деятельности. Преобладание данного типа мотивации свидетельствует о стремлении студентов достигать успехов в учебе, получить хорошую специальность, успешно закончить вуз.

Затем следует познавательный мотив (49,87 балла), который характеризует познавательный интерес студентов, и мотив переживаний (49,86 балла), свидетельствующий о том, что поведение студентов мотивируется эмоциями. Студенты скорее выбирают те предметы и виды деятельности, которые позволяют получить положительные эмоции, и избегают тех, которые «портят настроение». Наименее выражен у студентов данной выборки волевой мотив (48,69 балла).

Анализ динамики отдельных мотивов у студентов разных курсов показал, что доминирующим мотивом практически на всех курсах является мотив общения, мотив достижения имеет следующую динамику выраженности: нарастая с 1-го по 3-ий курс, на 4-ом – опускается снова до уровня 1-го курса, а на 5-ом – резко поднимается вверх и имеет значения много выше среднего уровня. Это говорит о том, что к 5-му курсу студенты направляют свою учебную деятельность на получение конечного результата высокого уровня: «успешно закончить вуз», «получить хорошую специальность».

Познавательный мотив на протяжении всего периода обучения находится на сравнительно высоком уровне и от курса к курсу имеет незначительные колебания. Студенты ориентированы на овладение новыми знани-

ями, фактами, закономерностями, получают удовольствие от самого процесса получения знаний. Важен не только результат, но и процесс обучения. Наряду с этим необходимо отметить тенденцию возрастания от 1-го курса к 5-му мотива переживаний, волевой мотив во всей выборке студентов сохраняется на среднем уровне, но имеет два пика – на 1-ом и на 4-ом курсах.

Яркой общей тенденцией, которая проявляется при анализе динамики мотива достижения, мотива общения, познавательного и волевого мотивов является «пик третьего курса», который выражается в росте показателей выраженности перечисленных мотивов к 3-ему курсу и общем спаде от 3-го к 4-му курсу.

Анализируя полученные данные о преобладающих типах регуляции, мы сделали вывод о том, что самыми главными для студентов данной выборки являются эмоциональная и волевая регуляция, которые оказались наиболее выраженными (51,06 балла и 50,47 балла соответственно). Меньшие значения имеют информационная (50,17 балла) и социальная (50,05 балла) регуляции, которые находятся практически на одном уровне. Наименее выражена ценностная регуляция мотивов, которая характеризуется наличием у личности высокого уровня развития ценностей.

При анализе особенностей динамики волевой, информационной и социальной регуляции прослеживается общая закономерность, которая проявляется в резком возрастании показателей регуляции к 5-му курсу.

Общей тенденцией динамики эмоциональной и ценностной регуляции является спад показателей ко второму курсу обучения студентов, затем резкий подъём к третьему курсу. Далее следует постепенное их убывание от третьего курса к пятому. Вновь наблюдается «пик третьего курса».

Таким образом, наиболее значимыми мотивами учебной деятельности для студентов специальности «Биология» естественно-географического факультета являются познавательный и волевой. Полученные данные свидетельствуют о том, что высокий уровень познавательной и волевой мотивации позволяет добиваться успехов в учёбе.

Наиболее значимыми регуляторами мотивации учебной деятельности для студентов данной выборки являются эмоциональный и волевой тип регуляции.

Полученные данные могут быть использованы в практике обучения в высшей школы с целью изучения мотивационной сферы студентов, управления формированием правильного эмоционально положительного отношения к будущей трудовой деятельности и осуществления дифференцированного подхода в учебно-воспитательной работе со студентами с различными типами мотивации.

Модель педагогической коррекции дефицитов ментальных репрезентаций

Одной из важнейших задач преподавателя является развитие интеллекта учащихся. Все педагогические исследования в этой области опираются на одну из теорий интеллекта. Мы полагаем, что возможен и иной подход.

Учеными выявлена психическая реальность, которая, являясь универсальной для современных теорий интеллекта, может быть ответственной за интеллектуальные возможности человека. Таковой является ментальная репрезентация. Слово репрезентация означает представленность, отображенность одного в другом. В отношении мышления человека ментальная репрезентация означает внутренние, умственные представления (образ), сложившиеся в процессе жизни человека. По мнению Н.И. Чуприковой [2], понятие репрезентации включает в себя как способы хранения информации в памяти человека, так и продукты её переработки, представляющие собой характеристики и связи между компонентами воспринятого, объединённые в более – менее упорядоченные структуры для построения субъективной модели реальности.

Исследователи полагают, что индивидуальные особенности построения ментальных репрезентаций могут иметь решающее значение для интеллекта человека (Ф. Кликс, К. Оутли С.Л. Рубинштейн Д.В.Ушаков и др.).

Между тем, М.А. Холодная [1] выделяет некоторые универсальные дефициты репрезентативной способности, имеющие своим следствием низкую успешность интеллектуальной деятельности в условиях столкновения с той или иной проблемной ситуацией:

- 1) неспособность построить адекватное представление о ситуации без четких и исчерпывающих внешних указаний относительно ее природы и способов ее разрешения;
- 2) неполное представление о ситуации, когда часть деталей вообще не попадает в поле зрения;
- 3) опора на непосредственные субъективные ассоциации, а не на анализ объективных особенностей ситуации;
- 4) глобальное представление о ситуации без серьезных попыток подойти к ней аналитически, декомпозируя и переструктурируя отдельные ее детали и аспекты;
- 5) неспособность построить адекватную репрезентацию на неопределенной, недостаточной, незавершенной информационной основе;

- 6) предпочтение более простой, ясной и хорошо организованной формы репрезентации перед сложной, противоречивой и дисгармоничной;
- 7) фиксация внимания на очевидных, внешних, бросающихся в глаза аспектах ситуации и неспособность реагировать на скрытые, «молчаливые» ее аспекты;
- 8) отсутствие в репрезентации высокообобщенных элементов в виде знаний об общих принципах, категориальных основаниях, фундаментальных законах;
- 9) неспособность отразить и объяснить собственные действия при построении своего представления о ситуации;
- 10) использование стратегии типа «сначала - сделать, потом - подумать», то есть время на знакомство и понимание ситуации резко сокращается за счет более непосредственного перехода к процессу ее решения;
- 11) неспособность быстро и четко выделить два-три ключевых элемента ситуации с тем, чтобы сделать их опорными точками своих дальнейших размышлений;
- 12) неготовность перестроить образ ситуации в соответствии с изменением условий и требований деятельности;
- 13) эгоцентрический характер репрезентации, ее центрированность на личной точке зрения и собственных потребностях и, как следствие, ее подверженность искажающему влиянию аффективных состояний [1, с.154-155].

В этой связи, можно полагать, что педагогическая деятельность преподавателя по развитию интеллекта студентов в учебном процессе станет более эффективной, если она будет направлена на коррекцию дефицитов ментальных репрезентаций. Для осуществления такой деятельности необходимо разработать модель педагогической коррекции особенностей репрезентирования.

Педагогический анализ универсальных дефицитов ментальных репрезентаций, имеющих своим следствием низкую успешность интеллектуальной деятельности в условиях столкновения с той или иной проблемной ситуацией, позволил это сделать.

Разработанная нами модель включает в себя:

- 1) классификацию дефицитов ментальных репрезентаций, по их проявлениям в учебном процессе;
- 2) способы диагностики дефицитов;
- 3) способы их коррекции;
- 4) педагогические условия необходимые для успешного применения модели.

Классификацию, вместе с возможными способами коррекции удобно представить в виде таблицы.

Дефициты когнитивных репрезентаций и возможные способы их коррекции

Дефициты когнитивных репрезентаций		Возможные способы коррекции.
отсутствие полноты репрезентации	Аспекты	Анализ специально сконструированных противоречий. Решение задач, не содержащих четких исходных данных. Постепенное усложнение заданий. Контроль интеллектуальной деятельности в процессе решения учебных заданий. Коррекция метода оценивания. Создание условий для формирования привычки уделять больше времени на ознакомление с учебным заданием для всестороннего изучения проблемной ситуации.
	<i>Отсутствие рефлексии</i>	
	<i>Субъективность</i>	
	<i>Поспешность, невнимательность.</i>	
несамостоятельность репрезентативных техник		Стимулирование интеллектуальной деятельности. Индивидуальные задания, отсутствие готовых ответов в подсказках преподавателя.
стратегия «сначала - сделать, потом – подумать»		Контроль теоретических положений до выполнения работы; персональная ответственность; задания, требующие самостоятельного составления алгоритма действий. Меры воспитательного воздействия. Педагогическая беседа.

Изучение возможности диагностики указанных дефицитов показало, что способы их выявления и коррекции в учебном процессе в основном совпадают и могут выполняться практически одновременно, основываясь на субъект-субъектном взаимодействии студента и преподавателя. Основными методами являются: задачный метод (при этом нет необходимости в классификации задач по типам дефицитов), педагогическая беседа, наблюдение.

Можно указать наиболее общие педагогические условия, способствующие успешной коррекции дефицитов ментальных репрезентаций и развития интеллекта учащихся в процессе обучения. Таковыми по нашему мнению являются:

- осуществление лично-ориентированного подхода к организации учебной деятельности студентов на основе субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов.
- дифференциация обучения, основанием которой должны выступать познавательные возможности и особенности учащихся, без учёта которых невозможно корректное применение интеллектуально развивающих технологий,

- стимулирование развития интеллекта студентов,
- диагностика и контроль интеллектуальной деятельности студентов в процессе решения учебных заданий,
- индивидуализация обучения.

В завершении построения модели педагогической коррекции дефицитов репрезентирования укажем содержательное наполнение деятельности участников учебного процесса.

Основным содержанием деятельности преподавателя по коррекции недостатков репрезентирования является:

- создание мотивационной основы обучения;
- выявление того или иного репрезентативного дефицита в учебном процессе;
- конструирование специальных задач и противоречий;
- всесторонний контроль умственной деятельности учащегося в процессе учебной деятельности;
- формирование у учащихся привычки всестороннего изучения проблемной ситуации;
- воспитательное воздействие, направленное на устранение репрезентативных дефицитов.

При этом содержанием деятельности учащихся будет решение различных, специально подобранных задач и ситуаций, анализ специально сконструированных противоречий, совместное с преподавателем обсуждение результатов учебной работы и затруднений, возникших в процессе выполнения заданий.

Апробация в реальном учебном процессе педагогически обоснованной модели коррекции дефицитов репрезентирования в течение 3 семестров, привело к значимому росту среднего показателя интеллекта, измеряемого по методике Кеттелла, в экспериментальных группах студентов.

Литература

1. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томского университета. – М.: Барс, 1997. – 392 с.
2. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. М.: Столетие, 1977. – 480 с.

От диагностики к оптимизации обучения, социализации и профессиональному самоопределению старшеклассников

«Как правило, наибольшего успеха добивается тот, кто располагает лучшей информацией».

Б. Дизраэли

За последние несколько лет в нашей стране произошли серьезные социально-экономические изменения. В связи с этим школьники вынуждены уделять большее внимание выбору профессии и своему профессиональному пути в целом. В современном понимании смысл профориентационной работы заключается в постепенном формировании у подростка внутренней готовности к осознанному и самостоятельному планированию, корректировке и реализации своих профессиональных планов и интересов.

Формирование готовности к самоопределению возможно при условии сотрудничества со взрослым. Работа по профессиональному самоопределению предполагает развитие познавательных процессов, эмоционально-волевой и коммуникативной сферы, мотивации. Учитывая, что каждая профессия требует от человека не только определенных общих и специальных умений и знаний, но и конкретных способностей и личностных качеств, можно назвать три основных составляющих содержания профессионального самоопределения:

- самопознание (самоосознание своих возможностей, способностей, особенностей характера и.д.) [3, С.14-34];
- самооценивание (сравнение результатов самопознания с теми требованиями, которые предъявляет избираемая профессия к человеку);
- саморазвитие (развитие в себе тех качеств, которые необходимы для выполнения избранной профессиональной деятельности и той социальной роли, к которой готовит себя молодой человек).

Оценить степень развития общих и специальных способностей человека может только специалист, профессионал – психолог. В ходе профориентационной работы расширяется возможность социализации учащихся, обеспечивается преемственность между общим и профессиональным образованием и более полно осуществляется подготовка выпускников школы к освоению программ среднего и высшего профессионального обучения [2, с.5].

В связи с открытием г. Ковдоре Ресурсного центра перед девятиклассниками встала задача определения дальнейшего образовательного маршрута. У них есть выбор: пойти в ресурсный центр, где есть социально-гуманитарный, физико-математический, естественно-научный и обще-

образовательный профили, в Ковдорский профессиональный колледж или в ПТУ в поселке Ена и в других регионах.

Существует два способа выбора. Первый способ - «проб и ошибок». Когда ученик выбирает профиль обучения или учебное заведение вслепую. И второй способ - когда ученик, изучив самого себя, осознанно и самостоятельно делает этот выбор.

Переход на предпрофильное и профильное обучение актуализировал необходимость проведения специальной работы, направленной на оказание учащимся и родителям помощи в определении дальнейшего образовательного маршрута с учетом индивидуальных способностей и возможностей.

На базе Районного методического кабинета в сентябре 2003 года была создана проблемная группа для педагогов - психологов города и района по теме «Прогноз и профилактика проблем обучения», где я познакомилась с первой и второй частью диагностического комплекса Ясюковой Людмилы Апполоновны «Методика определения готовности к школе» и «Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах», и внедрила их в свою практическую деятельность.

Полученные показатели позволили оценить вероятность и понять причины затруднений в учебной деятельности, наилучшим образом спланировать мероприятия по профилактике и коррекции трудностей, оптимизации учебно-воспитательного процесса в среднем звене. Тема работы нашей школы: «Адаптивная школа на основе антропологической (гуманистической) модели образовательной системы» [3, с.14-34].

Поэтому у нас появилась необходимость приобретения методики Л.А. Ясюковой (часть 3). «Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников»

Обследование по методике Л.А. Ясюковой (часть 3) «Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональная самоопределение старшеклассников» позволяет получить углубленную индивидуальную характеристику интеллектуальных, личностных и нейродинамических особенностей учащихся, их творческого потенциала, а так же выявить способности к различным направлениям профессиональной деятельности, помогает осознанному выбору жизненного пути [2, с.5].

Цель моей работы - формирование выбора специализации обучения и дальнейшего профессионального самоопределения.

Задачи:

- 1) с помощью результатов диагностики дать возможность каждому учащемуся лучше узнать себя, понять свои сильные и слабые стороны, заняться самосовершенствованием, решать эмоциональные проблемы, возникающие в переходном возрасте;
- 2) выявить причины учебных затруднений по различным предметам школьного цикла;

- 3) получить рекомендации по их преодолению и улучшению успеваемости;
- 4) получить информацию о причинах проблем во взаимоотношениях с одноклассниками, учителями, родителями и способах их решения.

