

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
МУРМАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

*Сборник научных статей*

МУРМАНСК  
2005

УДК 159.922.7  
ББК 88.837  
П 86

Печатается по решению редакционно-издательского совета Мурманского государственного педагогического университета

**Рецензенты:** Г.Н. Урунтаева, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии, Заслуженный работник высшей школы РФ (МГПУ);  
О.Н. Недосека, кандидат психологических наук, профессор (МГТУ)

**Научный редактор:** Е.И. Скиотис, кандидат педагогических наук, доцент

### **Коллектив авторов**

**Психолого-педагогические условия развития личности:** Сборник научных статей / Под ред. Е.И. Скиотис. – Мурманск, МГПУ, 2005 – 75 с.

ISBN 5-88476-678-5  
(МГПУ), 2005

© Мурманский государственный педагогический университет

## **ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ**

Важным условием развития самостоятельного научного мышления студентов является написание курсовой, а затем дипломной работ. Преподаватели кафедры психологии и дошкольной педагогики руководят научными исследованиями студентов на всех факультетах Мурманского пединститута, считая этот вид работ важным условием развития аналитического мышления будущих педагогов. Необходимо отметить, что результаты экспериментальной работы студентов очного и заочного отделений широко апробируются на научных межвузовских конференциях и находят практическое применение в образовательных и коррекционных учреждениях.

На кафедре психологии с целью поддержания научной активности студентов существует традиция проведения конкурса студенческих научных работ «Молодежь и наука на пороге нового века». Лучшие работы определяются на основе критериев научности, теоретической и практической значимости экспериментальных исследований и представляются в ежегодном сборнике научных статей.

При подготовке материалов к публикации редакционная коллегия исходила из задач максимального сохранения авторской позиции. Широкая репрезентация различных подходов в современных условиях в какой-то мере позволяет определить общие тенденции развития психологии.

Научные статьи в сборнике компоновались с учетом принадлежности объекта научного исследования к определенной возрастной группе. В I главе сборника анализируются факторы социально-психологического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста; во II главе рассматриваются аспекты личностного развития старшеклассников.

# **ГЛАВА I. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Н.Д. Шоломицкая  
Н.В. Введенская*

## **АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОО**

Данная проблема является актуальной, потому что поступление ребенка в ясли вызывает серьезную тревогу у взрослых. И она не напрасна. Известно, что изменение социальной среды сказывается на психическом и физическом здоровье детей. Особого внимания с этой точки зрения требует возраст, в котором многие малыши впервые приходят из достаточно замкнутого семейного мира в мир широких социальных контактов.

Ранний возраст, по признанию специалистов всего мира, – уникальный период в жизни человека; это в буквальном смысле начало. Именно в это время формируется здоровье, происходит становление личности.

На определенном этапе жизненного пути ребенок раннего возраста поступает в детское дошкольное учреждение. Там окружают его новые люди, взрослые и дети, которых он раньше не знал и которые составляют иную общность, нежели его семья. Однако ребенок при поступлении в ДОО проходит период адаптации к условиям новой социальной среды, которая предъявляет к нему свои требования. Данный период – период привыкания является самым сложным и важным.

Проблемы возникают, как только появляется необходимость отдать малыша в ясли. В каком бы возрасте ребенок ни пришел в детский сад, для него это сильное стрессовое переживание, которое необходимо смягчить. Чтобы привыкание ребенка к детскому саду было максимально безболезненным, нужно сделать его постепенным. Это требует биологической и социальной адаптации к новым условиям.

Исследованию данной проблемы посвящены работы педагогов и психологов прошлого и современности. Это такие известные исследователи, как Л.И. Чулицкая, Е.А. Аркин, Н.М. Аксарина.

Л.И. Чулицкая – крупный ученый в области гигиены детей раннего возраста. В статье «Гигиена ребенка и учет его физиологического развития» указывала на значение биологических особенностей детского возраста. Она писала: «Такая прямая зависимость физической организации ребенка от влияния внешних окружающих его факторов становится совершенно понятной, если подойти к вопросу с точки зрения биологических особенностей раннего возраста».

Профессор Е.А. Аркин в своих трудах, которые содержат многообразные сведения о развитии ребенка от одного года до дошкольного воз-

раста, указывает, что нервная система имеет всестороннее регулирующее и руководящее влияние на все отправления организма, и нет нужды доказывать, какое огромное значение имеет для дела воспитания создание условий, способствующих ее здоровому росту и развитию. Ученый подчеркивает, что в условиях общественного воспитания принцип бережного отношения приобретает особенно важное значение, т.к. в них имеются, наряду с элементами, благоприятными для здорового роста и укрепления нервных сил ребенка, и элементы, способные вызвать у ребенка чрезмерное нервное напряжение [2].

Основоположник педагогики раннего детства Н.М. Аксарина в пособии «Организация жизни детей при поступлении в детское учреждение» говорит о необходимости индивидуального подхода с целью облегчить ребенку привыкание к новым условиям. Чтобы дети с первых дней привыкания в дошкольном учреждении чувствовали себя комфортно, нужно установить единство системы воспитания в семье и яслях, правильно организовать прием новичков [1].

Обобщая идеи вышеперечисленных исследователей, можно отметить, что авторы указывают на необходимость индивидуального подхода к ребенку раннего возраста, учета его возрастных особенностей, а также создания условий, способствующих здоровому росту и развитию малыша.

Актуальность данной проблемы на современном этапе определила выбор **темы исследования**: «Адаптация детей раннего возраста к дошкольному учреждению».

**Цель исследования**: изучить процесс адаптации детей раннего возраста к новым условиям жизни в ДОУ.

**Объект исследования**: дети 1-ой младшей группы.

**Предмет исследования**: принадлежность ребенка по характеру поведения и времени привыкания к адаптационной группе при поступлении его в дошкольное учреждение.

Для достижения цели исследования необходимо было решить следующие **задачи**:

1. На основе изучения психолого-педагогической, методической литературы выявить сущность и виды адаптации детей раннего возраста к ДОУ.
2. Определить адаптационную группу, к которой принадлежит ребенок по характеру поведения и времени привыкания при поступлении в ДОУ.
3. Разработать методические рекомендации педагогам и родителям, обеспечивающие легкое привыкание детей раннего возраста к новым условиям жизни в ДОУ.

Поставленные нами задачи определили 2 основных этапа работы:

Первый этап – анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме адаптации детей раннего возраста к ДООУ, выявление ее сущности.

Второй этап – проведение диагностических исследований в естественных условиях, которые позволили определить адаптационный период и степень адаптации детей раннего возраста к условиям ДООУ.

На данном этапе использовались следующие **методы**: наблюдение; беседы с родителями (устные, письменные); изучение деятельности детей, их поведения в естественных условиях.

**Методологической основой исследования** являются научные принципы детерминизма, системности, комплексности, развитие психики сознания и деятельности, принцип гуманизма и педагогического оптимизма.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что было осуществлено:

1. Изучение и обобщение имеющегося теоретического психолого-педагогического опыта по данной проблеме.
2. Определение факторов, указывающих на характер и длительность привыкания детей к новым условиям, а так же педагогических правил введения детей в условия общественного воспитания.

**Практическая значимость** определяется тем, что:

- 1) содержащиеся в работе теоретические положения и выводы способствуют диагностическому исследованию адаптации детей раннего возраста;
- 2) проведенная диагностика позволила разработать методические рекомендации педагогам и родителям, которые позволят смягчить период адаптации детей 1-ой младшей группы к ДООУ.