Прогнозируемый результат - сформированные представления у учащихся о своих личностных особенностях, интеллектуальных способностях, выбор дальнейшего образовательного маршрута.

Алгоритм работы:

Работа начинается с анкетирования учащихся. После чего проводится первое родительское собрание по результатам анкетирования, разъясняется родителям важность дальнейшего самоопределения учащихся. С учащимися проводится тестирования по основному и дополнительному диагностическим комплексам (тесты Амтхауэра, Равена, Гилфорда, Кеттелла, Фидлера, Тулуза - Пьерона, Люшера, для оценки физико-математических и гуманитарных способностей, нестандартности мышления, владения английским языком, правового и гражданского сознания, мотивации профессионального выбора, иерархии трудовых ценностей) и групповые и индивидуальные консультации.

Консультации проводятся по следующим направлениям:

- профилактика снижения успеваемости, проблем в обучении по различным предметам и учебной мотивации;
- выявление остаточных неврологических осложнений, способы их компенсации;
- помощь в выборе предметов для углубленного изучения, профиля или специализации обучения.
- анализ адаптированности учащихся к социальной ситуации (оценка взаимоотношений с одноклассниками, учителями, членами семьи) и к процессу обучения (оценка общей учебной мотивации, отношения к отдельным предметам и др.), выявление причин дезадаптации, оказание психологической помощи;
- анализ утомляемости, работоспособности, преобладающего настроения и эмоциональной самооценки, оказание психологической помощи;
- формирование адекватной самооценки, волевого самоуправления, коммуникативных навыков;
- диагностика особенностей межличностных взаимоотношений, профилактика конфликтов и поведенческих проблем;
- диагностика задатков профессиональных способностей (к теоретической математике и физике, программированию, к различным профессиям в области естественных, общественных, гуманитар-

ных наук, технике, экономике, предпринимательству, педагогике, иностранным языкам);

- рекомендации по выбору профиля обучения.

Следующим этапом работы является проведение психолого-педагогического консилиума, цель которого психологическое консультирование педагогов и администрации.

Не буду подробно останавливаться о методике проведения консилиума. Информацию для учителей я выдаю в форме двух характеристик: интеллектуальных особенностей и способностей (физико-математические, гуманитарные и т.д.) и личностных особенностей, влияющих на обучение (исполнительность, волевое самоуправление, эмоциональность, коммуникативную активность и т.д.).

Поскольку тема «Профессиональное самоопределение», я делаю основной уклон на анализ интеллектуального развития девятиклассников, что помогает учителям правильно подходить к учащимся в период подготовки к ЕГЭ. Даю рекомендации.

Например: «если у учащегося слабо развито логическое мышление необходимо, чтобы любую работу подросток начинал не с перебора формул и правил, а с анализа проблемы, принципа который использован в задании. Он ничего не должен делать «автоматически», без рассуждений, его нужно научить способам внешней фиксации алгоритма деятельности, используя рисунки, символы, логические схемы, для анализа последовательности изложения материала, чтобы ученик выделял и видел связи и шаги, приводящие к тем или иным выводам. При высоком уровне развития логического мышления, следует предоставлять подростку настоящую научную информацию (а не ту, что содержится в школьных учебниках), чтобы они могли в полную силу использовать свои интеллектуальные способности».

Заключительным этапом данной работы, является проведение второго родительского собрания.

На родительском собрании, также как и при работе с учащимися я использую в качестве информации индивидуальную психологическую характеристику[2, с.5].

Разъясняю, как пользоваться информацией содержащейся в ней: «В первом блоке характеристики представлены способности по 10 направлениям, и крестиками помечены уровни их развития. Если крестик стоит в хорошей, а тем более в высокой (что очень редко бывает) зоне развития, то способность уже четко проявилась, и подросток может рассчитывать на получение образования в данном направлении. Если крестик стоит в средней зоне, то имеются зачатки способностей, но для их развития надо прикладывать гораздо больше усилий, чем ученик делал это раньше. Если в слабой зоне, то усилий потребуется еще больше, при этом вероятность достижения положительного результата невелика, поэтому проще не связывать свои профессиональные планы с данной сферой деятельности».

Далее даю краткую характеристику сфер профессиональной деятельности, например: «Общественные науки – исследовательская и практическая работа, связанная с такими науками, как история, философия, юриспруденция, социология, психология, социальная работа и пр. (работа адвоката, психолога, социального педагога требует доброжелательности и дипломатичности.) Программирование – работа не просто пользователем, а создание и адаптация программного обеспечения. (Требуется также хороший уровень математической интуиции и внимательности)».

Далее блок характеристик - это интеллектуальные качества, которые влияют на обучение и развитие способностей: «Первые три показателя характеризуют мышление, которое необходимо для успешной учебы. Понятийное - необходимо, чтобы выделять главное, видеть суть, от него зависит освоение таких материалов, как история, литература, частично биология и география, оно необходимо для развития способностей к гуманитарным и общественным наукам и т. д.».

Следующий блок составляют личные качества, которые могут влиять на обучение.

Например: «Если исполнительность и волевое самоуправление находятся на хорошем уровне, то все в порядке. Если на среднем (а тем более слабом) - то подросток не выполняет того, что требуется и не может себя заставить. Все это ведет к недоработкам, пропускам в учебе, снижению успеваемости. Таких подростков необходимо систематически контролировать и помогать им в организации своей учебной деятельности».

Вот пример одного учащегося, его основные показатели находятся в пределах хорошего и высокого уровня. У этого учащегося есть все предпосылки к обучению в 10-11 классах, успешной сдаче ЕГЭ и поступлению в ВУЗ, У него хорошие способности по физико-математическим, гуманитарным, общественным наукам, менеджменту, лингвистике и высокие способности в общественных науках, программированию и экономике.

Иногда возникают конфликты, ребенок хочет в гуманитарный класс, а мама, экономист с двумя высшими образованиями, и папа, инженер конструктор, желают видеть ребенка в физико-математическом, а ребенок хочет быть журналистом...

Или еще пример: «если из таблицы видно, что все показатели находятся в зоне слабого и среднего уровня, это свидетельствует, что учащемуся очень трудно осваивать программу, и сложно будет обучаться в 10-11 классах. Здесь есть о чем поговорить и с родителем и с ребенком. Есть два пути. Либо в колледж... или все-таки пойти в 10-й класс, но есть большое но... Не будет ли это потерянным временем, чередой прогулянных уроков? А если есть амбиции у родителей...

Ни на одном родительском собрании не называю фамилий, у каждого родителя результаты только своего ребенка. Не смотря на то, что я даю очень подробную информацию для родителей. Как правило, у 5-6 родите-

лей возникает желание узнать подробнее, и они записываются на индивидуальную консультацию.

О результативности проведенной работы свидетельствует сравнительный анализ количественных и качественных показателей анкетирования, проводимого в начале и конце года среди учащихся 9 "А" класса в количестве 24 человек.

В начале 9 класса лишь 6 учащихся (25%) отмечали, что уже выбрали для себя будущую профессию или профиль обучения. Остальные 18 учащихся (75 %) отмечали, что с выбором не определились, но 14 из них хотели бы иметь престижную, хорошо оплачиваемую работу. Например, менеджера, генерального директора, торгового представителя или открыть свое дело, но пока не знают какое. Семь учащихся отмечали, что при выборе дальнейшего профессионального маршрута последуют совету родителей, 8 - совету друзей. Перед началом курса учащиеся отмечали: 15 человек (63%) знают плохо мир профессий, 15 человек (63%) плохо знают свои возможности, 8 человек (33%) не могут выбрать из нескольких вариантов, 18 человек (56%) не знают, как выбрать профессию.

Анкетирование, проведенное в конце года, показало, что количество учащихся, выбравших конкретную профессию или определившихся с возможным профессиональным выбором увеличилось на 51%. Прослеживалось прогнозирование приемлемости профессии в ближайшей перспективе (ориентация на востребованные профессии, реальное получение необходимого образования). Появились учащиеся, ориентированные на работу в Ковдорском ГОКе, в армии, железнодорожном транспорте, что свидетельствует о появлении у школьников новых ценностных ориентации, активизации размышлений о будущем.

Итогом курса стало следующее: 7 учащихся продолжили обучение в гуманитарно-социологическом профильном классе; 3 - в физико-математическом; 4 - в естественнонаучном; 7 - в КПК; остальные - в общеобразовательном.

Анализ результатов интеллектуального развития показал, что профиль обучения, выбранный учащимися, соответствует преобладающей предметной направленности подростков. Из 7 учащихся, желающих поступить в гуманитарный класс, у всех - преобладает общественно-гуманитарная направленность, у 3-х естественнонаучная. Для учащихся, продолживших обучение в профильных классах, в конце сентября 2009 года была проведена метафорическая методика получения обратной связи с целью определения интереса к предметам гуманитарного цикла, степени их сложности.

Результаты обследования показали, что все 7 учеников социально-гуманитарного класса, прошедших предпрофильную подготовку, оценивают предметы гуманитарного цикла - русский язык, литературу, историю, английский язык как трудные, но достижимые. Уроки для них являются

интересными. Это в свою очередь говорит о результативности проводимой мною предпрофильной работы.

Вывод: в ходе работы у учащихся сформирован комплекс представлений, умений и отношений, который и является оценкой определения готовности к выбору дальнейшего образовательного маршрута, ярко прослеживается стремление к самореализации.

Литература

1. Битянова М.Р., Беглова Т.В. Разработка и внедрение в школе гуманистической (антропологической) модели образовательной системы. М.: Педагогический университет «первое сентября». - 2006. - С.1.
2. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии. - М., 2006. - С. 5.
3. Элективный курс профориентационной направленности «Человек и профессия». - М.: Глобус, 2007. - С.14-34.
4. Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников. - СПб.: Иматон, 2005. - С. 3- 137.

Диагностический инструментарий для изучения учебно-образовательной и социальной занятости школьников и студентов

Сильная мотивация учения и поглощенность процессом приобретения компетентностей являются важным фактором академических и социальных достижений учащихся.

Для характеристики процесса обучения учеников может быть полезен более широкий анализ их общей занятости, учебно-образовательной и социальной «загруженности» в течение какого-либо временного отрезка (учебной недели, четверти, триместра, семестра, учебного года, всего обучающего курса или образовательной программы).

В зарубежных педагогических и психологических исследованиях, связанных с проблематикой образования, очень часто используется конструкт «student engagement», который можно перевести как «учебно-образовательная занятость». «Student engagement» признается жизненно важным компонентом обучающего процесса. Как считает М. Handlesman с коллегами [по: 2], это понятие представляет собой сложный комплекс и включает 4 различные формы:

- учебные навыки и действия (skills engagement);
- участие в социальных взаимодействиях (participation/interaction engagement);
- «событийность» жизни (performance engagement);
- эмоциональную включенность в события (emotional engagement).

Учебные навыки связаны со степенью активности обучающегося в учебном процессе (например, регулярное обучение, записи конспектов занятий, выполнение учебных заданий).

Включенность в учебные взаимодействия предполагает ответы на вопросы в классе, обсуждение с преподавателем учебного материала, участие в групповых дискуссиях в микрогруппах и т.п.

«Событийность» жизни связана с такими факторами, как место в рейтинге обучающихся, высокие достижения в проверочных тестах, возможность выбора хороших учебных курсов.

И, наконец, эмоциональная вовлеченность понимается как умение студентов или учеников придать личностный смысл своим знаниям и навыкам, принятие («интернализация») полученной в обучении информации, ее использование в своей собственной жизни, размышления об изученном материале даже между учебными занятиями, удовольствие от учения [3].

Данные об этих 4-х формах учебной активности можно получить, используя самоотчеты студентов или специально разработанные опросники. Например, в американском образовании активно применяются такие

диагностические инструменты, как опросники «Student Course Engagement Questionnaire» (SCEQ), «National Survey of Student Engagement» (NSSE) - (1), (3).

Как отмечает R. Miller с коллегами [3], большинство циркулирующих в США стандартизованных опросников предназначено для измерения степени, с какой колледжи и университеты задействуют своих студентов и преподавательский состав в так называемых «7-ми лучших образовательных практиках (деятельностях)». К ним относятся такие характеристики образовательной ситуации (Z. Gameson; G. Kuh; M. Koljatic; V. Tinto and oth.):

- контакты «студент - факультет»;
- кооперация, сотрудничество между студентами;
- активное учение;
- быстрая обратная связь со студентами;
- учебная нагрузка, объем времени на выполнение заданий;
- высокий уровень трудности, высокие ожидания;
- уважение к разным студентам и различные пути познания [по 3].

Последующие исследования (A. Astin; E. Pascarella) трактуют образовательное пространство в более расширенном социальном контексте через определение 3-х «наилучших образовательных практик»:

- а) качество обучающих воздействий;
- б) значимые взаимодействия с другими обучающимися (с сокурсниками, с преподавателями, в том числе и вне академических занятий), культурные и межличностные влияния;
- в) поддерживающая среда студенческого сообщества (студгородка, кампуса) как выражение общественного признания ценности обучения, учебных или личных достижений студентов.

Фактор уважения к другим студентам и различным путям познания означает свободу дискуссий с людьми, которые имеют различные точки зрения или отличаются по расовым, национальным, этнокультурным признакам. Эта тема особо представлена в опроснике NSSE.

Учитывая семейный, общественный, культурный и образовательный контекст, все больше исследований учебно-социальной занятости студентов колледжей и университетов фокусируются на образовательных технологиях, студенческих ожиданиях и педагогических влияниях наставников. Психологические особенности обучающихся - мера локуса контроля, открытости к новому опыту, сознательности, экстравертированности и внутренней мотивации учения - также могут быть важными маркерами вовлеченности в учение.

Исследователи (A. Astin; E. Pascarella; Avalos) считают, что студенты, которые действительно вовлечены в «наилучшие образовательные практики», показывают более высокий уровень когнитивного, эмоционального и личностного развития и более удовлетворены своим обучением.

J. Butler [1] показывает роль опросника «National Survey of Student Engagement» (NSSE) в определении эффективности образовательной системы. NSSE представляет собой широко используемый, ежегодный сбор данных (можно сказать, мониторингового типа) участия обучающейся молодежи в программах и мероприятиях, которые проводятся образовательными учреждениями для обучения и личностного развития [4].