**База исследования**: ДООУ № 80 г. Мурманск.

В исследовании участвовало 10 детей 1-ой младшей группы.

Проблема адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению остается и сегодня весьма актуальной.

Особенности периода адаптации постоянно изучаются отечественными и зарубежными учеными. Задача педагогов, психологов, практических работников состоит в том, чтобы предупредить или смягчить последствия тех стрессовых состояний, которые иногда наблюдаются у детей, поступающих в ясли.

На теоретическом уровне были рассмотрены факторы, определяющие характер и длительность привыкания детей к новым условиям, которые широко представлены в работах Р.В. Тонковой-Ямпольской, Т.Я. Черток, М.И. Лисиной, Л. Галигузовой, Н.М. Аксариной, Л.Н. Павловой, С. Теплюк, Ж.Ж. Раппопорт, Н.Д. Ватутиной, В.И. Шиленковой. Авторы определяют факторы, влияющие на функциональные возможности системы адаптационных механизмов: необходимость учета психологических особенностей ребенка раннего возраста, характера его связей с взрослыми

и сверстниками, что является залогом закрепления разных форм социального поведения; возраст ребенка; наличия у ребенка навыков самостоятельности; биологические и социальные факторы, а также фактор влияния трудных климатических условий Крайнего Севера. Исследователи едины во мнении, что огромную роль в адаптации играет соблюдение правил по введению детей в условия общественного воспитания.

Н.Д. Ватутина называет 10 правил, которые являются основой для введения ребенка в систему общественного воспитания. Это такие, как:

- необходимость приучать ребенка ко всему новому постепенно;
- единство и постоянство со стороны всех лиц, воспитывающих ребенка;
- требования, предъявляемые к малышу должны быть посильны, выполнимы и прочны [3].

Исследование данной проблемы позволяет нам говорить о том, что в период привыкания ребенка раннего возраста к дошкольному учреждению впервые запускается механизм социальной адаптации, который будет действовать в период поступления малыша в дальнейшем в школу и т.д. Поэтому для педагога, работающего с детьми раннего возраста, необходимо обладать навыком использования диагностических методик и набором практических методов для коррекции поведения ребенка в период его адаптации к дошкольному учреждению. Используя описанную методику, педагог может вовремя распознать проблемы и оказать помощь ребенку и родителям в этот сложный период.

Таким образом, теоретическое изучение данной проблемы позволило сделать вывод, что при определении ребенка в группу раннего возраста вступают во взаимодействие системы воспитания в семье и в дошкольном учреждении. Единство семейного и общественного воспитания создает необходимые условия для всестороннего гармонического развития ребенка.

Практическая часть исследования, т.е. диагностика особенностей поведения детей при поступлении в ДООУ, а также адаптационного периода и степени адаптации показала, что уже в раннем возрасте большую роль в период адаптации играет уровень социализации, т.е. наличие или отсутствие навыка общения с незнакомыми взрослыми и детьми, знание индивидуальных особенностей ребенка, степень сформированности у него умений и навыков самообслуживания, а также состояния здоровья и уровня развития.

Нами были получены результаты, где 8 детей имели легкую степень адаптации. Наблюдалось незначительное снижение аппетита, защитных сил организма, эмоционального состояния, речевой активности, игровой деятельности. Однако поведение малышей нормализовалось в течение 8–15 дней.

Двое детей имели среднюю степень адаптации. В этот период у детей возникали функциональные изменения в виде острой респираторной

инфекции. Сон и аппетит пришли в норму через 20–30 дней пребывания их в дошкольном учреждении. В течение месяца восстановились их эмоциональное состояние, двигательная и речевая активность.

Следующий этап диагностики – изучение родителями факторов, влияющих на адаптацию детей. С этой целью проведено изучение сочинений на тему «Мой ребенок, его индивидуальные особенности», что позволило установить контакты между родителями малыша и воспитателями группы в период адаптации детей. Проведенная диагностика показала необходимость разработки методических рекомендаций для педагогов и родителей, которые обеспечат легкое привыкание детей к условиям жизни в ДОУ.

Итак, успех адаптации определяется тем, насколько согласованы усилия 2 систем: взаимодействие системы воспитания ребенка в семье и в дошкольном учреждении. Задача взрослых, окружающих ребенка раннего возраста, – создать необходимые условия для всестороннего развития маленького человека.



## **СПЕЦИФИКА ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

На современном этапе проблема общения встала наиболее остро. Педагоги и родители всё чаще замечают, что многие дошкольники испытывают серьёзные трудности в общении с окружающими. Такие дети не умеют по собственной инициативе обратиться к другому человеку, порой даже стесняются ответить соответствующим образом, если к ним обращается кто-либо. Они не могут поддержать и развить установившийся контакт; не умеют согласовывать свои действия с партнёрами по общению или адекватно выражать свою симпатию, сопереживание, поэтому часто конфликтуют с ними или замыкаются в одиночестве. В то же время общительность, умение контактировать с окружающими людьми – необходимая составляющая самореализации человека, его успешности в различных видах деятельности, расположенности и любви к нему окружающих людей. Формирование этой способности – важное условие нормального психического развития ребенка, а также одна из основных задач подготовки его к дальнейшей жизни. Не научится ребенок воспринимать и осознавать окружающую действительность, если не приобретет опыт общения в совместной и индивидуальной деятельности.

Исследованию данной проблемы посвящали свои работы многие педагоги и психологи прошлого и современности (такие известные исследователи, как Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, А.В. Запорожец, А.П. Петровский, Б.Г. Ананьев, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Г.А. Урунтаева, Т.А. Репина, В.С. Грехнев и др.).

В работах психологов А.В. Запорожца, М.И. Лисиной общение рассматривается как особый вид деятельности. В качестве основных структурных единиц деятельности общения они выделяют: предмет общения (партнер по общению); потребности и мотивы общения; задачи, цель общения; средства, которые выбирают партнеры, чтобы осуществить общение.

А.П. Петровский, характеризуя деятельность общения, отмечает, что оно является видом деятельности, т.к. представляет форму активного отношения к действительности, через которую устанавливается реальная связь между человеком и миром, в котором он живет.

Известный исследователь в области психологии Б.Г. Ананьев в своих трудах отводит общению достаточно определенное место в классификации видов деятельности. По его мнению, общение является одним из важнейших условий развития всех других видов деятельности человека как общественного существа.

Классики отечественной педагогики Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский высказывались за коллективное сотрудничество как основу общения педагогов и детей.

Н.К. Крупская последовательно развивала идею о коллективе как решающем условии воспитания; подчеркивала, что воспитание граждан общества возможно только в условиях коллективной жизни.

А.С. Макаренко пришел к выводу: нельзя рассматривать личность вне общества, коллектива. Важнейшим качеством человека является его умение жить в коллективе, вступать в постоянное общение с людьми, а главным в общении должны быть отношения, основанные на уважении.

Талантливый практик и теоретик В.А. Сухомлинский подчеркивал, что сфера общения человека с человеком охватывает многогранность интересов личности и каждое слово при этом должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полновесным.

Современный педагог-исследователь В.С. Грехнев в работе «Культура педагогического общения» подчеркивает: «Общение есть процесс непосредственных взаимоотношений, обращения людей друг с другом, основанный на разумном понимании и намеренной передаче знаний, мыслей и переживаний в соответствии с социальными нормами и условиями осуществляемой ими деятельности».