Суть процедуры состоит в оценке того, как обучающиеся используют время и что они получают в процессе посещения учебных заведений. Временные затраты и усилия студентов (школьников) могут быть измерены, и выводы, сделанные после анализа этих факторов, могут использоваться на разных уровнях – индивидуальном, на уровне учебного подразделения (кафедры, факультета), на уровне образовательного учреждения (колледжа, университета).

Ниже приводится сделанный нами перевод опросника «National Survey of Student Engagement-2008». Этот опросник был представлен американскими психологами-преподавателями на Международной научной конференции по проблемам преподавания психологии «Third International Conference on the Teaching of Psychology (ICTP-2008)» в г. Санкт-Петербурге.

Он разработан в Университете штата Индиана (США). Опросник позволяет изучить американский образ жизни обучающейся молодежи. Кроме того, в нем реализуется идея диагностики уровня качества образовательного процесса и определения эффективности деятельности образовательного учреждения.

При переводе оригинала опросника на русский язык мы пытались сохранить стилистику текста и максимально отразить специфику образовательно-социальных и этнокультурных отношений американской образовательной системы, не адаптируя их к реалиям российского образования.

Для лучшей ориентировки в смыслах опросника мы предлагаем познакомиться с его оригинальным вариантом на английском языке, который можно найти в нашем учебно-методическом пособии «Практическая психология для учителя ОБЖ» (Мурманск, 2010). В русском переводе сохранены последовательность и нумерация вопросов, а также английское обозначение подпунктов утверждений.

Заинтересованный учитель, педагог-организатор или классный руководитель, педагог-психолог или социальный педагог, опираясь на модель предлагаемой методики, сможет самостоятельно подготовить опросный лист для изучения особенностей учебно-образовательной занятости российских школьников или студентов.

Опросник «National Survey of Student Engagement-2008» *
(Национальный обзор ученической занятости-2008)

Отчет старшего школьника / студента колледжа

р 1. *Обучаясь в вашем учебном заведении в течение текущего учебного года, как часто вы выполняли каждое из указанного ниже?*

(Отметьте ваш ответ в соответствующих клеточках)

		Очень часто	Часто	Иногда	Никогда
a.	Задавал вопросы или участвовал в их обсуждении в классе				
b.	Делал презентации в классе				
c.	Готовил два или более вариантов (черновиков) перед сдачей выполненного задания				
d.	Работал над сочинением или проектом, которые требовали обобщения, объединения идей или информации из разных источников				
e.	Включал разнообразные взгляды (различных национальностей, религий, полоролевой принадлежности, политических убеждений и т.д.) в школьные дискуссии или в письменные сочинения				
f.	Приходил в класс без выполненных домашних заданий и назначений				
g.	Работал с другими учениками над проектом в классе на занятиях				
h.	Работал со сверстниками-учениками над подготовкой домашних заданий вне класса				
i.	Объединял вместе идеи или понятия из разных учебных дисциплин, когда самостоятельно готовил домашние задания или участвовал в обсуждении на уроке				
j.	Консультировал или обучал других учеников (репетиторство за плату или бесплатно)				
k.	Участвовал в проектах социальной направленности (например, образовательные услуги) как части обязательных учебных курсов				
l.	Использовал электронные средства (адресная рассылка, чат, Интернет, мгновенная передача сообщений и т.д.) для обсуждения или выполнения домашних заданий				

* Перевод с англ. Т.Д.Барышевой.

m.	Использовал электронную почту для контактов с преподавателем				
n.	Обсуждал задания с инструктором, преподавателем				
o.	Разговаривал о карьерных планах с преподавателем или профконсультантом				
p.	Обсуждал идеи из прочитанного или услышанного в классе с преподавателями вне школы, класса				
q.	Получал немедленную письменную или устную обратную связь от факультета, администрации школы на свою выполненную учебную работу				
r.	Работал тяжелее, чем думал, что могу, чтобы соответствовать требованиям или ожиданиям преподавателя				
s.	Работал с преподавателями в рамках социально-воспитательных мероприятий (комиссии, ориентация, активная школьная жизнь и т.д.)				
t.	Обсуждал идеи из прочитанного или услышанного в классе с другими людьми (учениками, членами семьи, сослуживцами и др.) вне класса, вне занятий				
u.	Имел серьезные беседы с учениками другой расы или национальности (по сравнению с собственной)				
v.	Имел серьезные беседы с учениками, которые очень сильно отличаются от вас по религиозным убеждениям, политическим взглядам или ценностным ориентациям				

р 2. В течение текущего учебного года как много вы выполняли учебной работы, придававшей важное значение следующим умственным (ментальным) действиям?

		Очень много	Вполне достаточно	Немного	Нисколько
a.	Запоминание фактов, идей или методов из ваших учебных предметов или заданий таким образом, что вы можете в значительной мере повторить их в той же самой форме				
b.	Анализ основных элементов идеи, опыта или теории, а также исследование отдельного случая или ситуации вглубь и рассмотрение их компонентов				
c.	Синтез и организация идей, информации или опытов в новых, более сложных интерпретациях и отношениях				
d.	Установление мнений о ценности информации, аргументов или методов, а также изучение того, как другие люди собирали и объясняли данные; оценка разумности их заключений и выводов				

e.	Применение теорий или понятий к решению практических проблем или в новых ситуациях				
----	--	--	--	--	--

р 3. В течение текущего учебного года как много вы занимались чтением и письмом?

		Совсем нет, нисколько	1 - 4	5 - 10	11 - 20	Более чем 20
a.	Число назначенных учебников, книг и пособий по изучаемым предметам					
b.	Число книг, прочитанных вами (не назначенных учителем) для вашего собственного удовольствия или самообучения и расширения кругозора					
c.	Число написанных вами конспектов или отчетов объемом от 20 страниц и более					
d.	Число написанных вами конспектов или отчетов объемом от 5 до 19 страниц					
e.	Число написанных вами конспектов или отчетов объемом менее 5 страниц					

р 4. Если взять обычную, типичную для вас неделю, как много вы выполняете домашних проблемных заданий?

		Нисколько	1 - 2	3 - 4	5 - 6	Более чем 6
a.	Число проблемных заданий, которые занимают у вас более чем 1 час для завершения					
b.	Число проблемных заданий, на которые вы затрачиваете меньше одного часа на выполнение					

р 5. Отметьте квадрат, лучше отражающий степень, с которой ваши экзамены (академические испытания) в течение текущего учебного года потребовали от вас лучше выполнять вашу работу, лучше учиться.

Очень мало	1	2	3	4	5	6	7	Очень много

р 6. В течение текущего учебного года как часто вы выполняли каждое из указанных ниже?

		Очень часто	Часто	Иногда	Никогда
a.	Посещал художественные выставки, игровые, танцевальные, музыкальные, театральные или другие представления				
b.	Тренировался или участвовал в занятиях физической культурой, фитнесом				
c.	Участвовал в действиях по развитию своей духовности (поклонение, медитация, молитва и др.)				
d.	Проверял силу и слабость ваших собственных взглядов на предмет спора или вопрос				
e.	Пытался лучше понять взгляды кого-нибудь (других людей), представляя себе, как проблема выглядит с их точки зрения				
f.	Изучал что-то, что изменило способ вашего понимания вопроса, понятия или проблемы				

р 7. Что из ниже перечисленного вы сделали или планируете сделать до окончания вашего учебного заведения?

		Сделал	Планирую сделать	Не планирую делать	Не решил
a.	Практикум, интернатура (стажировка), полевой эксперимент, совместный проект или клиническая практика				
b.	Социальное обслуживание (социальная помощь) или волонтерская работа				
c.	Участие в организованном групповом обучении со школьниками по официальным обучающим программам				
d.	Работа в исследовательском проекте с преподавателями за пределами школьной программы				
e.	Курсовая подготовка по иностранным языкам				
f.	Обучение за границей				
g.	Независимое свободное обучение или самопроектирование подготовки по специальности (индивидуальный образовательный маршрут)				
h.	Завершение обучения (заключительный обзорный курс, выпускная аттестационная работа или дипломный проект, итоговый экзамен и т.д.)				

р 8. Отметьте квадрат, который лучше отражает качество ваших отношений с людьми в вашем учебном заведении:

a.	Отношения с другими учениками							
Недружеские, не поддерживающие; чувство отчуждения	1	2	3	4	5	6	7	Дружелюбные, поддерживающие; чувство принадлеж- ности

b.	Отношения с преподавателями							
Дистанцированные, не помогающие, без симпатии	1	2	3	4	5	6	7	Доступные, помогающие, с симпатией

c.	Отношения с администрацией и обслуживающим персоналом							
Не помогающие, невнимательные, жесткие	1	2	3	4	5	6	7	Полезные, заинтересованные, гибкие

р 9. Сколько часов в течение типичной для вас недели вы тратите на выполнение каждого из следующих действий?

		0	1 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	Более чем 30
		часов в неделю							
a.	Подготовка к урокам (изучение, чтение, письмо, выполнение домашней или лабораторной работы, анализ данных, повторение и др. учебные действия)								
b.	Работа в студенческом городке, общежитии								
c.	Работа за пределами студгородка, общежития								
d.	Участие во внеклассной деятельности (организации, публикации в школьных изданиях, студенческое самоуправление, женские клубы или братства, кружки по интересам, межшкольные или внутришкольные спортивные соревнования и др.)								
e.	Отдых и развлечения (просмотр ТВ передач, вечеринки, общение со сверстниками и др.)								
f.	Оказание помощи иждивенцам, проживающим с вами (родители, дети, супруг(а) и др.)								
g.	Дорога в учебное заведение (на транспорте, пешком и т.д.)								

р 10. В какой степени ваше учебное заведение придает значение каждому из следующих пунктов?

		Очень много	Вполне достаточно	Немного	Нисколько
a.	Использование значительного количества времени на обучение и академическую работу				
b.	Оказание вам поддержки для достижения академических успехов				
c.	Поощрение контактов между студентами различных экономических, социальных, расовых или этнических групп и кругов				
d.	Оказание поддержки в ваших внеучебных обязанностях (работа, семья и т.д.)				
e.	Оказание поддержки в вашем социальном благополучии				
f.	Организация воспитательных мероприятий и занятий (специальные приглашенные гости, культурные представления, спортивные соревнования и т.д.)				
g.	Использование компьютеров в учебной работе				

р 11. В какой степени ваш опыт обучения в этом учебном заведении способствует вашим знаниям, навыкам и личностному развитию в следующих областях?

		Очень много	Вполне достаточно	Немного	Нисколько
a.	Приобретение широкого общего образования				
b.	Ознакомление с трудовыми и профессиональными знаниями и навыками				
c.	Письмо ясное и эффективное				
d.	Речь (говорение) понятная и эффективная				
e.	Мышление критическое и аналитическое				
f.	Анализ количественных проблем				
g.	Использование информационно-коммуникационных технологий				
h.	Эффективное взаимодействие с другими людьми				
i.	Голосование в региональных или государственных выборах и участие в избирательных кампаниях				

ж.	Эффективное самообучение				
к.	Понимание себя, самопознание				
л.	Понимание людей других рас и национальностей				
м.	Решение сложных проблем реального мира				
н.	Развитие ценностных ориентаций и жизненных этических принципов				
о.	Вклад в благополучие вашего сообщества, помощь его благосостоянию				
р.	Развитие глубокого чувства духовности				

р 12. Как вы в целом, комплексно могли бы оценить качество преподавания (академического консультирования) в вашем учебном заведении?

Превосходно	Хорошо	Достаточно	Плохо

р 13. Как в целом вы могли бы оценить ваш опыт обучения в этом учебном заведении?

Превосходно	Хорошо	Достаточно	Плохо

р 14. Если бы вы начинали снова, вы бы выбрали то же самое учебное заведение, которое посещаете сейчас, в котором учитесь?

Определенно, да	Вероятно, да	Вероятно, нет	Определенно, нет

р 15. Впишите ваш год рождения:

1	9	.	.
---	---	---	---

р 16. Ваш пол:

Муж.	.	Жен.	.
------	---	------	---

р 17. Вы представитель народностей Америки (или зарубежных стран)?

Да	.	Нет	.
----	---	-----	---

р 18. Какова ваша этническая или расовая принадлежность? (Отметьте только одну.)

Американский индеец или другой американский абориген		Пуэрториканец	
--	--	---------------	--

Азиат, азиатский американец или тихоокеанец		Другой испано-говорящий или латинос	
Черный или афро-американец		Многонациональный	
Белый (не испанец)		Другое	
Мексиканец или мексиканский американец		Я предпочитаю не отвечать	

р 19. Каков ваш текущий статус в колледже, учебном заведении?

Вольнослушатель / первокурсник	Второкурсник	Студент 3-го курса	Старшекурсник (студент 4-го курса)	Неопределенный

р 20. Вы начинали курс колледжа здесь, в этом учебном заведении, или где-нибудь еще?

Начинал(а) здесь	
Начинал(а) в другом месте	

р 21. С момента окончания старшей школы, какой из следующих типов школ вы посещали, кроме того учебного заведения, в котором учитесь сейчас? (Отметьте все, что подходит.)

Школа производственного обучения или техническая школа	Общественная, муниципальная школа или младший колледж (техникум)	4-годичный колледж (другой, чем тот, где вы учитесь)	Никакой	Другое

р 22. Думая о текущем семестре, как вы охарактеризуете вашу загруженность?

Полностью занят(а)	
Не сильно занят(а)	

р 23. Вы член социального братства или женского клуба (входите ли в какую-нибудь общественную организацию или общество по интересам)?

Да	
Нет	

р 24. Являетесь ли вы участником спортивной школьной команды?

Да		Нет	
Членом какой спортивной команды вы являетесь (например, по футболу, плаванию)? Пожалуйста, ответьте ниже:		Переходите к вопросу 25.	

ρ 25. Каков ваш наивысший уровень учебных достижений в вашем учебном заведении?

A	A-	B+	B	B-	C+	C	C- и ниже

ρ 26. Какое из описаний больше подходит к вашему месту проживания в период обучения в колледже?

a.	Общежитие, спальное место или другое жилье студенческого городка (не дома социальных братств или женских клубов)	
b.	Местожительство (дом, квартира и др.) в шаговой доступности от колледжа	
c.	От местожительства (дом, квартира и др.) до колледжа нужно добираться транспортом	
d.	Дом социальных братств или женских клубов	

ρ 27. Какое образование имеют ваши родители?
(Отметьте по одному квадрату в колонках.)

	Отец	Мать
Не окончил(а) среднюю школу		
Окончил(а) среднюю школу		
Обучались(лась) в колледже, но не завершили обучение		
Завершил(а) обучение и имеет ассоциированную степень (A.A., A.S., др.)		
Имеет степень бакалавра (B.A.- бакалавр искусств, B.S.- бакалавр наук, др.)		
Имеет степень магистра (M.A.- магистр искусств, M.S.- магистр наук, др.)		
Имеет докторскую степень (Ph.D - доктор философии, J.D. - доктор юриспруденции, M.D. - доктор медицины, др.)		