О.В. Корчинова указывает: «Культура общения людей основана на соблюдении определенных правил, которые вырабатывались человечеством на протяжении многих веков. Эти правила называют “этикетом”». Культурный, воспитанный человек, по его мнению, не только владеет техникой общения, но и обладает такими качествами, как приветливость, добросердечие, учтивость, уважительное отношение к людям.

Л.М. Шипицина пишет, что общение – основное условие развития ребенка, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремленный на познание и оценку самого себя через посредство других людей.

Обобщая идеи вышеперечисленных исследователей, можно отметить, что авторы установили: на всех этапах раннего и дошкольного детства общение благоприятно сказывается на развитии ребенка. С возрастом значение общения для ребенка не уменьшается. Его воздействие становится все сложнее и глубже.

Актуальность данной проблемы определила выбор **темы исследования**: «Специфика общения детей старшего дошкольного возраста».

**Цель исследования** заключается в изучении специфики общения детей старшего дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками в разных видах деятельности.

**Объект исследования**: дети старшей возрастной группы ДОУ.

**Предмет исследования**: особенности общения детей в старшей возрастной группы ДОУ № 16 г. Североморск со взрослыми и сверстниками.

### **Задачи исследования:**

1. На основе изучения психолого-педагогической, методической литературы выявить сущность понятия «общение».
2. Изучить и описать методику работы по развитию навыков общения у детей в старшей возрастной группе.
3. Исследовать уровень сформированности навыков общения детей старшей возрастной группы со взрослыми и сверстниками.
4. Разработать проект формирующего эксперимента.

Поставленные задачи определили выделение 2 основных этапов работы.

I этап посвящен анализу психолого-педагогической литературы; раскрыты сущность и содержание понятия «общение детей дошкольного возраста»; определены цель, задачи исследования, специфика общения, методика по воспитанию навыков общения. Данная работа потребовала адекватных **методов исследования:**

- анализ и синтез;
- метод сходства и различия;
- логический метод.

На II этапе проведена диагностика уровня сформированности навыков общения детей старшей возрастной группы ДОУ № 16 г. Североморск. С этой целью использовались **методы:**

- наблюдение;
- анализ продуктов деятельности детей;
- анкетирование родителей;
- математико-статистическая обработка данных.

### **Теоретическая значимость исследования:**

1. Изучить и обобщить имеющийся теоретический психолого-педагогический опыт по данной проблеме.
2. Определить особенности формирования навыков общения у детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость определяется тем, что:

1. Содержащиеся в работе теоретические положения и выводы способствуют повышению знаний об общении со взрослыми и сверстниками у старших дошкольников.
2. Проведенная диагностика позволила разработать проект формирующего эксперимента, который позволит улучшить работу по формированию общения у детей старшего дошкольного возраста.

**База исследования:** ДОУ № 16 г. Североморска. Исследованием было охвачено 19 детей старшего дошкольного возраста.

Обращение к теоретическому анализу проблемы позволило выделить ряд ключевых понятий, составляющих понятийную базу исследования. Это общение, культура общения, культура поведения, культура речи и др.

М.И. Лисина определяет общение как взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

В Российской педагогической энциклопедии общение рассматривается как взаимодействие 2 или более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной деятельности.

Таким образом, общение не только влияет на совместную коллективную деятельность, но и выступает важнейшим фактором формирования личности человека, средством воспитания, т.к. воспитывать человека – значит не только воздействовать на его представления и понятия, формировать убеждения, но и обеспечивать практическую регуляцию его поведения, отношений с другими людьми.

В дошкольном учреждении содержание работы по развитию навыков общения у старших дошкольников раскрывается в «Программе воспитания и обучения в детском саду» (1985); программе «Детство»; программе «Азбука общения» и др.

В ходе анализа содержания программ удалось выяснить, что существуют отличия программ «Детство» и «Азбука общения» от традиционной, которые состоят в установлении новых форм работы по проблеме общения дошкольников. Это нашло отражение в структурном построении данных программ.

Основные направления программ (задачи, содержание) помогут взрослым обогатить работу с детьми. Авторы указывают, что разумная организация личного опыта детей, развитие эмоциональной отзывчивости, гуманистических побуждений способствуют становлению у старших дошкольников первичных социально-ценностных ориентаций в социальном мире.

Анализ психолого-педагогической, методической литературы позволил определить содержание диагностики на II этапе исследования, которое проводилось в старшей группе ДООУ № 16 «Росинка» г. Североморск. В исследовании участвовало 19 детей.

Цель диагностики: выявить уровень сформированности навыков общения со взрослыми и сверстниками. Для этого использовалась методика «Формирование навыков культуры общения» (Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина «Практикум по детской психологии»).

За детьми велось планомерное и целенаправленное наблюдение в естественных условиях повседневной жизни (играх, на прогулке, занятиях, трудовой деятельности и других режимных моментах). Полученные данные заносились в таблицы и соотносились с диагностическими критериями.

I этап исследования: наблюдение за ребенком в естественных условиях. Анализ результатов проводился по схеме: общение со взрослыми, общение со сверстниками.

Были получены следующие результаты: у 14 детей сформированы навыки общения со взрослыми. Эти дети регулярно посещают дошкольное учреждение; в основном, из полной семьи. Родители принимают активное участие в жизни группы, заинтересованы в воспитании детей.

Недостаточная сформированность навыков общения наблюдается у 5 детей. Связано это с тем, что родители не всегда обращают внимание на предложения воспитателей. Для данных детей пример взрослых не является значимым. Нередко у родителей слова и действия в жизненных ситуациях расходятся.

13 детей умеют применить свои знания о правилах общения в непосредственном взаимодействии со сверстниками, 6 детей не всегда применяют их на практике. Эти дети в основном из неполных семей, часто и длительно болеющие.

Следующий этап диагностики – изучение коммуникативных умений детей в общении со сверстниками. Для этого использовалось украшение «рукавички».

Анализ готовых работ и наблюдение за взаимодействием детей в ходе деятельности показали следующий результат: около 70% детей сумели безболезненно договориться друг с другом и прийти к общему решению; при выполнении задания использовали уговоры и убеждения (Катя И.: «Один узор рисуем, как ты хочешь, а другой, как я»), если замечали у соседа неточности, то доброжелательно указывали на это (Ксюша Р.: «Посмотри, пожалуйста, внимательно, мы же договорились кружки жёлтыми рисовать»; Алина Т.: «Ой, я сейчас исправлю»); около 30% детей не смогли прийти к общему решению спокойно. Использовалось навязывание своего мнения (Сергея Т.: «Я лучше знаю, как надо делать!»), игнорирование мнения сверстника (Тимофей К.: «Вот так сделаем...»).

Следующее направление диагностики – наблюдение за группой детей в трудовой деятельности.

На основании данного исследования можно отметить, что навыки общения со сверстниками в трудовой деятельности у детей соответствуют возрасту. К взрослому обращаются с просьбой (поменять воду в тазу). Мальчики смогли безболезненно договориться о распределении обязанностей (Юра М.: «Я помою 5 игрушек, и поменяемся»). Они используют в общении «волшебные слова» (Андрей Л.: «Юра, завяжи мне, пожалуйста, фартук»), доброжелательный тон при разговоре, мимику, жесты. Беседа протекает между детьми по поводу производимой ими деятельности в спокойной дружеской форме.

На основании общей диагностики сформированности навыков общения у детей старшей возрастной группы можно сделать вывод, что в целом у детей сформированы хорошие навыки общения, соответствующие возрасту, требованиям программы воспитания и обучения дошкольников. Такие данные показали 14 детей из диагностируемой группы в 19 человек.