ρ 28. Пожалуйста, укажите вашу специальность(и) или будущую специальность(и):

a.	Первая (основная) специальность (Укажите только одну.)	
b.	Если применимо - вторая (дополнительная) специальность.	

Литература

1. Butler, J. (2008) *Using the National Survey of Student Engagement to Assess Educational Effectiveness*. In: Third International Conference on the Teaching of Psychology

- gy (ICTP-2008). *Teaching Psychology: Views from Around the World.* / Ed. V. Karandashev. – Saint Petersburg. – p. 86.
2. Miller, R.L., Demoret, M. (2008) *Promoting Student Engagement in the Classroom.* In: *Third International Conference on the Teaching of Psychology (ICTP-2008). Teaching Psychology: Views from Around the World.* / Ed. V. Karandashev. – Saint Petersburg. – p. 85-86.
 3. Miller, R.L., Demoret, M., Wadkins, T. (2009) *Promoting Student Engagement in the Classroom.* In: *Teaching Psychology around the World: Volume 2.* / Ed. Sh. McCarthy, V. Karandashev, M. Stevens, A. Thatcher, J. Jaafar, K. Moore, A. Trapp, Ch. Brewer. – British Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, UK. – pp. 424-440.
 4. *National Survey of Student Engagement Annual Report* - http://nsse.iub.edu/NSSE_2006_Annual_Report/docs/NSSE_2006_Annual_Report.pdf

Социально-психологическая адаптация старших школьников при переходе на профильное обучение

С позиции психологического сопровождения учебного процесса неоднократно указывалось на необходимость выявления и использования надежных критериев готовности учащихся к обучению на повышенном образовательном уровне. Данный вопрос возник в связи с тем, что индивидуальные особенности развития нервно-психических функций оказывают влияние на успешность освоения сложных программ обучения и степень напряжения механизмов адаптации. Поэтому своевременная оценка целого комплекса индивидуальных особенностей ученика и выдача соответствующих рекомендаций играют важную роль в системе образования. Между личностными особенностями и особенностями адаптации существует определенная связь.

Определенные аспекты этой связи, а также изменения актуального психического состояния в процессе адаптации могут оцениваться с помощью психодиагностических методик: оценки уровня тревожности, успешности в деятельности, нервно-эмоциональной напряженности и др.

Среди критериев оценки психической адаптации в условиях определенной профессиональной деятельности указываются:

- успешность деятельности;
- способность избегать ситуаций, создающих угрозу для трудового процесса и эффективно устранять возникшую угрозу;
- осуществление деятельности без значимых нарушений физического и психического здоровья;
- удовлетворенность своей деятельностью, своим положением;
- связывание своих личных планов с этой деятельностью в перспективе.

Цель нашего исследования было выявление особенностей, закономерности, динамики процесса адаптации десятиклассников в условиях профильного и непрофильного обучения. Предполагалось, что если выбор профиля адекватен способностям и намерениям учащегося, то процесс адаптации будет успешнее. Подростковый возраст является одним из критических этапов онтогенеза, в ходе которого возможно как наиболее эффективное формирование, так и наиболее вероятная утрата здоровья.

Интенсификация учебных нагрузок, особенно в условиях новых форм и методов обучения, экологическое неблагополучие, социально-экономическая нестабильность - все это предъявляет повышенные требования к адаптационным механизмам, определенное напряжение которых связано с морфологической, функциональной и вегетативной нестабильностью организма подростка. В связи с этим у подростков под влиянием раз-

личных неблагоприятных факторов легко возникают нарушения адаптации, что может стать пусковым механизмом различных патологических процессов.

Физиологические особенности подросткового периода являются предпосылкой для разнообразных психических и психосоциальных перестроек. Этот возраст не случайно называют «трудным»: становление характера, переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности, новая ситуация взрослости, смещение ориентации на общение со взрослыми на ориентацию на общение с ведущей референтной группой - сверстниками, ориентация на практическую и общественно-значимую деятельность (похожую на деятельность взрослых) - все это обнажает и заостряет слабые стороны личности, делает ее особенно уязвимой и податливой неблагоприятным влияниям среды.

Кроме того, бурные гормональные изменения этого периода сопряжены с выявлением скрытых до этого генетически обусловленных задатков. Поэтому психологическое содержание подросткового возраста предрасполагает к риску возникновения психической дизадаптации [4]. Многочисленные физиолого-гигиенические исследования подтверждают факты снижения резистентности, повышения частоты заболеваний, перенапряжения адаптационных механизмов у значительной части подростков [5].

Процессы адаптации реализуются на различных уровнях. Ф.Б. Березин отводит важнейшую роль психической адаптации как оказывающей значительное влияние на адаптивные процессы, осуществляемые на других уровнях. Давая достаточно широкое определение психической адаптации как процессу оптимального соответствия личности и окружающей среды, он подчеркивает, что необходимым условием успешности адаптационного процесса является сохранение психического и физического здоровья [1].

В формировании адаптационных реакций участвует сложная многоуровневая структурно-функциональная система, причем на каждом уровне регулирование осуществляется преимущественно психологическими или физиологическими механизмами. При этом выделяются следующие уровни:

- социально-психологический, непосредственно связанный с изменениями жизненного стереотипа;
- психологический (особенности личности и актуального психического состояния);
- интегративных церебральных систем;
- периферических вегетативно-гуморальных и моторных механизмов, а также уровень органа [2].

Требования к психической адаптации можно поставить в зависимость от тенденции к возникновению или усилению в профессиональных ситуациях стресса. Факторами этого могут быть: недостаточность информации, необходимой для принятия решений, ее противоречивость, количе-

ственная или качественная перегрузка, противоречивые или неопределенные требования, несоответствие выполняемой деятельности уровню притязаний, критические обстоятельства и риск при принятии решений. Высокие требования к адаптивным механизмам ведут к нарушению регуляторных функций (при несоответствии требований и возможностей, которое обуславливает конфликт, вызванный необходимостью выбора между двумя адаптационными стратегиями: сохранением психического и физиологического гомеостаза за счет отказа от достижения значимых результатов или достижения значимых результатов ценой нарастания психической напряженности и психифизиологических сдвигов).

В случае такого конфликта нарушается адекватность адаптационного процесса и возрастает выраженность психического стресса. Восприятие угрозы приводит к возникновению тревоги, которую иногда рассматривают как форму адаптации организма в условиях острого или хронического стресса, но существует также мнение, что тревога представляет собой не столько форму психической адаптации, сколько сигнал, свидетельствующий о ее нарушении и активизирующий адаптивные механизмы, причем уменьшение интенсивности тревоги воспринимается как свидетельство достаточности и адекватности реализуемых форм поведения, как восстановление ранее нарушенной адаптации [6].

Нарушения сбалансированности в системе человек-среда, предъявляющие повышенные требования к адаптационным механизмам индивидуума, и соответственно выраженность эмоциональной напряженности будут нарастать по мере увеличения различий между условиями, в которых формировались адаптационные механизмы субъекта, и вновь создавшимися. В результате возникает или усиливается тревога, которую можно рассматривать как механизм реализации стресса. При любом нарушении сбалансированности системы человек-среда недостаточность психических или физических ресурсов индивидуума для удовлетворения актуальных потребностей, рассогласование самой системы потребностей, опасения, связанные с вероятной неспособностью реализовать значимые устремления в будущем, а также с тем, что новые требования среды могут обнаружить несостоятельность, являются источником тревоги.

Изучение эффективности психической адаптации в условиях, предъявляющих повышенные требования к адаптационным механизмам индивидуума, позволило показать закономерную зависимость между выраженностью тревоги и частотой нарушений психической адаптации. Нарушение механизмов адаптации тесно связано с формированием эмоционального (психического) стресса. При этом следует подчеркнуть адаптационное значение тревоги, которая представляет собой один из наиболее интимных и облигатных механизмов психического стресса. Возрастание тревоги приводит к мобилизации адаптационных механизмов, однако ее высокая интенсивность лежит в основе адаптационных нарушений.

Многочисленные исследования не оставляют сомнений относительно неблагоприятного влияния высоких учебных нагрузок на организм школьника [3]. Но функциональное напряжение основных физиологических систем непосредственно связано с индивидуальной реакцией каждого на однотипную ситуацию, возникающую в процессе учебной деятельности. В связи с этим представляют интерес работы, выявляющие роль индивидуальных особенностей учащихся в адаптационном процессе. В связи с тем, что учащиеся 10-х классов находятся в новых условиях (новые коллективы, новая система занятий, новые формы работы, изменившиеся объемы работы и характер мыслительных действий и др.) необходимо исследование их адаптации. Необходимо разобраться в смысле понятия «социальная адаптация».

Обратимся к психологическому словарю. Социальная адаптация - как приспособление человека к условиям социальной среды - предполагает: адекватное восприятие окружающей действительности и самого себя; адекватную систему отношений и общения с окружающими; способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; способность к самообслуживанию и самоорганизации, к взаимообслуживанию в коллективе; изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других. Обычно необходимость адаптации возникает в связи с кардинальной сменой деятельности человека и его социального окружения. У 10-классников изменяется социальное окружение (новый состав класса и учителей) и система деятельности (учебная ситуация новой ступени образования, изменение режима и нагрузки).

Ситуация новизны является для любого человека в определенной степени тревожной. Подросток переживает эмоциональный дискомфорт, прежде всего из-за неопределенности представлений о требованиях учителей, об особенностях и условиях обучения, о ценностях и нормах поведения в коллективе класса и пр. Это состояние можно назвать состоянием внутренней напряженности, настороженности, затрудняющей принятие как интеллектуальных, так и личностных решений. Такое психологическое напряжение, будучи достаточно длительным, может привести к школьной дезадаптации, когда учащийся становится недисциплинированным, невнимательным, безответственным, отстает в учебе, быстро утомляется и просто не хочет идти в школу.

Дети, систематически ослабленные, являются наиболее подверженными дезадаптации. И, конечно же, невозможно говорить об адекватном восприятии подростком окружающей действительности через призму собственной тревожности, об адекватной системе отношений и общения с пока что мало знакомыми одноклассниками и учителями. Все это усложняет сам учебный процесс, продуктивная работа на уроке становится проблематичной. Даже потенциальный отличник может превратиться в отстающего и прогульщика. Специфика адаптации 10-классников определяется осо-

бенностями возраста и спецификой профильного обучения. Важной социальной потребностью данного возраста является потребность в поисковой активности, в самоопределении, в протраивании жизненных перспектив.

Практика показывает, что если выбранное направление в обучении соответствует психофизиологическим и личностным особенностям, интересам и склонностям учащегося, то, несмотря на повышенные требования и увеличение учебной нагрузки, утомление и связанные с ним невротические явления наблюдаются гораздо реже, а эффективность обучения повышается.

Профильное обучение - это вид дифференцированного обучения учащихся в старших классах, оно предполагает углубленное изучение учащимися одного или нескольких предметов, специальных курсов, соответствующих выбранному профилю и обеспечивающих допрофессиональную подготовку с целью выбора будущей сферы деятельности. Исследования подтверждают, что профильное обучение в общеобразовательной школе делает процесс профессионального самоопределения более интенсивным, во-первых, благодаря углубленному изучению учебных предметов, составляющих ядро интересующей или выбранной профессиональной сферы деятельности; во-вторых, благодаря возможностям Базисного учебного плана для реализации учащимся активной пробы сил.

Осуществляемая профильная дифференциация позволяет избежать, с одной стороны, узкой специализации, с другой, - создает условия для допрофессиональной подготовки и социально-психологической адаптации. Профильное обучение способствует тому, чтобы школьник осознал себя действительно субъектом профессионального выбора. Необходимым этапом в разработке рекомендаций по прогнозированию успешности обучения, профессионального становления и оптимизации функционального состояния является изучение процесса адаптации к определенной деятельности.

Адаптация - это совокупность физиологических, психологических, социальных реакций, лежащих в основе приспособления организма, личности, и их систем к изменению окружающих условий жизни, направленных на создание предпосылок нормального функционирования в непривычных условиях обитания и деятельности. Немаловажен и тот факт, что само по себе успешное трудовое и профессиональное самоопределение повышает адаптивность организма, является источником жизненной активности и позитивных тенденций в дальнейшем развитии личности и совершенствовании здоровья.

Успешность адаптации взаимосвязана с характером профессиональных намерений: успешнее адаптируются те учащиеся, у которых профиль обучения совпадает с профессиональными намерениями, менее успешно протекает адаптация у тех учащихся, у которых нет намерений в будущем заниматься деятельностью, связанной с профилем обучения. Учитывая эту

особенность, можно порекомендовать выстраивать учебный процесс так, чтобы учащиеся принимали профильное обучение как возможный в будущем вид деятельности, а так же рекомендуется при определении профиля обучения учитывать не только способности, но и профессиональные намерения учащихся.

Кроме того, необходимо при комплектовании профильных классов проводить мероприятия, направленные на улучшение социально-психологической адаптации учащихся.

Литература

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. - Л.: Наука. - 1988. - 270 с.
2. Березин Ф.Б. Структурно-функциональные основы организации психофизиологических соотношений // Структурно-функциональные основы нервных и психических заболеваний: Тез. докл. на Пленуме правления О-ва невропатологов и психиатров. - М. - 1983. - Т. 1. - с.17-20.
3. Иванова Н.В., Кузнецова М.П. Адаптационный период в школе: смысл, значение, опыт // Журнал практического психолога. - 1997. - N 2.
4. Ковалев В.В. Психогенные характерологические и патохарактерологические реакции у детей и подростков // В кн.: Неврозы и нарушения характера у детей и подростков. Москва: Медицина, 1973. - с. 75-90.
5. Ковалев В.В. О роли «измененной почвы» в происхождении психогенных патологических формирований личности // В кн. Патохарактерологические исследования у подростков. Ленинград, 1981. - с.73-78.
6. Панин Л.Е., Соколов В.П. Психосоматические взаимоотношения при хроническом эмоциональном напряжении. - Новосибирск. - 1981.

Модель психолого-педагогического сопровождения профильного обучения

В ходе реализации модернизации образования в Ковдорском районе в 2008 году был создан Ресурсный Центр на базе МОУ СОШ № 1, призванный решить задачу создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда».