Однако у 5 детей наблюдается частичное невыполнение правил общения. Это обусловило необходимость разработки проекта формирующего эксперимента с целью улучшения показателей навыков общения у данной группы детей со взрослыми и сверстниками.

В проект включены:

1. Работа с детьми (цикл занятий «Общение с Феей»; наблюдения; игры – подвижная, дидактическая, сюжетно-ролевая, творческая и др.).
2. Работа с родителями (выступление на родительском собрании, ширма-консультация, выставка литературы в родительском уголке, выпуск газеты, индивидуальное прослушивание аудиозаписи рассказов детей, просмотр видеофильма, организация фотовыставки, индивидуальная консультация).

Таким образом, последовательная, систематическая, заинтересованная работа педагогов и родителей позволит убедить детей в том, что общение – это путь к успеху в жизни, к возможности завоевать сердца людей.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РИСОВАНИЯ ПО ЗАМЫСЛУ**

**Актуальность** настоящего исследования обусловлена современными тенденциями развития социокультурной ситуации в стране, которые порождают возрастающий интерес к творчеству вообще и каждого человека в частности. Это определяется особенностями современной эпохи, провозгласившей гуманитаризацию процессов воспитания и образования. Важным моментом становится возможность развития творческого потенциала каждой личности, т.е. развития способности каждого человека к активному и сознательному творчеству, творческой инициативе, чтобы каждый мог творить, а не только воспроизводить.

Новые образовательные программы и психолого-педагогические технологии ориентируют специалистов дошкольных учреждений и системы дополнительного образования на введение в учебно-воспитательный процесс приоритетного компонента, связанного с развитием творческой активности детей.

Анализ литературы показал, что исследователи (Л.С. Выготский, Е.И. Игнатьев, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина) выделяют творческое воображение обязательным компонентом творческих способностей (без которого невозможна реализация замысла), а период дошкольного детства рассматривают как наиболее сензитивный в плане их развития. Развитие личности происходит в ведущих видах деятельности, а для дошкольного возраста таковыми являются игра и продуктивные виды деятельности, которые несут в себе общеразвивающие функции. Изобразительная деятельность является одной из разновидностей продуктивной деятельности.

**Объект исследования:** изобразительная деятельность детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования:** психолого-педагогический процесс планирования рисования по замыслу, способствующий развитию творческой активности старших дошкольников.

**Цель исследования:** выявление специфики и особенностей развития творческой активности детей 5–7 лет в процессе рисования по замыслу.

**Гипотеза исследования:** развитие творческой активности старших дошкольников в процессе рисования по замыслу будет эффективным в том случае, если: 1) определены условия успешности целенаправленного рисования, способствующие более полному воплощению замысла, большей содержательности и выразительности детских рисунков; 2) выделены критерии развития способности к рисованию по замыслу; 3) разработана программа, ориентированная на развитие творческой самостоятельности при целенаправленном рисовании старших дошкольников.

Объект, предмет, цель и гипотеза исследования обусловили выбор **задач**:

1. Изучить и проанализировать литературные источники по данной проблеме, сопоставить точки зрения и теоретические подходы разных авторов.
2. Выбрать методику исследования особенностей рисования по замыслу, определить методы и приёмы проведения исследования.
3. Исследовать творческую способность к целенаправленному рисованию детей конкретной выборки и способы реализации замысла в процессе рисования.
4. Сравнить успешность спонтанного рисования и целенаправленного рисования, выявить причины изменения замысла, сделать выводы о влиянии на удержание замысла его формулирования в развёрнутой речи.
5. Провести качественный и количественный анализ полученных результатов, подтвердить или опровергнуть рабочую гипотезу исследования.
6. Определить комплекс мер, направленный на оптимизацию процесса развития творческой активности детей 5–7 лет при рисовании по замыслу в дошкольных учреждениях; проверить его эффективность.
7. Подвести итоги исследования, сформулировать выводы в соответствии с поставленными задачами, разработать психолого-педагогические рекомендации по коррекционно-воспитательной работе.

**Методологическую основу исследования** составляют следующие научные идеи и принципы: принцип единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн); идея развития путём освоения культурного наследия человечества (Л.С. Выготский); принцип индивидуального личностного подхода (С.Л. Рубинштейн) и др.

В ходе работы использовались следующие **методы исследования**: изучение, анализ и обобщение материалов литературных источников по теме, способствующих определению методологических и теоретических положений работы; экспериментально-эмпирические методы: беседа, наблюдение, эксперимент; методы количественного и качественного анализа данных; методы математической обработки и обобщения результатов исследования.

**База исследования**: эксперимент проводился в я/с № 125 г. Мурманск. В нем принимали участие воспитанники подготовительной группы (всего 16 человек, из них 6 мальчиков и 10 девочек). Средний возраст испытуемых – 6,2 года.

Исследование осуществлялось в 3 этапа: *1 этап* – поисково-теоретический (анализ литературы, изучение проблемы); *2 этап* – опытно-



экспериментальный (проведение психолого-педагогического эксперимента, разработка и апробация комплекса мер по совершенствованию способности к целенаправленному рисованию и развитию творческой самостоятельности детей при этом); *3 этап* – заключительно-обобщающий (систематизация материала исследования, обобщение результатов, формулирование выводов и рекомендаций прикладного характера).

**Теоретическая значимость** настоящего исследования заключается в теоретическом и экспериментальном обосновании психолого-педагогических условий развития творческой активности старших дошкольников в процессе рисования по замыслу.

**Практическая значимость** – в направленности исследования на совершенствование способности к целенаправленному рисованию и оптимизацию условий развития творческой активности дошкольников: разработана программа; подобраны методы и формы работы, оптимальные для решения поставленных задач в соответствии с выявленными недочётами; сформулированы психолого-педагогические рекомендации.

**Во-первых**, представлен анализ литературных источников, освещающих генезис и своеобразие детской изобразительной деятельности, сущность и периоды развития художественных способностей к изобразительной деятельности, закономерности развития воображения и творческих замыслов в процессе изобразительной деятельности дошкольников.

Анализ литературных источников показал, что в вопросах детской изобразительной деятельности накоплен обширный исследовательский опыт. Целесообразно отметить глубину, основательность, непреходящую ценность и актуальность фундаментальных исследований отечественных и зарубежных учёных. Проблемой изучения детского творчества, своеобразие детской изобразительной деятельности и способностей к ней занимались педагоги, психологи, художники. Наиболее известны и действенны (востребованы) работы следующих авторов: Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, Е.И. Игнатъев, В.И. Киреенко, Т.С. Комарова, А.К. Леонтьев, В.С. Мухина, Н.П. Сакулина, Е.Е. Сапогова, Б.М. Теплов, Е.А. Флерица, П.П. Чистяков и др.

Создание соответствующих педагогических условий формирования детского художественного творчества, усвоение детьми под руководством взрослых художественного опыта, обучение их приёмам творческих действий, в том числе и подготовка руки к рисованию и письму всегда являлись и являются гарантом творческого развития ребёнка.

В качестве особенностей развития изобразительной деятельности в дошкольном возрасте выделены: развитие знаковой функции сознания, формирование ручной умелости, становление образной речи, развитие первоначальных умений создавать и воплощать замысел, освоение специфических выразительных средств изобразительности и обобщённых способов изображения.

К старшему дошкольному возрасту у ребёнка формируются предпосылки к самостоятельной художественно-творческой деятельности, что заключается в умении создавать замысел и целенаправленно и планомерно воплощать его в своём рисунке. У старшего дошкольника формируется способность к созданию, формулированию в речи и воплощению замысла в рисовании. Замысел заключается в определении содержания изображения (что будет изображаться), способов изображения (как) и места изображения на листе (где). В структуре формирования творческой деятельности у дошкольника замысел имеет первостепенное значение. Ибо только последовательная реализация замысла может привести к выполнению задуманного, к созданию творческого произведения (в объективном или субъективном смысле).

**Во-вторых**, описано экспериментальное исследование по изучению творческой активности старших дошкольников в процессе рисования по замыслу, представлены данные количественного и качественного анализа результатов исследования, сделаны выводы и даны практические рекомендации.

*Экспериментальное исследование проводилось в 3 этапа.*

На констатирующей стадии эксперимента была осуществлена диагностика по определению исходного уровня развития творческой активности дошкольников и способности испытуемых к целенаправленному рисованию, произведён анализ полученных результатов; определены методы и формы работы по оптимизации условий, способствующих совершенствованию исследуемой способности.

На формирующей стадии эксперимента была разработана (на основе анализа методических пособий, авторских программ) программа занятий, направленных на совершенствование способности к целенаправленному рисованию испытуемых и развитию их творческой активности.

На контрольной стадии эксперимента была осуществлена повторная диагностика уровня развития способности испытуемых к целенаправленному рисованию с целью определения эффективности методик, использованных на формирующей стадии эксперимента. Был произведён сравнительный анализ данных математической обработки результатов эксперимента. Далее было произведено обобщение результатов исследования, сформулированы выводы и даны рекомендации.

Экспериментальное исследование проводилось *по методике «Изучение рисования по замыслу» / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина.*

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Эксперимент состоял из 3 серий с интервалом 5–6 дней. В процессе работы необходимо было проследить характер творческих проявлений дошкольников, их самостоятельность при этом, способность планировать свою деятельность. В ходе эксперимента использовались следующие исследовательские методы: наблюдение за ходом рисования, в процессе наблюдения фиксировались

индивидуальные особенности детей в создании и воплощении задуманного; ведение протоколов наблюдения; индивидуальные беседы с испытуемыми по готовым рисункам; анализ продуктов деятельности – детских рисунков.

На **констатирующей стадии** эксперимента вышеуказанная методика использовалась с целью определения исходного уровня развития способности испытуемых к целенаправленному рисованию, для чего нами были выделены критерии исследуемой способности: наличие замысла до начала рисования; композиционные способности; соответствие готового рисунка первоначальному замыслу; оригинальность рисунков.

Уровни способности к рисованию по замыслу условно были названы: **О** – оптимальный (высший) – 3 балла; **У** – удовлетворительный (средний) – 2 балла; **П** – поверхностный (низший) – 1 балл.

Критерии способности детей старшего дошкольного возраста к рисованию по замыслу и развитию их творческой активности описаны ниже:

1. **Наличие замысла до начала рисования:** **О** – чёткое представление о будущем рисунке, способность сформулировать замысел в развёрнутой речи; **У** – нечёткое представление о будущем рисунке, затруднения в формулировании замысла в развёрнутой речи; **П** – отсутствие представлений о будущем рисунке, отсутствие способности сформулировать замысел в развёрнутой речи.
2. **Композиционные способности:** **О** – умение мысленно расположить предметы на листе бумаги, описать их (форма, размер, цвет); **У** – затруднения в мысленном расположении или описании предметов; **П** – неспособность мысленно расположить и описать предметы будущего изображения.
3. **Соответствие готового рисунка первоначальному замыслу:** **О** – полное соответствие первоначально задуманному; **У** – внесение незначительных дополнений; **П** – полное несоответствие первоначально задуманному.
4. **Оригинальность рисунков:** **О** – использование выразительных средств (переданы пространство, движение, колорит), целостность, нешаблонность изображения; **У** – затруднения в использовании выразительных средств (неадекватность цвета, форм передачи движения и т.д.); **П** – рассыпчатое, шаблонное изображение.

Результаты исследования исходного уровня способности к целенаправленному рисованию испытуемых на констатирующей стадии эксперимента представлены в таблице 1.

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСХОДНОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ  
ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ И СПОСОБНОСТИ СТАРШИХ ДО-  
ШКОЛЬНИКОВ К РИСОВАНИЮ ПО ЗАМЫСЛУ**

| <i>Критерии</i>  | <i>Уровни</i> | <i>О</i>   | <i>У</i>   | <i>П</i>    |
|--|---------------|------------|------------|-------------|
| 1. Наличие замысла до начала рисования                   |               | 7 (43,75%) | 3 (18,75%) | 6 (37,5%)   |
| 2. Композиционные способности                            |               | 4 (25%)    | 2 (12,5%)  | 10 (62,5%)  |
| 3. Соответствие готового рисунка первоначальному замыслу |               | 3 (18,75%) | –          | 13 (81,25%) |
| 4. Оригинальность рисунков                               |               | –          | 3 (18,75%) | 13 (81,25%) |
|  | Среднее       | 21,88%     | 12,5%      | 65,62%      |

Был произведён анализ полученных результатов; определены методы и формы работы по оптимизации условий, способствующих совершенствованию исследуемой способности. Анализ результатов позволил сделать вывод о недостаточном уровне сформированности у большинства испытуемых способности к целенаправленному рисованию. Это позволило сделать предположение об отсутствии систематического, комплексного обучения детей данной группы основам изобразительной деятельности.

На **формирующей** стадии эксперимента были отобраны и проведены занятия, направленные на совершенствование способности к целенаправленному рисованию испытуемых.

Занятия по изобразительной деятельности проводились в соответствии с выделенными Т.С. Комаровой (1990) этапами формирования и воплощения замысла в рисовании старших дошкольников: накопление и уточнение представлений об окружающей жизни путём организации наблюдений на прогулках, экскурсиях, просмотра детских телепередач, чтения книг, рассматривания репродукций картин художников, иллюстраций, слушания музыки, игр; определение темы рисунка; осознание содержания будущего рисунка, определение входящих в него изображений, композиции рисунка; выбор материалов для рисования с точки зрения предпочтений ребёнка, их наибольшей выразительности для решения темы, выбор и уточнение способов создания изображения; уточнение представлений о предметах, явлениях, которые будут изображаться перед началом рисования; планирование выполнения замысла, определение последовательности создания изображения; уточнение представлений об изображаемых предметах в случае необходимости, в ходе реализации замысла путём дополнительного рассматривания предмета, иллюстраций, дополнительного объяснения, напоминания; активизация применения разнообразных способов создания изображения, выразительных средств; оценка полученного продукта с точки зрения полноты осуществления замысла (контроль по результату), применённых способов изображения и

выразительности; обогащение, дополнение рисунка на основе оценки; анализ готового рисунка, выделение интересного, выразительного решения образов.

При проведении занятий учитывался также факт того, что отношение окружающих к детскому художественному творчеству является важнейшим условием развития творческой активности ребёнка. Поэтому с детьми проводились занятия по коллективному просмотру, обсуждению, анализу и оцениванию выполненных ими работ. Также проводились занятия по выполнению коллективного рисунка, где каждый ребёнок мог внести свой вклад в создание общей творческой работы.