Немаловажная роль в данном процессе отводится психолого-педагогическому сопровождению, призванному помочь в профильной ориентации и профессиональном самоопределении старшеклассников, поддержке их в решении экзистенциальных проблем (самопознания, поиска смысла жизни, достижения личной идентичности), развитие временной перспективы, способности к целеполаганию, развитие психосоциальной компетентности, профилактика девиантного поведения, наркозависимости.

Организация психолого-педагогического сопровождения профильного обучения в РЦ МОУ СОШ № 1 прошла ряд этапов:

1. *Мотивационный.* Задача данного этапа – установление эмоционального контакта между педагогическим коллективом и психологом, совместное обсуждение предполагаемых результатов и условий сотрудничества, уточнение профессиональных ожиданий.
2. *Концептуальный.* Задача данного этапа – раскрытие смысла и содержания предстоящей работы, формирование общей цели, задач мотивов, смыслов сотрудничества, подбор ориентировочной диагностики.
3. *Проектный.* Задача данного этапа – собственно разработка модели образования компетентной личности в условиях профильной школы на основании ориентировочной диагностики начального уровня развития, психолого-педагогическое просвещение участников образовательного процесса.
4. *Реализация проекта.* Задача данного этапа – практическая реализация модели образования.
5. *Рефлексивно-диагностический.* Данный этап проводится по окончании каждого этапа и его задачей является совместный анализ результатов, рефлексия, внесение предложений по совершенствованию модели образования компетентной личности в условиях профильной школы.

На этапе уточнения профессиональных ожиданий, обсуждения предполагаемых результатов и условий сотрудничества педагогов и служб Ресурсного Центра основным психолого-педагогическим понятием профильного обучения, на наш взгляд, является понятие «зрелость личности». Под

зрелостью личности мы понимаем не возрастной этап, а достаточный уровень развития личностных характеристик в соответствии с возрастом (в данном случае – юношеским) и требованиями социума.

Изучая данное понятие, мы столкнулись с тем, что разные авторы предлагают разные параметры зрелости личности человека. Например, А.П. Чернявская рассматривая зрелость личности через призму профессионализма, выделяет следующие аспекты: автономность, информированность о мире профессий, умение соотнести информацию со своими особенностями, умение планировать свою профессиональную жизнь, эмоциональная включенность в ситуацию по принятию решения.

Общее и древнейшее представление людей о зрелости личности основывается на четырех «китах», четырех основных, базовых составляющих, вокруг которых группируются множество других: ответственность; терпимость; саморазвитие; положительное отношение к миру.

Таким образом, параметров зрелости личности достаточно много, и все они важны и концептуальны, но на основании условий нашего учебного заведения, нашего понимания мы остановились на необходимости отслеживания развития следующих параметров:

- информированность о мире профессий;
- саморазвитие;
- ответственность.

Необходимость отслеживания параметра «информированность о мире профессий» вызвана тем, что большинство вновь прибывших учащихся Ресурсного Центра не имеют четкого представления, кем бы они хотели быть (46 %), о своей будущей профессии (54 %), а также мотивами выбора профильного обучения часто являются далеко не будущие профессиональные перспективы.

Саморазвитие - необходимый параметр зрелости личности, и нашей задачей является активизировать саморазвитие, придать ему более осознанный характер и научить приемам данной деятельности, а также предоставить информацию об уровне развития различных способностей и наметить траекторию, направление развития.

На сегодняшний день уже во многих исследованиях установлено, что интерналы (люди с внутренним локусом контроля, т.е. привыкшие брать ответственность за происходящие события в их жизни на себя) более уверены в себе, более спокойны и благожелательны, более социально популярны. Ответственные подростки положительно относятся к учителям, а также к представителям правоохранительных органов.

Развивая ответственность, мы соответственно решаем проблемы дезадаптации и наркозависимости. Результаты исследований (К. Муздыбаев) свидетельствуют о том, что чем больше субъект верит, что все в жизни зависит от его собственных усилий и способностей, тем в большей мере находит он в жизни смысл и цели.

Для достижения наибольшей эффективности психолого-педагогического сопровождения данная работа должна быть включена в общую систему образовательных мероприятий, которые проводятся в школе. Для этого на концептуальном этапе педагогическим коллективом Ресурсного Центра разработана единая цель – *создание модели траектории самообразования как способа социализации ученика*.

Большое внимание в данной цели уделяется самообразованию учащихся, то есть на учащихся возлагается, и тем самым формируется, ответственность. Следует учесть, что при данной постановке цели, самообразованием вынуждены заниматься все участники образовательного процесса, т.е. происходит психологическое просвещение.

При поступлении в Ресурсный Центр классные коллективы в большинстве своем можно считать вновь образовавшимися, так как классы формируются из учащихся девятых классов школ города. Поэтому на первом этапе с помощью методики СПСК (социально-психологическая самоаттестация класса как коллектива) отслеживаются такие параметры развития классных коллективов как ответственность, коллективизм, сплоченность, контактность (диаграмма 1).

Диаграмма 1

**Социально-психологический рельеф 11 Д
(общеобразовательный профиль) класса как коллектива**



Для решения проблем формирования классных коллективов проводятся развивающие занятия с упражнениями «Веревочного курса» такими, как «Бревно», «Треугольник», «Магический квадрат», способствующими становлению класса как команды.

В 2008-2009 учебном году диагностике уровня развития интеллекта с помощью теста Айзенка приняли участие 86 % учащихся РЦ. Материалы диагностики позволили определить соответствие результатов с социаль-

ными профессиональными группами, т.к. существует зависимость от требований к интеллекту со стороны различных социально-профессиональных групп (таблица 1).

Таблица 1

Социальная профессиональная группа	Количество учащихся (в %)
Администраторы	1
Высококвалифицированные специалисты	10
Квалифицированные специалисты	14
Специалисты средней квалификации	28
Неквалифицированные рабочие	20
Временные рабочие	5

20 % учащихся не справились с интеллектуальными заданиями в отведенное методикой время.

Результаты диагностики свидетельствуют о необходимости развития интеллектуальных способностей учащихся. По итогам рефлексии результатов интеллектуального теста Айзенка с учащимися обсуждается необходимость развития интеллекта для будущей профессиональной жизни, намечается путь развития интеллекта, происходит определение способов развития мышления, экономии времени за счет умения грамотно мыслить. При повторной диагностике у 51 % учащихся выявлена положительная динамика в развитии интеллектуальных способностей.

Обобщенные результаты диагностики ценностной ориентации учащихся с помощью методики ЦОЛ свидетельствуют о преобладании ценностной ориентации учащихся на материальные ценности (45 %) и общение (23 %), а наименее развиты ценностная ориентация на развитие нравственных качеств (5 %) и общественную деятельность (0%). Организация дискуссий по данным результатам, прогнозированию жизненных ситуаций при таком соотношении ценностей всех участников образовательного процесса, в том числе и родителей, создает ситуацию для преломления жизненных идеалов.

Опыт ведения «Тетрадей развития» в 10 А классе при содействии классного руководителя С.А. Юрьевой дал положительный результат при формировании компонентов зрелости личности. В данных тетрадях соби-рался весь диагностический и рефлексивный материал ученика. Интересной формой работы стала организация тематической переписки между родителями и их детьми.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение ориентировано на отслеживание и развитие показателей зрелости личности учащихся и осуществляется по единой общей модели (таблица 2).

Таблица 2

**Модель траектории психологического самообразования
участников образовательного процесса профильной школы**

Показатели зрелости личности учащихся РЦ	Диагностическая работа	Развивающая работа
информированность о мире профессий	<ul style="list-style-type: none"> • АРМ: Профорентация учащихся 	<ul style="list-style-type: none"> • индивидуальное консультирование по результатам диагностики; • сопровождение проектной деятельности; • участие в Молодежном психологическом чемпионате
саморазвитие	<ul style="list-style-type: none"> • интеллектуальный тест Айзенка • методика ЦОЛ (ценностная ориентация личности) 	<ul style="list-style-type: none"> • развивающее занятие «Способы мышления»; • интеллектуальные разминки • развивающее занятие «Сила воли»; • родительское собрание «Письма сыну графа Ч...»
ответственность	<ul style="list-style-type: none"> • диагностика уровня воспитанности учащегося • опросник по схеме построения личной профессиональной перспективы ЛПП), автор Н.С. Пряжников. 	<ul style="list-style-type: none"> • рефлексия по итогам самодиагностики и взаимодиагностики; • проведение рефлексий по итогам полугодий

Организация психолого-педагогического сопровождения по данной модели позволяет охватить многие стороны процесса образования (обучения, воспитания и развития) профильной школы. Конечно, при осуществлении практической деятельности по данной модели психолог сталкивается с рядом трудностей:

- 1) недостаток диагностик в компьютерном варианте, позволяющих существенно сократить время на обработку результатов и снимающих вопрос субъективности;

- 2) недостаточное количество времени для реализации психологических программ развития, а не отдельных занятий, хотя данные диагностик свидетельствуют об острой необходимости;
- 3) трудности в создании и поддержании единой образовательной среды, пространства.

Литература

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 года №1756-р об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года.
2. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. — М.: Владос-пресс, 2004.
3. Муздыбаев К. Жизненные стратегии современной молодежи: межпоколенческий анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. - 2004.

*В.Л. Ситников,
А.В. Комарова,
Г.Б. Телятникова*

Динамика представлений учащихся о лживом и честном человеке

В последнее время такие феномены как правда и ложь все чаще привлекают внимание ученых и исследователей разных специальностей – философов, социологов, педагогов и др. Возможность отличить правду от лжи имеет большое значение, наверное, для любого человека. Не меньшее значение имеет и способность отличать лживого человека от честного. По данным исследований М. Льюиса и К. Саарни, П. Экмана, В.В. Зеньковского, А.И. Баркан и др. известно, что дети начинают обманывать уже в 3 – 4 года. Но когда и как они различают лживых и правдивых людей? Одинаковым ли путем идет формирование представлений об этих людях? Как соотносятся эти представления с собственными Я-образами детей?

Выявление содержания и структуры представлений ребенка о самом себе в контексте данного исследования представляется весьма важным, так как позволяет приблизиться к пониманию механизмов влияния образа ребенка как объекта деятельности взрослых на социально-перцептивные образы ребенка - субъекта саморазвития. Особый интерес в этом плане представляет изучение детей в том возрасте, когда собственный их опыт имеет еще весьма малое значение в формировании представлений о самом себе, но при этом они уже обладают некоторыми навыками самооценки и выражения ее в форме устной или письменной речи.

На наш взгляд, оптимально соответствуют задачам данного исследования дети в возрасте от шести до десяти лет, так как именно в этом возрасте, по словам Б.Г. Ананьева: «Оценочное суждение ребенка о самом себе непрерывно переплетается с оценочными отношениями к нему со стороны товарищей и особенно воспитательницы... в детском саду. ...Подобное положение отмечается и в младших классах начальной школы». Старшие дошкольники и младшие школьники отличаются наибольшей непосредственностью, искренностью и доверием к взрослым, сочетающимися с вполне сложившейся способностью выразить имеющиеся представления об окружающем мире и о самих себе.

В шестилетнем возрасте начинается перестройка психики ребенка, связанная с переходом от дошкольного возраста к младшему школьному. Возраст 6-7 лет выделяется в педагогике и психологии как критический период детства. Ребенок, прошедший этот период, способен перейти от поведения, обусловленного непосредственно воспринимаемой ситуацией, к поведению и деятельности, подчиненной определенным правилам, сознательно принятым нормам.

Как показывают педагогическая практика и многочисленные психологические исследования, для детей этого возраста мнение близких им взрослых (родителей и педагогов) является наиболее значимым и оказывает наибольшее влияние на взаимодействие детей с окружающим миром, на формирование их личности и сознания.

В то же время, как отмечает Б.Г. Ананьев: «Резкое изменение наступает в школе в связи с предметным характером обучения... У подростков-школьников обнаруживается ясное отделение себя от оценки другого...». Это «отделение» существенно снижает непосредственное влияние «объектного образа» на «субъектный образ». Поэтому особый интерес представляет изучение социально-перцептивных образов у детей, не достигших подросткового возраста.

Вполне естественно предположить, что содержание и структура детских Я- и Ты-образов ребенка изменяются с возрастом. Для выявления динамических особенностей социально-перцептивных образов целесообразно проведение лонгитюдного исследования особенностей представлений детей о себе и людях отличающихся своей правдивостью.

Нами было проведено лонгитюдное исследование формирования Я-образов младших школьников и их представлений о лживом и правдивом человеке. В исследовании приняли участие учащиеся начальных классов г. Сосновый Бор (Ленинградская область). Всего было обследовано 41 учащихся первых классов, 34 - вторых, и 34 - третьих классов.

Для изучения образов лживого и правдивого человека в сознании младших школьников и анализа их динамики была использована методика В.Л. Ситникова «СОЧ(И) – структура образа человека (иерархическая)». С помощью данной методики изучались содержание и структура образов лживого и правдивого человека.

На основе выполненного анализа образов лживого и правдивого человека было выявлено, что всеми учащимися: и мальчиками, и девочками, осознается, что ложь и правда – социальные и коммуникативные феномены, к которым они через образы лживого и правдивого человека выражают свое личностное отношение.

Уже с первого класса этически окрашенные образы наделяются актуальными для данного периода качествами. Поэтому при описании образов младшие школьники наделяют лживого человека характеристиками, коррелирующими с отрицательной модальностью, а правдивого человека – характеристиками, коррелирующими с положительной модальностью.

Важными для учащихся младшего школьного возраста являются требования, предъявляемые к личности окружающими. Поэтому отражая как лживого, так и правдивого человека учащиеся ориентируются прежде всего на мнение значимых людей, тем самым в очередной раз подтверждается, что для детей наиболее важна общественная оценка. При этом в опи-

сании и лживого, и правдивого человека большое значение имеет внешний облик человека.

В динамике образов человека разной степени честности выявлено очень важное различие. Как показало исследование, уже с первого класса образ лживого человека для младших школьников является достаточно определенным и узнаваемым, в то время как образ честного человека наделяется неспецифическими характеристиками, которыми можно описать любое положительное проявление в поведении человека, даже совсем не относящееся к понятиям честности, что является следствием «эффекта ореола».

На протяжении первых трех лет обучения образ лживого человека остается практически неизменным, в то время, как образ правдивого человека изменяется и обогащается, отражая возрастание социального интеллекта младших школьников. При этом наиболее значимые изменения в структурах образов лживого и правдивого человека происходят в основном во втором классе.

Описания лживого человека связаны с отражением первоклассниками социальных проблем («пьяница», «вор», «бедный», «бомж» и другие). Если соотнести эти характеристики с возрастом, то описание подходит не для сверстников первоклассников, а для взрослого человека. Таким образом, лживый человек для первоклассников по сути - это взрослые.