Проводились занятия по стимулированию формирования замысла изображения, его обогащения и реализации: обогащение знаний, представлений детей о наблюдаемых предметах и явлениях, которые им предстоит изображать. Формируя эти представления, важно было показать, что предметы могут быть разными по цвету, форме, величине, по положению в пространстве, может меняться вид предметов (деревья в разное время года); интерес к процессу создания изображения, поощрение стремления детей к уточнению представлений, обогащению образа; направление детей на поиски и внесение в изображение соответствующих теме занятия дополнений; творческий подход воспитателя к руководству занятиями: изменение обстановки и формы организации занятий, ориентировка детей на усвоение различных вариантов создания и способов изображения; взаимосвязь изобразительности с другими видами эстетической деятельности: музыкальной, литературной, театрализованной, эстетической игрой, что способствует развитию самостоятельной художественно-творческой деятельности детей; игровые приёмы в оптимальном сочетании с другими методами и приёмами обучения с целью повышения интереса к изобразительности и стимулирования самостоятельных форм её проявления.

Экспериментальные выводы Т.С. Комаровой нашли подтверждение в настоящем исследовании: воплощение образа в рисунке тесно связано с овладением изобразительными навыками и умениями. Чем большими умениями располагает ребёнок, чем свободнее их применяет, тем шире и глубже он может передать свой замысел, проявить подлинную свободу творческого решения изображения. В тех случаях, когда детям предлагалось нарисовать, что они хотят, содержание рисунков было значительно беднее, чем тогда, когда замысел детей направлялся педагогом, им легче было определить своё желание.

Одним из важных условий полноценного всестороннего развития детей в процессе занятий изобразительной деятельностью является осуществление индивидуального подхода с учётом анатомо-физиологических и психологических особенностей каждого ребёнка. Большинство учёных (Т.С. Комарова, Л.А. Венгер, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина и др.) выделяют 2 направления индивидуального подхода в практике дошкольного вос-

питания: 1) предупреждение и устранение пробелов в усвоении детьми содержания, средств и способов изобразительной деятельности; 2) углубление и расширение возможностей тех детей, которые проявили более высокие способности к изобразительности, формирование индивидуальности, своеобразия проявления детьми в художественной деятельности.

Поскольку был выявлен недостаточный уровень развития способности к целенаправленному рисованию, нами был предложен комплекс занятий, имеющих целью развитие творческой активности и воображения старших дошкольников. Использование ассоциативного рисования возможно с применением приёмов арт-терапии.

На стадии **контрольного эксперимента** испытуемым предлагалась методика «Изучение рисования по замыслу» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной с целью определения эффективности методик, использованных на формирующей стадии эксперимента. Далее на основании сравнительного анализа готовых рисунков и протокольных записей были составлены таблицы и графическое представление данных. Анализ математической обработки данных экспериментального исследования показал, что сдвиг по рассматриваемым критериям до и после применения методик достоверен на уровне 99%, за исключением оригинальности рисунков. Значения по данному критерию остались практически неизменными, что можно обосновать исходным низким уровнем развития способности к рисованию по замыслу, а также временными ограничениями и отсутствием возможности комплексного воздействия (психолог, педагог изо, воспитатель, музыкальный работник). Следовательно, можно сделать вывод об эффективности предлагаемого комплекса мер по совершенствованию исследуемой способности и возможности его рекомендации к применению в воспитательной практике дошкольных учреждений.

В целом исследование показало, что у большинства испытуемых способность к созданию и воплощению замысла сформирована. Однако уровень сформированности данной способности у некоторых детей недостаточен, что повлекло за собой однообразие и скудность способов реализации замысла в рисовании, что в свою очередь обусловило невыразительность и неоригинальность большинства детских работ.

По данным анализа детских рисунков выявлено, что исследуемая способность сформирована у 81% испытуемых. Это позволило сделать вывод: формулирование намерений в развёрнутой речи, способствующее более полному воплощению замысла, большей содержательности и выразительности детских рисунков является условием успешности развития творческой активности в процессе целенаправленного рисования в старшем дошкольном возрасте.

Выделив критерии сформированности способности к рисованию по замыслу, мы смогли более детально проанализировать процесс создания целенаправленного рисунка, выяснить характер наиболее типичных за-

трудностей у испытуемых при создании задуманного изображения, а также определить уровень сформированности исследуемой способности у каждого испытуемого.

На основании анализа данных констатирующего эксперимента была разработана и апробирована программа, направленная на развитие творческой активности в процессе рисования по замыслу старших дошкольников. Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности предлагаемой программы.

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать вывод, что в условиях экспериментального исследования (после формирующего воздействия) рисования по замыслу испытуемые показали в целом хороший уровень сформированности способности к целенаправленному рисованию. Выявлена способность старших дошкольников к формулированию основных целей при выполнении задания, к программированию деятельности по способам ее выполнения в основном уже в момент инструктирования, к подчинению своих действий созданной программе на весь срок занятия, а также к адекватной оценке полученного результата.

Результаты определения уровня сформированности исследуемой способности в количественном и процентном отношении на контрольной стадии эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

**УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ И СПОСОБНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К РИСОВАНИЮ ПО ЗАМЫСЛУ ПРИ ПОВТОРНОЙ ДИАГНОСТИКЕ**

| <i>Критерии</i>  | <i>Уровни</i> | <i>О</i>    | <i>У</i>   | <i>П</i>    |
|--|---------------|-------------|------------|-------------|
| 1. Наличие замысла до начала рисования                   |               | 13 (81,25%) | 2 (12,5%)  | 1 (6,25%)   |
| 2. Композиционные способности                            |               | 13 (81,25%) | 3 (18,75%) | –           |
| 3. Соответствие готового рисунка первоначальному замыслу |               | 13 (81,25%) | –          | 3 (18,75%)  |
| 4. Оригинальность рисунков                               |               | 1 (6,25%)   | 4 (25%)    | 11 (68,75%) |
|  | Среднее       | 62,5%       | 14,06%     | 23,44%      |

Анализ результатов опытно-экспериментального исследования выявил улучшение показателей рисования по замыслу. На основании чего можно сделать вывод, что методики и приёмы развивающей работы, которые использовались на стадии формирующего эксперимента, продемонстрировали достаточную эффективность в плане последовательного и систематического развития детского воображения и творческой инициативы в процессе целенаправленного рисования и могут быть рекомендованы для реализации в учреждениях дошкольного образования.

При сравнительном анализе результатов констатирующего и контрольного эксперимента по данным, занесенным в таблице 3 и представленным графически, видно, что результаты после воздействия выше.