В первом классе образ правдивого человека еще не сформирован или не имеет четкой нравственной направленности. Внутри образа правдивого человека в первом классе существуют явные противоречия, о чем свидетельствуют встречающиеся антонимы (хороший – плохой, добрый – злой, хитрый – нехитрый).

В первом классе нередко дети, описывая самих себя, отмечают отрицательные характеристики, что обусловлено, скорее всего, акцентированием внимания взрослых на негативных особенностях поведения детей. Это предположение также подтверждается столь однозначным описанием лжеца и наоборот, размытостью и неопределенностью образа правдивого человека.

Ко второму классу в образе правдивого человека происходят качественные изменения, в образе лживого человека различия не наблюдаются.

Лживому человеку второклассники легко приписывают конкретные социальные роли, не только характерные для взрослых людей, что встречалось у первоклассников, но и специфически проявляющиеся у сверстников.

Ко второму классу различия в структурах и содержании образов лживого и правдивого человека изменяются.

В отличие от представлений о лживом человеке как объекте деятельности, сформированном в первом классе, второклассники приписывают ему не только роль объекта деятельности, но и роль субъекта. Образы

лживого и правдивого человека в сознании второклассников строятся по другим основаниям, чем их Я – образы.

В третьем классе образы лживого и правдивого человека становятся ближе по своей структуре и антонимическому содержанию. При этом образ лжеца к третьему классу практически не изменился, а образ правдивого человека преобразовывался от класса к классу. Правдивого человека учащиеся третьих классов представляют как субъекта деятельности с высокими интеллектуальными способностями.

Образ лживого человека негативно окрашен. Особое внимание третьеклассники уделяют внешнему виду лжеца. Он, по мнению третьеклассников, проявляет себя во взаимодействии с другими людьми и наделен менее выраженными интеллектуальными способностями. Учащиеся третьих классов стараются не наделять лжеца характеристиками, свойственными им самим.

Учащиеся третьих классов, как и второклассники, соотносят значимые для них самих качества с положительными образами, а при описании отрицательных образов этого избегают. Кроме того, были выявлены гендерные особенности динамики представлений о лживом и правдивом человеке учащихся первых, вторых и третьих классов.

Мальчики не наделяют образ лживого человека характеристиками, по которым можно распознать собственное поведение, что объясняется приоритетами для мальчиков данных характеристик при оценке другого человека, прежде всего своего пола. Образ лживого человека в сознании девочек менее определенный, чем у мальчиков, что свидетельствует о большей подверженности девочек внешним социальным влияниям, которые могли ситуативно изменить представления о лжеце.

В первом классе образ правдивого человека и у мальчиков, и у девочек выражен слабо, его структура схожа со структурой образа лживого человека. Ко второму классу в структуре образа правдивого человека у мальчиков и девочек наблюдаются существенные различия практически по всем компонентам. Девочки чаще, чем мальчики при описании правдивого человека называли интеллектуальные характеристики, что свидетельствует о большей значимости учебной деятельности именно для девочек. Для мальчиков характерно определять образы лживого и правдивого человека через деятельностные и поведенческие характеристики, а для девочек – через эмоциональные, что объясняется гендерными приоритетами.

Особенности социально-перцептивных образов подростков, переживших сексуальное насилие

Проблемы подростковой и детской преступности практически всегда порождаются социумом. Не смотря на то, что современные исследования в области генетики пришли к открытию «гена агрессивности» и тем самым показывают биологические корни насильственных преступлений, на наш взгляд, основная масса преступлений вообще и преступлений против личности в частности, побуждаются социальными факторами.

Среди этих социальных факторов важную роль играют особенности социально-психологической перцепции подростков. Образы себя и окружающих в этом возрасте претерпевают серьезные изменения. У разных подростков эти изменения имеют различную динамику, как по типу образов, так и по их содержанию, и по структуре. Как показывают исследования, «Я-» и «Ты-» образы достаточно тесно связаны, но динамика их формирования не тождественна в сознании даже одного человека и разнородна у разных людей.

Нельзя не согласиться с известным высказыванием К.Маркса о том, что человек познает себя, смотрясь в другого человека как в зеркало, но вопрос о том, какие из этих образов: «Я-» или «Ты-» развиваются интенсивнее еще не решен. Не изучены и вопросы особенностей этих образов у преступников и их жертв. Психолого-виктимологический анализ позволяет предположить, что «Я-» и «Ты-» образы у жертв насилия (и в первую очередь несовершеннолетних) играют немалую роль в провоцировании преступлений, совершаемых против них. Социально-перцептивная культура подростков оказывается важным фактором их виктимности. В тоже время эта проблема до сих пор находилась за рамками психологических исследований.

Объектом нашего изучения стали 139 подростков разного пола испытывавших и не испытывавших сексуальное насилие. В ходе исследования обнаружилась недостаточная целостность Я-концепции подростков, переживших сексуальное насилие. В первую очередь это касается дифференциации «Я-» и «Ты-» образов. Специфика выявленных социально-перцептивных образов у подростков подвергшихся сексуальному насилию является, на наш взгляд, не только следствием, но и одной из причин свершившегося с ними.

Результаты исследования показали, в частности, следующее:

1. При анализе анамнестических данных подростков, переживших сексуальное насилие, обнаружилось наличие психических травм у всех респондентов изучаемой нами выборки. Наиболее встречаемые это – развод родителей; длительная разлука с родителями (мама, папа уез-

жают на заработки); мать устраивает свою личную жизнь и оставляет ребенка на попечение бабушке или др. родственникам (тете, дяде); тяжелое заболевание одного из родителей и др.

2. Я-образы мальчиков-подростков, перенесших сексуальное насилие, недостаточно дифференцированы. Их структуры практически не отличаются от образов друга и недруга даже по эмоциональной направленности. Все обследованные мальчики этой группы по антропометрическим данным относятся к группе ретардантов.
3. В социально-перцептивных образах девочек-подростков, переживших сексуальное насилие, обнаруживаются достоверные различия между структурами Я-образа и образа недруга лишь по эмоциональной составляющей ($p > 0,05$) и ее направленности: по содержанию позитивных ($p > 0,01$), амбивалентных ($p > 0,01$) и отрицательных ($p > 0,01$) характеристик.
4. По сравнению с мальчиками-подростками у девочек, переживших сексуальное насилие, при общем позитивном Я образе, в большей степени выражена склонность к самоуничижению.
5. Я-образы девочек-подростков, подвергавшихся и не подвергавшихся насилию, достоверно отличаются по телесным компонентам характеристик,
6. В отличие от сверстниц, мальчики-подростки, пережившие сексуальное насилие, проявляют чрезмерную выраженность внутреннего контроля, что, по мнению А.А. Реана, приводит к серьезному риску дезадаптации. Процесс социальной адаптации таких индивидов практически затруднен в силу отсутствия компенсаторных факторов.

Проведенный теоретический анализ и полученные эмпирические данные подтвердили предположение о том, что недостаточная дифференцированность образов подростков ведет к тому, что в момент соблазна (нападения) они нередко не осознают значений совершаемых с ними действий.

Наиболее вероятный адаптационный процесс таких личностей возможен при активном изменении себя, коррекции собственных социальных установок и привычек, инструментальных поведенческих стереотипов, т.е. когда вектор активности направлен «внутри» субъекта. Все это, в свою очередь, требует достаточно определенных образов самого себя нынешнего и будущего.

Таким образом, основой как эффективной профилактики сексуальной виктимности, так и преодоления последствий сексуального насилия может быть использование методов коррекции «Я-», «Ты-» образов в сознании подростков.

Использование методики «Кто Я» как средство самопознания младшего подростка

*Знать самого себя гораздо труднее,
чем исследовать своего ближнего
Ф. Ларошфуко*

Деятельность по самостроительству личности относится к числу самых сложных. Однако в школьном обучении эти проблемы затрагиваются поверхностно. В учебном плане средней школы нет уроков, которые объясняли бы учащимся сущность, содержание и закономерности формирования их личности.

Младший подростковый возраст – период возникновения потребности в самопознании и самооценки, желания понять и лучше узнать себя. Осознание особенностей своей внешности также влияет на формирование у подростка многих важных качеств личности: уверенности в себе, жизнерадостности, замкнутости, индивидуализма.

Каждый человек, по предположению Ч. Кули, строит свое Я, основываясь на воспринятых им реакциях других людей, с которыми он вступает в контакт [3, с. 67].

И.С. Кон подчеркивает, что образ-Я – это не просто психическое отражение в форме представлений или понятий, но и социальная установка, разрешаемая через отношение личности к себе самой [2, с.34].

Р.Бернс определяет Я – концепцию как сердцевину системы развития личности, куда входят осознание личностью «самого себя», а также осознанные и неосознанные ориентации относительно жизненных ценностей, включая идентичность, статус, деяния и стремления [1, с. 45].

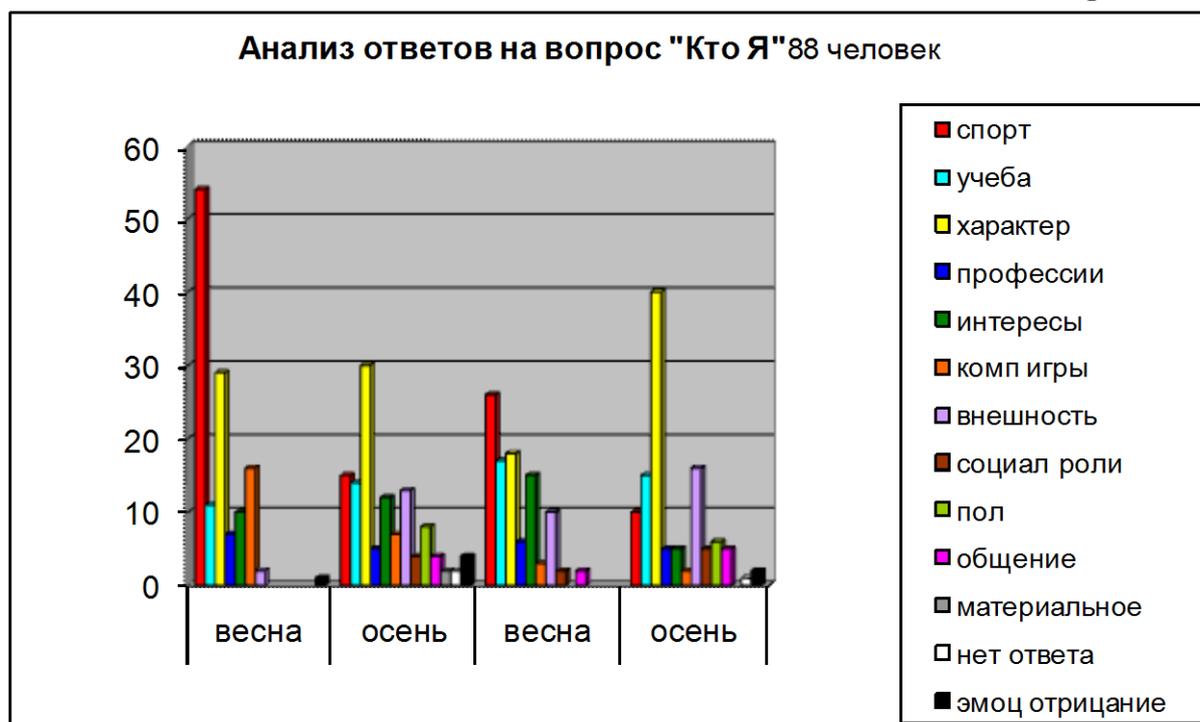
С целью изучения представлений младших подростков о себе как средство самопознания нами было проведено исследование весной 2009 года среди учащихся четвертых классов гимназии № 3 в количестве 40 человек (23 мальчика и 17 девочек).

Повторная диагностика проводилась осенью 2009 года среди учащихся пятых классов гимназии в количестве 48 человек (25 мальчиков, 23 девочки).

Особенности представлений о себе младших подростков выявлялось с помощью методики «Кто я?» М. Куна, Т. Мак-Партланда.

Мы выделили 11 категорий основных сфер жизни, которые представлены в идентификационных характеристиках (диаграмма 1).

Диаграмма 1



Из проведенных исследований можно сделать следующие *выводы*:

1. Для девочек, так и для мальчиков осенью 2009 года по сравнению с весной 2009 стали важны представления о своих личностных качествах.
2. Для девочек наиболее актуальны внешние данные, для мальчиков физические качества.
3. Остается значимой личностная успешность в учебной деятельности, как для мальчиков, так и для девочек. Это объяснимо тем, что учение остается для младших подростков главным видом деятельности.
4. Подростки начинают выделять свою половую принадлежность и социальные роли.
5. Ведущей деятельностью становится деятельность общения, включение в групповую деятельность, особенно это характерно для девочек.
6. Младшим подросткам присущ в представлении о себе отрицательный эмоциональный фон.

Данные исследования могут быть использованы педагогом-психологом, классными руководителями для занятий в 5 классе по программе Г.К. Селевко «Познай себя», в 6 классе по программе Г.К. Селевко «Сделай себя сам» [4, с.43].

Основная задача становления рефлексивности самопознания у младших подростков – формирование у них умения рассуждать о различных сторонах своей жизнедеятельности, особенностях собственной личности, устанавливать связи между своими особенностями и осуществляемой деятельностью. Для становления рефлексивности самопознания следует

предпринять попытку побудить учащихся к самостоятельному регулярно-му самоанализу поведения и деятельности.

В самопознании подростка главное выявить собственные положительные качества, потенциалы, способности. Рассмотрение в себе таких качеств, как доброта, честность, совестливость, стыд, порядочность, благородство позволит подросткам противостоять негативному воздействию массовой информации, рок-индустрии.

Вовлекая подростка в процесс познания себя, необходимо в первую очередь раскрыть ему его потенциальные возможности, убедить в том, что он способен развивать, тренировать, изменять, совершенствовать себя. В процессе самовоспитания имеет значение выявление и осознание собственных отрицательных, нежелательных качеств.

Таким образом, познание себя это опорный, отправной пункт, из которого исходят все направления самосовершенствования личности: самовоспитание, самообразование, самоутверждение, самоопределение.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. - М., 1986.
2. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М., 1989.
3. Кравченко С.А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения. - М.,2003.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М., 1998.
5. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. - Минск, 1997.

Особенности профилактической работы в условиях вечерней школы

Современная вечерняя школа имеет отличительную от других подсистем общего образования социально-культурную предысторию, свою логику развития и специфические особенности. Более половины контингента школы – подростки из «группы риска». Учащиеся от 15 до 18 лет, которые, так или иначе, подвержены состоянию школьной дезадаптации и асоциальному поведению.

Среди современных подростков выделяется та группа, которую составляют так называемые «неуспешные учащиеся». Это - неуспевающие в учебе и недисциплинированные дети, имеющие особенности социального общения и поведения. По разным причинам многие из них оказываются за пределами общеобразовательной школы, но не отказываются от обучения полностью. Такие учащиеся составляют сегодня основной контингент вечерней школы. Поэтому на первый план выходит профилактическая работа, направленная на коррекцию поведения и пропаганду здорового образа жизни.

Целью профилактической работы школы является формирование полноценной психически и физически здоровой личности с устойчивым нравственным поведением, способной к самореализации и самоопределению в социуме. Поэтому в школе постоянно работает Совет по профилактике.

Основными задачами Совета являются:

1. Проведение профилактических мероприятий по предупреждению преступлений и правонарушений среди несовершеннолетних.
2. Выявление неблагополучных семей, фактов неисполнения или ненадлежащего исполнения родителями (законными представителями) обязанностей по воспитанию и обучению детей; подростков, совершивших правонарушения, уточнение списков учащихся, состоящих на учёте в ОДН, КДН и ЗП.
3. Выявление детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и оказание им помощи.
4. Организация досуга несовершеннолетних, оказание им помощи в трудоустройстве.
5. Проведение целенаправленных мероприятий, акций, рейдов по профилактике употребления несовершеннолетними алкогольной и наркосодержащей продукции, а также средств бытовой химии.

В школе разработана система профилактики правонарушений - это совокупность социальных, правовых, педагогических мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям

несовершеннолетних, осуществляемая в комплексе с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально-опасном положении.

Работу с учащимися «группы риска» координирует школьный Совет по профилактике правонарушений, полномочия которого закреплены в Положении о Совете по профилактике правонарушений. В состав Совета по профилактике входят заместитель директора по УВР, педагог-психолог, инспектор по делам несовершеннолетних, педагоги, члены ученического Совета безопасности. На заседания Совета по профилактике приглашаются представители попечительского совета, специалисты Центра занятости населения и Комплексного центра социального обеспечения Кольского района, учащиеся и их родители. Работа Совета по профилактике начинается с анализа социальных паспортов (таблица 1).

Таблица 1

Кол-во учащихся	Кол-во н/л	ОДН	КДНиЗП	ВШК	Всего	Снято
2007/2008 - 214	93	26	17	9	55	5
2008/2009 - 163	75	29	40	5	50	6
2009/2010 - 147	57	13	25	19	45	5

На начало 2009/2010 учебного года на внутришкольном учете стояло **45** человек, на конец полугодия **41** учащийся, из них на разных учетах КДН и ЗП - 25, из них – 8 - несовершеннолетние матери; ОДН 13 - из них социально-неблагополучные семьи 8 - (стоят на учете как н/л и семьи). Количество учащихся, стоящих на учете, практически не меняется. С учета, как правило, снимаются по достижению совершеннолетия или окончания школы. В первом полугодии 2009/2010 учебного года в связи с достижением совершеннолетия снято с учета 5 учащихся.

Наибольшее количество обучается в основной школе. В течение учебного года учащимся оказывается поддержка различного характера по разным направлениям: социальная защита, индивидуальная психологическая поддержка, учебный контроль, привлечение к участию в профориентационных, внеклассных мероприятиях, ознакомление с нормативно-правовой базой по предупреждению безнадзорности и правонарушений.

Классными руководителями регулярно проводятся рейды в семьи с целью выявления жилищно-бытовых условий, определения морально-психологического климата. Основная проблема, с которой сталкиваются классные руководители, – отсутствие школьной мотивации не только у учащихся с девиантным поведением, но и у большинства подростков, обучающихся в школе, что обуславливает низкую посещаемость и, ее следствие, – низкую успеваемость. В индивидуально-профилактической работе с учащимися используются различные формы:

1. Посещение по месту жительства с целью обследования жилищно-бытовых условий, определения семейно-родственных отношений, беседы с родителями.
2. Индивидуальные и коллективные профилактические беседы с подростками.
3. Посещение уроков с целью выяснения уровня подготовки учащихся к занятиям, оказание помощи в ликвидации пробелов в знаниях.
4. Психолого-педагогическое консультирование родителей, учителей-предметников с целью выработки единых подходов к воспитанию и обучению подростков.
5. Вовлечение подростков в общественно-значимую деятельность через реализацию социальных проектов, занятость их в объединениях дополнительного образования.

Важным звеном профилактической работы является ученическое самоуправление, активно развивающееся в вечерней школе. В начале учебного года классными руководителями формируются классные активы, организуется дежурство по школе. В декабре в школе были проведены выборы Службы порядка КОСОШ. Традиционными стали внеклассные мероприятия «Мистер Мускул», турниры по армреслингу, ежегодно совместно с социальным центром, КДН и ЗП Кольского района совершаются экскурсии в учреждение ИК-18 п. Мурмаши. КОСОШ участвовала в эксперименте «Путевка Дзержинского», которую получил учащийся Кольской открытой (сменной) общеобразовательной школы, ранее обучавшийся в спецшколе г. Мончегорска. Школьный Совет по профилактике принимал участие в районном конкурсе «Школа- территория правопорядка» и занял второе место.

Подростки из малообеспеченных семей вынуждены совмещать работу с обучением в школе. Не имея квалификации, большинство из них вынуждены устраиваться на работу к частным предпринимателям без оформления трудового договора, поэтому не всегда могут представить документы, подтверждающие их занятость. Администрация школы и классные руководители развивают и поддерживают стремление обучающихся к повышению профессионального уровня. Систематически проводятся воспитательные мероприятия по профессиональной ориентации, способствующие профессиональному самоопределению и становлению обучающихся.

Формы проведения профориентации различны: анкетирование, тематические классные часы, беседы, практикумы. Осуществляется сотрудничество с Кольским районным центром занятости. В течение 2008/2009 учебного года поставлено на учет в ЦЗН по ходатайству школы 23 человека (в основном учащиеся основной школы и вновь прибывшие десятиклассники). На профессиональных курсах обучилось 13 человек. По окончании курсов подростки обычно трудоустраиваются. В первом полугодии 2009/2010 учебного года стали на учет в Центр занятости 5 учащихся. Ад-

министрацией школы и классными руководителями создаются оптимальные условия для получения работающей молодежью среднего (полного), образования: составляются индивидуальные графики посещения учебных занятий, организуются зачетные формы аттестации, осуществляется сотрудничество с предприятиями.

Особое внимание уделяется вопросам занятости проблемных учащихся: 12 человек совмещали учебу и работу на различных предприятиях; 7 - обучались на курсах; 7 - в спортивных секциях; 28 - посещали факультатив «Живое право», 15 - факультатив «Информатика». В течение первого полугодия 2009/2010 учебного года во внеурочное время регулярно было занято 35 учащихся «группы риска». Общая занятость обучающихся составила 85 %.

Адаптация вновь поступивших учащихся «группы риска» проходит успешно, учащиеся привыкают к новым условиям обучения, к коллективу одноклассников и педагогов. Положительным моментом является то, что учащиеся удавалось привлечь к учебной деятельности, ранее в других школах их посещаемость была очень плохая.

С 2008 года в школе работает инспектор ОДН, в соответствии с совместным планом работы КОСОШ и ОДН. К совместной работе по профилактике подключается Комплексный центр по социальному обслуживанию населения. С целью повышения результативности работы с учащимися, стоящими на внутришкольном учете, на заседании Совета по профилактике были внесены следующие предложения:

1. Создать индивидуальную систему сопровождения учащихся, совмещающих обучение на курсах от ЦЗ и организованное обучение от КДН и ЗП, осуществлять систематический контроль за успеваемостью.
2. Совместно с КДН и ЗП Кольского района, ЦЗ осуществлять отслеживание занятых на работе несовершеннолетних учащихся согласно Трудовому кодексу, оформлением трудового договора других необходимых согласно законодательству документов.
3. Способствовать оказанию социальной и материальной поддержки учащимся, находящимся в трудной жизненной ситуации совместно с Комплексным центром социальной поддержки населения.

Профилактическая работа коллектива вечерней школы направлена на повышение у учащихся мотивации к обучению, повышению самооценки, ориентации на успех. Педагогический коллектив стремится управлять не личностью, а процессом ее развития. Успех – не просто хорошая оценка результатов деятельности. Успех – это состояние человека, это чувство уверенности в собственных силах, это высокая позитивная оценка себя, вера в то, что можно достичь высоких результатов. Работа в этом направлении носит постоянный характер, и хочется верить, что она не напрасна и обязательно принесет положительный результат.

Психологическое благополучие личности: обзор основных подходов

Начиная с середины XX века, проблема положительного функционирования стала активно изучаться представителями экзистенциальной и гуманистической психологии. Одним из понятий, характеризующих степень позитивного функционирования, может выступать психологическое благополучие личности.

Специфика психологического благополучия личности стала исследоваться в зарубежной психологии начиная с 60-х гг. XX в., с момента выхода в свет книги Н. Брэдбурна «Структура психологического благополучия» [10], в которой автор, вводя в научный оборот категорию психологического благополучия, трактовал ее как субъективное ощущение счастья и общую удовлетворенность жизнью, вместе с тем он, указывая на неправомерность интерпретации психологического благополучия как самоактуализации, автономии, «силы Эго».

Созданная Н. Брэдбурн модель структуры психологического благополучия представляет собой баланс постоянно взаимодействующих друг с другом позитивного и негативного аффектов. Любые события, происходящие во внешнем или внутреннем мире человека, отражаются его психикой и актуализируют переживания – положительные или отрицательные, разница между которыми является показателем психологического благополучия. Согласно исследователю, доминирование положительного аффекта над отрицательным свидетельствует о высоком уровне психологического благополучия, соответственно, преобладание негативных переживаний является показателем низкого психологического благополучия. При этом данные аффекты, будучи не взаимосвязаны друг с другом, не позволяют прогнозировать уровень представленности одного аффекта по уровню представленности другого, т.е. низкий уровень позитивного аффекта не свидетельствует о высоком уровне негативного аффекта, поскольку он может быть как выше, так и ниже или равен положительному аффекту.

Идеи Н. Брэдбурн о строении психологического благополучия стали основой исследований, проводимых в зарубежной психологии, в которой с позиций различных психологических подходов осуществлялись попытки определения и операционализации данной категории.

Значимый вклад в характеристику понятия психологическое благополучие внес своими работами Э. Динер [11]. Привнеся в психологию новую категорию – субъективное благополучие, рассматривал его как совокупность трех компонентов: удовлетворения, принятия эмоций, непринятия эмоций. Согласно Э. Динеру субъективное благополучие, будучи компонентом психологического благополучия, имеет когнитивную и эмоциональную составляющие.

М. Аргайл отождествляет понятия психологическое благополучие и счастье, рассматриваемое в качестве переживания удовлетворенности жизнью в целом, общую рефлексивную оценку человеком собственного прошлого и настоящего, частоту и интенсивность положительных эмоций [1].

Основоположником теории психологического благополучия также является К. Рифф [14], критиковавшая представление Н. Брэдбурна о рассмотрении данного термина через соотношение позитивного и негативного аффектов. Считая, что гедонистический подход к интерпретации понятия психологического благополучия не позволяет установить специфику данной категории, создала собственную теорию, основанную на идеях А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, К. Юнга, Э. Эриксона, в рамках которой были выделены и охарактеризованы структурные компоненты психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост. На основе теории К. Рифф впоследствии был создан метод психотерапии (well-being therapy) и опросник «Шкала психологического благополучия», активно в настоящее время применяемые в работе как зарубежными, так и отечественными психологами.

В рамках теории самодетерминации Р. Райана и Э. Диси [13] обосновано положение о связи личностного благополучия с базовыми психологическими потребностями, такими как потребность в автономии, компетентности и связи с другими. Под потребностью в автономии подразумевается восприятие собственного поведения как конгруэнтного внутренним ценностям и желаниям личности. Потребность в компетентности, трактуемая в качестве склонности к овладению собственным окружением и к эффективной деятельности, поддерживается средой, ставящей перед человеком задачи оптимального уровня сложности, дающей позитивную обратную связь на действия и поведение человека.

Потребность связи с другими понимаемая как стремление к близости с другими людьми, развивается при условии получения личностью внимания и заботы со стороны окружающих. Существует прямая взаимосвязь между претворением в жизнь данных потребностей и благополучием личности, состоящая в том, что реализация потребностей обуславливает повышение уровня благополучия человека. Данные эмпирических исследований, проведенных М. Линч, Н.Т. Reis, Р. Franks [3, 12]. свидетельствуют об адекватности положений, сформулированных в рамках теории самодетерминации.

С позиций гуманистической психологии обретение человеком психологического благополучия представляет собой «развитие его потенциальных возможностей» [4, с. 9]. А. Маслоу отмечает в своих работах необходимость и значимость путей «актуализации творческого синтеза» между следованием сигналам собственного внутреннего аутентичного «Я» и со-

ответствием социальным запросам, открытием способов возможной синергии, при которой человек «одним и тем же действием в одно и то же время служит как своим собственным интересам, так и интересам других членов общества» [4, с.214].

Согласно Р. Мэй, значение «социальной интегрированности» заключается в появлении у человека возможностей реализации собственной индивидуальности [5].

По мнению В. Франкла, человеку необходимо развивать в себе «духовную гибкость», для того, чтобы быть готовым к переменам в жизни, способным регулировать собственные действия сообразно обстоятельствам [8].

А.В. Воронина [2] рассматривает уровень психологического благополучия как психосоматическое здоровье, состоящее в отражении человеком процесса взаимосвязи психической и соматической сфер. Разработанная ею уровневая модель психологического благополучия включает иерархически организованные уровни психосоматического здоровья, социальной адаптации, психического здоровья и психологического здоровья. Каждый следующий уровень, формирующийся в процессе развития и воспитания, включения субъекта в различные виды деятельности, дает человеку новое видение самого себя, мира и себя в мире и, в силу этого, новые возможности для реализации замыслов, большую «степень свободы» для выбора путей адекватного реагирования на разнообразные ситуации, возникающие в жизни.

В работах П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленковой [7, 9] психологическое благополучие трактуется как целостное переживание, выражающееся в субъективном ощущении счастья, удовлетворённости собой и собственной жизнью, связанное с базовыми человеческими ценностями и потребностями. Психологическое благополучие рассматривается как субъективное явление, переживание, напрямую зависящее от системы внутренних оценок самого носителя данного переживания. Исследуя переживание человеком психологического благополучия, необходимо его сравнивать с нормой, эталоном, идеалом, присутствующем в сознании переживающего.