Таблица 3

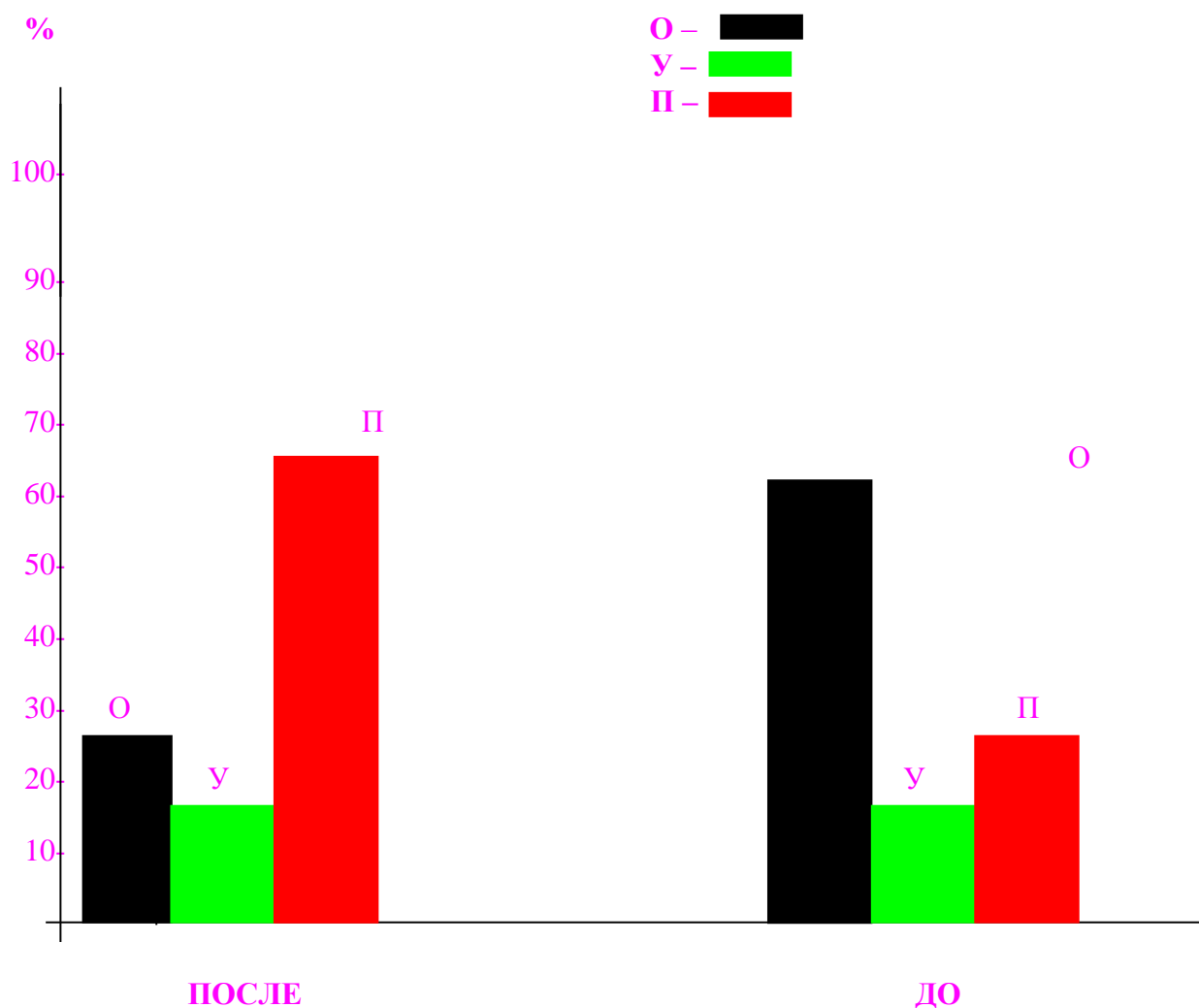
**ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ И СПОСОБНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К РИСОВАНИЮ ПО ЗАМЫСЛУ**

| <i>Критерии и уровни</i>   | <i>Динамика изменений в ходе исследования</i> |          |                |          |                         |
|--|---|----------|----------------|----------|-------------------------|
|  | <i>ДО</i>                                     |          | <i>ПОСЛЕ</i>   |          | <i>изменение уровня</i> |
|  | <i>абс. ч.</i>                                | <i>%</i> | <i>абс. ч.</i> | <i>%</i> | <i>%</i>                |
| 1. Наличие замысла до начала рисования в 3 серии                   |   |          |                |          |                         |
| <b>О</b>   | 7   | 43,75    | 13             | 81,25    | 37,5                    |
| <b>У</b>   | 3   | 18,75    | 2              | 12,5     | 6,25                    |
| <b>П</b>   | 6   | 37,5     | 1              | 6,25     | 31,25                   |
| 2. Композиционные способности при рисовании в 3 серии              |   |          |                |          |                         |
| <b>О</b>   | 4   | 25       | 13             | 81,25    | 56,25                   |
| <b>У</b>   | 2   | 12,5     | 3              | 18,75    | 6,25                    |
| <b>П</b>   | 10  | 62,5     | –              | –        | 62,5                    |
| 3. Соответствие готовых рисунков первоначальному замыслу в 3 серии |   |          |                |          |                         |
| <b>О</b>   | 3   | 18,75    | 13             | 81,25    | 62,5                    |
| <b>У</b>   | –   | –        | –              | –        | –                       |
| <b>П</b>   | 13  | 81,25    | 3              | 18,75    | 62,5                    |
| 4. Оригинальность рисунков в 3 серии                               |   |          |                |          |                         |
| <b>О</b>   | –   | –        | 1              | 6,25     | 6,25                    |
| <b>У</b>   | 3   | 18,75    | 4              | 25       | 6,25                    |
| <b>П</b>   | 13  | 81,25    | 11             | 68,75    | 12,5                    |
| <b>СРЕДНИЙ УРОВЕНЬ</b>   |   |          |                |          |                         |
| <b>О</b>   |   | 21,88    |                | 62,5     | 40,62                   |
| <b>У</b>   |   | 12,5     |                | 14,06    | 1,56                    |
| <b>П</b>   |   | 65,62    |                | 23,44    | 42,18                   |

В результате проведённого исследования были рассмотрены основные вопросы, касающиеся закономерностей формирования и развития детской изобразительной деятельности, а также формирования способности к созданию и воплощению замысла в рисовании у старших дошкольников. Были описаны результаты экспериментального исследования, посвящённого изучению особенностей целенаправленного рисования детей конкретной группы, проведены развивающие занятия и даны рекомендации по коррекции выявленных нарушений в развитии данной способности.



**ГРАФИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ СРЕДНЕГО УРОВНЯ  
РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ  
К РИСОВАНИЮ ПО ЗАМЫСЛУ И ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ**



Однако важно отметить, что центральным звеном проблемы развития замысла в изобразительной деятельности должно быть не развитие отдельных психических функций и способностей, а гармоническое, личностное развитие каждого ребёнка и детского коллектива в целом. При этом особое значение необходимо придавать развитию восприятия, представлений, мышления, фантазии, эмоций, мотивации, с учётом детской непосредственности. Ребёнку должна быть оказана помощь в правильной ориентации в окружающем предметном мире, внимательное отношение к его вопросам, проблемам с учётом его индивидуальности.

Все упражнения по развитию творческого воображения должны усваиваться ребёнком постепенно, в соответствии с возрастными ступенями и основными новообразованиями.

Особое значение придаётся развитию у детей способности создавать замысел и строить образ. Теория интериоризации используется в целях развития способности руководить своей изобразительной деятельностью.

При этом следует постоянно стремиться к воспитанию у детей творческой активности и самостоятельности, стимулируя их развитием стремлений к творчеству.

Результаты настоящего исследования приводят к осознанию необходимости вводить повсеместно в детских садах систематические занятия изобразительной деятельностью, которые должны осуществлять методически грамотные воспитатели и педагоги. Только тогда в дошкольных учреждениях будет возможна полноценная подготовка к взрослой самостоятельной жизни истинно творческой, активной личности.

В качестве приоритетных задач для старшего дошкольного возраста наиболее эффективно решаемых в рамках изобразительной деятельности могут быть выделены: развитие «чувства инициативы» и стремления к созидательной активности; развитие способности к целеполаганию и волевому усилию, произвольной организации деятельности (принятие и реализация цели в соответствии с заданными стандартами – условиями).

На этом основании можно считать, что в исследовании получили теоретическую и экспериментальную разработку некоторые аспекты проблемы развития творческой личности средствами дошкольного воспитания. Полученные данные могут быть использованы в решении задач дифференцированной подготовки старших дошкольников к обучению в школе.