Основываясь на идеях теории К. Рифф, П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленкова предлагают понимать психологическое благополучие личности как достаточно сложное переживание человеком удовлетворенности собственной жизнью, отражающее одновременно как актуальные, так и потенциальные аспекты жизни личности.

П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленкова вводят в научный оборот понятия актуального психологического благополучия, как отражение переживания человеком своего отношения к жизни, степень реализованности в индивидуальном бытии основных компонентов позитивного функционирования личности, степень удовлетворенности собственным становлением, и идеального психологического благополучия, под которым подразумевается

отражение человеком представления об оценке собственного бытия. При этом структуры актуального и идеального психологического благополучия могут не совпадать. Идеальное психологическое благополучие, рассматривается авторами в качестве эталона, относительно которого можно устанавливать степень выраженности каждого компонента актуального психологического благополучия. Выраженность компонентов идеального психологического благополучия зависит с одной стороны от обстоятельств жизни человека, а с другой стороны, от ответственности человека за свою жизнь, стремления к реализации разнообразных положительных аспектов собственного функционирования.

Выделяя уровни актуального психологического благополучия – высокий и низкий, П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленкова, вслед за Н. Брэдбурн, их интерпретируют сквозь призму позитивного и негативного аффектов. Низкий уровень актуального психологического благополучия характеризуется превалированием негативного аффекта, общего ощущения собственной несчастью, неудовлетворенности своей жизнью. Высокий – доминированием позитивного аффекта, т.е. ощущением удовлетворенности своей жизнью, переживанием счастья. Как высокий, так и низкий уровни актуального психологического благополучия характеризуются своим сочетанием их структурных компонентов, особой выраженностью каждого из них.

В зарубежной психологии все многообразие подходов, существующих к интерпретации понятия психологическое благополучие можно дифференцировать на две группы – эвдемонистические (А. Маслоу, Р. Мэй, В. Франкл, Э. Фром, К. Роджерс) и гедонистические (Н. Брэдберн, Э. Динер, М. Аргайл), наиболее полную характеристику которых в своих работах осуществил А.Е. Созонтов [6]. В эвдемонистическом направлении раскрываются предпосылки психологического благополучия через рассмотрение специфики человеческого бытия как проблемы выбора и его критериев, условий, препятствующих и способствующих личностному росту, проблемы соотношения человека и общества. Показателем достижения психологического благополучия считается полная самореализация человека, установление гармоничных отношений с окружающими.

В гедонистическом направлении психологическое благополучие рассматривается через достижение удовольствия и избегание неудовольствия. Способность человека адаптироваться к социальному окружению является основным критерием достижения данных потребностей. Основными составляющими способности к адаптации считаются позитивное мышление, заключающееся в оптимистичном взгляде на себя, окружающий мир, позитивное социальное поведение, состоящее в проявлении активности, принятии и демонстрации в адрес окружающих социальной поддержки. Данные проявления, обеспечивая достижение человеком социально значимых результатов, способствуют повышению удовлетворенности жизнью. Основ-

ным показателем достижения психологического благополучия представители этого подхода считают переживание счастья, которое рассматривают как сочетание трех аспектов: удовлетворенности жизнью, наличие позитивных переживаний и отсутствие негативных аффектов.

Наряду с преимуществами, у каждого направления наличествуют недостатки. В частности, в гедонистическом подходе уделяется мало внимания теоретическому обоснованию результатов эмпирических исследований. Эвдемонистическое направление отличается комплексностью, глубокой проработкой содержания психологического благополучия, вместе с тем, зачастую операционализация данных теоретических построений с целью их проверки в ходе эмпирических изысканий затруднительна.

Попытки преодоления недостатков гедонистического и эвдемонистического направлений, невозможность описания психологического благополучия с позиций одного из направлений, определяют сближение этих направлений (П.П. Фесенко, М.И. Бучацкая, Т.Д. Шевеленкова), построение интегративных моделей психологического благополучия (К. Рифф, А.В. Воронина).

Анализ теорий и подходов, существующих в отечественной и зарубежной психологии, к интерпретации психологического благополучия показывает наличие различных ракурсов рассмотрения этого понятия. В части исследований внимание концентрируется на достигнутом человеком уровне психологического благополучия, в иных - акцент ставится на определении параметров психологически благополучного человека, в третьей части работ изучается степень направленности личности на разнообразные позитивные аспекты своего функционирования. Отсутствие однозначной интерпретации категории психологического благополучия предоставляет возможности изучения данного понятия, как в теоретических, так и эмпирических изысканиях.

Литература

1. Аргайл М. Психология счастья.- СПб.: Питер, 2004. - 274 с.
2. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы. Автореф. дис... канд. психол. наук. - Томск-Иркутск, 2002. - 24 с.
3. Линч М. Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения теории самодетерминации // Психология. Журнал высшей школы экономики. - 2004. - Т.1. - № 3. - С. 137-142.
4. Маслоу А. Психология бытия.- М.: Рефл-бук, 1976. - 304 с.
5. Мэй Р. Искусство психологического консультирования.- М.: Класс, 1999. - 144 с.
6. Созонтов А.Е. Основные жизненные стратегии современных российских студентов. Дис... канд. психол. наук.- М., 2003. - 194 с.
7. Фесенко П.П. Имеет ли понятие психологическое благополучие социально-культурную специфику // Психология. Журнал высшей школы экономики.- 2005. - Т.2. - № 4. - С. 132-138.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла.- М.: Прогресс, 1990. - 368 с.

9. Шевеленкова Т.Д. Исследование личностного способа существования человека в современном мире (опыт гуманистического направления в зарубежной психологии) // Психология личности в условиях социальных изменений. – М.: Институт психологии РАН, 1993.- С. 21-37.
10. Bradburn N. The Structure of Psychological well-being. - Chicago: Aldine Pub.Co., 1969. - 320 с.
11. Diener E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem // J. of Personality and Social Psychology. - 1995. - № 68. - P. 653-663.
12. Reis H.T., Franks P. The role of intimacy and social support in health outcomes: Two processes or one? // Parental Relationships. - 1994. - № 2. - P. 185-197.
13. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychology. – 2000. - № 55. - P. 68-78.
14. Ryff C.D. Psychological well-being in adult life // Current Directions in Psychological Science. – 1995. - № 4. - P. 99-104.

Сведения об авторах

Авдеев А.П., кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики МГПУ

Акиншева Я.А., педагог-психолог муниципального дошкольного учреждения Центр развития ребенка д/с № 78, г. Мурманск

Алябьева Н.В. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования МГПУ.

Аникеенко Л.В., педагог-психолог МДОУ - детский сад общеразвивающего вида № 56, Мурманская область, г. Апатиты

Аурова А.А., эксперт-психолог государственного учреждения Министерства юстиции РФ Мурманской лаборатории судебной экспертизы

Барышева Т.Д., старший преподаватель кафедры психологии МГПУ

Бачурина Е.А., воспитатель МДОУ № 49, г. Мурманск

Будникова Н.И., педагог-психолог гимназии № 3, г. Мурманск

Буленкова М.Е., ассистент кафедры прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения (ПГУПС), г. Санкт-Петербург

Виноградова С.А., кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка и английской филологии МГПУ

Виноградов Э.А., студент 3 курса факультета педагогики и психологии, специальность «Дошкольная педагогика и психология», МГПУ

Двоглазова М.Ю., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГПУ, зам. декана по УиНР ФПиП МГПУ

Заверткина Е.Г., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Иванов А.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии МГПУ

Игнатович И.И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования МГПУ

Иорх Л.Ю., педагог-психолог МОУ СОШ № 11, Мурманская область, г.Ковдор

Карагачева М.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения, г. Санкт-Петербург

Кедич С.И., кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения, г. Санкт-Петербург

Ковалева Л.М., магистр, обучающийся по направлению «Педагогика: дошкольное образование» МГПУ

Комарова А.В., кандидат психологических наук, зам. зав. кафедрой прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения, г. Санкт-Петербург

Комарова О.С., студентка 5 курса факультета ФКиБЖД МГПУ

Коноплева С.В., менеджер проекта «Семейные групповые конференции» представительства гуманитарной организации «СОС – Детские Деревни Норвегии» в Российской Федерации, г. Мурманск

Краснова А.Н., старший преподаватель кафедры психологии МГПУ

Леонченко О.Л., директор Кольской открытой (сменной) общеобразовательной школы, Мурманская область, Кольский район, г. Кола

Лях Ю.А., кандидат педагогических наук, начальник управления перспективного развития образования и информационной работы департамента образования и науки Кемеровской области, г. Кемерово

Малышева И.С., педагог-психолог МУ «Комплексный Центр социального обслуживания молодежи», г. Мурманск

Оконешникова О.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития НОУ «Мурманский гуманитарный институт» (МГИ)

Поздеева О.Н., воспитатель МДОУ № 11, г. Мурманск

Римицан И.И., педагог-психолог МОУ СОШ № 1, Мурманская область, г. Ковдор

Савина Е.В., воспитатель МДОУ № 49, г. Мурманск

Сизова С.В., воспитатель МДОУ № 30, Мурманская область, г. Кировск, п. Коашва

Синкевич И.А., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой психологии МГПУ

Ситников В.Л., доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения, г. Санкт-Петербург

Слободяник Л.В., педагог-психолог МДОУ № 49, г. Мурманск

Смага А.А., кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии, зав. кафедрой дошкольного и начального образования МГПУ

Смирнова И.К., психолог МДОУ № 152, г. Мурманск

Сорокин О.М., старший преподаватель кафедры физики и методики обучения физики МГПУ

Стреленко А.А., доцент кафедры психологии Витебского государственного университета им. Петра Машерова, Республика Беларусь

Суворова Г.М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Ярославского государственного университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Телятникова Г.Б., старший преподаватель кафедры прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения,

г. Санкт-Петербург

Тетерина Т.Н., педагог-психолог МОУ СОШ №3, г. Мурманск

Трофимова С.А., педагог-психолог МДОУ д/с № 9, Мурманская область,
Печенгский район, п. Никель

Шкарлий С.И., педагог-психолог МДОУ № 47, Мурманская область,
г. Североморск

Щеглова В.А. - педагог-психолог, МОУ «Сосновская средняя общеобразовательная школа», п. Сосново, Ленинградская обл.

Юрченко Н.В., старший воспитатель МДОУ № 11, г. Мурманск

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Психологические проблемы	
современной семьи.....	5
Авдеев А.П. Некоторые региональные особенности демографического и социально-экономического состояния семьи Мурманской области.....	5
Поздеева О.Н. Психологические особенности и проблемы молодой семьи...	9
Трофимова С.А. Психологические проблемы современной семьи.....	11
Коноплева С.В. Ребенок как ключевой участник разрешения трудной жизненной ситуации семьи посредством семейной групповой конференции.....	16
Бачурина Е.А. Цели, задачи и функции семейного воспитания на основе законодательства Российской Федерации.....	20
Акиншева Я.А. Психологические проблемы семьи в период адаптации ребенка к ДОУ.....	24
Тетерина Т.Н. Особенности психологической помощи семье в современных условиях.....	28
Аникеенко Л.В. Трудности настоящей встречи.....	32
Глава II. Психологические проблемы развития	
детей дошкольного и школьного возраста.....	35
Смага А.А. Понимание многозначных слов детьми младшего дошкольного возраста.....	35
Смирнова И.К. Значение игры в развитие социальных взаимоотношений детей младшего дошкольного возраста.....	44
Синкевич И.А., Ковалева Л.М. Диагностика уровней межличностного общения и эмоционального развития старших дошкольников.....	46

Игнатович И.И. Психолого-педагогические и социальные аспекты экологического образования дошкольников.....	53
Сизова С.В. Нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста.....	58
Савина Е.В. Роль народной куклы в социализации дошкольника.....	62
Слободяник Л.В. Социальное развитие дошкольников средствами театрализованной деятельности.....	65
Юрченко Н.В. Психологические особенности подготовки леворуких детей к школе.....	69
Краснова А.Н. Диалектический подход к анализу предметов и явлений окружающего мира как путь развития логического мышления дошкольников.....	75
Шкарлий С.И. Психологические проблемы развития дошкольников и школьников.....	83
Виноградова С.А., Виноградов Э.А. Детская гиперактивность: причины возникновения, поиск решений.....	88
Синкевич И.А., Щеглова В.А. Влияние уровня тревожности на самооценку детей младшего школьного возраста.....	92
Алябьева Н.В., Комарова О.С. Развитие воли в занятиях ушу.....	106
Глава III. Психологические проблемы социализации молодежи.....	113
Ситников В.Л., Буленкова М.Е., Карагачева М.В., Кедич С.И. Образы учащихся в сознании российских и немецких студентов.....	113
Оконешникова О.В. Политическое самоопределение студенческой молодежи (по материалам интервью).....	118
Аурова А.А. Современные проблемы формирования правового сознания молодежи.....	123

Иванов А.Н. Читательские интересы студенческой молодежи.....	128
Мальшева И.С. Профилактическая работа с молодежью в трудной жизненной ситуации: выездные лагеря.....	132
Заверткина Е.Г., Суворова Г.М. Изучение компонентов мотивации учебной деятельности студентов.....	135
Сорокин О.М. Модель педагогической коррекции дефицитов ментальных репрезентаций.....	140
Иорх Л.Ю. От диагностики к оптимизации обучения, социализации и профессиональному самоопределению старшеклассников...	144
Барышева Т.Д. Диагностический инструментарий для изучения учебно- образовательной и социальной занятости школьников и студентов.....	151
Лях Ю.А. Социально-психологическая адаптация старших школьников при переходе на профильное обучение.....	164
Римицан И.И. Модель психолого-педагогического сопровождения профильного обучения.....	170
Ситников В.Л., Комарова А.В., Телятникова Г.Б. Динамика представлений учащихся о лживом и честном человеке.....	176
Ситников В.Л., Стреленко А.А. Особенности социально-перцептивных образов подростков, переживших сексуальное насилие.....	180
Будникова Н.И. Использование методики «Кто Я» как средство самопознания младшего подростка.....	182
Леонченко О.Л. Особенности профилактической работы в условиях вечерней школы.....	185
Двоглазова М.Ю. Психологическое благополучие личности: обзор основных подходов.....	189
Об авторах.....	195

Коллектив авторов

Ученые записки МГПУ. Психологические науки: Сборник научных статей / Под ред. И.А. Синкевич, А.А. Сергеевой. – Том 2. – Мурманск: МГПУ, 2010. – Вып. 10. - 200 с.

Мурманский государственный педагогический университет
183720, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15.