Данные, полученные в экспериментальной работе, позволили провести количественный и качественный анализ способности к целенаправленному рисованию, а также доказать целесообразность и эффективность предлагаемых развивающих методов и приёмов стимулирования творческой активности дошкольников. Полученные практические результаты могут быть использованы педагогами в ходе проведения простых обучающих занятий и при проведении специальных развивающих и коррекционных занятий по изобразительной деятельности с дошкольниками.

## ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕЛЛЕКТА И ВООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Интеллектуальный потенциал общества, представляющий системное качество, складывается из отдельных умственных сил, присущих конкретным людям. Очевидно, что высокое развитие интеллекта каждого члена общества создает универсальную мощь общественного потенциала.

Формирование зрелого, творческого интеллекта человека, способного к саморазвитию, будет содействовать гармоничному и ускоренному развитию всего общественного организма.

В советской психологической литературе изучением интеллекта занимались С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Я.А. Пономарев, В.Н. Дружинин, М.А. Холодная и др. Проблема интеллекта является традиционной также для зарубежной психологии (Г. Айзенк, Р. Стернберг, Ф. Гальтон, Ч. Николсон, Ж. Пиаже, Р. Пломин, Ч. Спирмен, Гилфорд, Д. Векслер, Д. Кеттел).

Любой трудовой процесс с необходимостью включает в себя воображение. Оно выступает как необходимая сторона художественной, конструкторской, научной, литературной, музыкальной, вообще творческой деятельности. Воображение тесно связано с мышлением. Подобно мышлению, оно позволяет предвидеть будущее, возникает в проблемной ситуации, мотивируется потребностями личности. Ценность воображения состоит в том, что оно позволяет принять решение и найти выход в проблемной ситуации даже при отсутствии нужной полноты знаний, которые необходимы для мышления.

Интеллект индивида выступает в качестве «верхнего ограничителя», «потолка» потенциальных творческих достижений.

Мы поставили **цель исследования**: изучить взаимосвязь воображения и интеллекта у младших школьников.

### **Задачи исследования:**

1. Подбор методов исследования, адекватных поставленной цели.
2. Проведение исследования вербального и невербального интеллекта у младших школьников.
3. Проведение исследования воображения по методике Торранса «Невербальная креативность» и методике Гилфорда «Вербальная креативность».
4. Анализ и обсуждение полученных результатов.

В эксперименте принимали участие учащиеся 3 «А» и 3 «Б» классов средней школы № 27 г. Мурманск в количестве 62 человек (из них 32 девочки и 30 мальчиков). Средний возраст 9 лет.

Мы выдвинули следующие *гипотезы*:

1. Для учащихся с низким уровнем развития интеллекта не характерны высокие показатели развития воображения.
2. У девочек больше развит вербальный интеллект и вербальная креативность, а у мальчиков более развит невербальный интеллект и невербальная креативность.

Для подтверждения своей гипотезы мы провели обследование учащихся 9 лет по следующим **методикам**:

1. Невербальный тест интеллекта Р. Кеттела.
2. Определение уровня умственного развития старших дошкольников и младших школьников (предложена Э.Ф. Замбицявичене).

Субтест 1 – исследование дифференциации существенных признаков предметов и явлений от несущественных, а также запаса знаний испытуемого.

Субтест 2 – исследование операций обобщения и отвлечения, способности выделить существенные признаки предметов и явлений.

Субтест 3 – исследование способности устанавливать логические связи и отношения между понятиями.

Субтест 4 – выявление умения обобщать.

3. Тест невербальной креативности Гилфорда.

- Результаты исследования **вербального интеллекта** (по материалам Э.Ф. Замбицявичене) были качественно и количественно проанализированы.

Высокий уровень развития выявлен у 32% всей выборки (20 человек); средний уровень развития выявлен у 45% выборки (28 человек); низкий уровень развития выявлен у 23% выборки (14 человек).

Показатели успешности по вербальному интеллекту **по гендерному аспекту** распределились следующим образом:

- высокий уровень развития выявлен у 13% мальчиков (4 человек) и 50% девочек (16 человек);
- средний уровень развития выявлен у 53% мальчиков (16 человек) и 37,5% девочек (12 человек);
- низкий уровень развития выявлен у 33% мальчиков (10 человек) и 12,5% девочек (4 человек).

- Результаты исследования **невербального интеллекта** (по методике Кеттела) были качественно и количественно проанализированы.

Полученные данные были распределены по трем уровням:

- высокий уровень развития выявлен у 5% испытуемых (3 человека);
- средний уровень развития выявлен у 66% испытуемых (41 человек);
- низкий уровень развития выявлен у 29% испытуемых (18 человек).

Показатели успешности выполнения теста по невербальному интеллекту по **гендерному аспекту** распределились следующим образом:

- высокий уровень развития характерен в данном исследовании для 10% мальчиков (3 человека), у девочек не выявлен;
- средний уровень развития выявлен у 50% мальчиков (15 человек) и 81% девочек (26 человек);
- низкий уровень развития выявлен у 40% мальчиков (12 человек) и 19% девочек (6 человек).

Все испытуемые были распределены на 3 группы в зависимости от успешности выполнения заданий:

- низкий уровень развития вербального и невербального интеллекта, согласно полученным данным, имеет 23% и 29% соответственно, т.е. различия незначительны;
- средний уровень развития вербального интеллекта характерен для 45% учащихся данной выборки, а невербального – для 66% учащихся, т.е. количество учащихся, продемонстрировавших средний уровень успешности при выполнении заданий на невербальный интеллект, существенно выше, чем количество учащихся, продемонстрировавших этот же уровень успешности при выполнении заданий на вербальный интеллект;
- высокий уровень развития вербального интеллекта отмечается у 32% учащихся данной выборки (13% мальчиков и 50% девочек от данной выборки), тогда как высокие показатели по невербальному интеллекту имеют всего 5% учащихся (10% мальчиков).

В ходе анализа полученных данных мы сопоставили результаты тестов по вербальному и невербальному интеллекту у испытуемых. Были получены следующие данные:

- низкий уровень вербального и невербального интеллекта выявлен у 7% испытуемых (4 человека);
- низкий уровень вербального интеллекта и средний уровень невербального выявлен у 16% испытуемых (10 человек);
- низкий уровень вербального интеллекта при высоком уровне невербального не выявлен в данной выборке;
- средний уровень вербального интеллекта и низкий уровень невербального выявлен у 13% испытуемых (8 человек);
- средний уровень вербального и невербального интеллекта является наиболее характерным показателем для данной выборки – 30,5% (19 человек);
- средний уровень вербального интеллекта и высокий уровень развития невербального выявлен только у 1 испытуемого (1,5% от выборки);

- высокий уровень развития вербального интеллекта при низком уровне развития невербального выявлен у 10% испытуемых (6 человек);
- высокий уровень развития вербального интеллекта при среднем уровне развития невербального характерен для 19% испытуемых (12 человек);
- высокий уровень развития как вербального, так и невербального интеллекта выявлен у 3% испытуемых (2 человека). Обобщая данные по методикам исследования интеллекта (вербального и невербального) можно сделать следующие выводы:
  - для данной выборки наиболее характерным является средний уровень развития невербального (66% испытуемых) и вербального интеллекта (45% испытуемых);
  - высокий уровень развития вербального интеллекта отмечается у 32% учащихся, тогда как высокий уровень развития вербального интеллекта всего у 5% учащихся, участвовавших в данном исследовании;
  - для девочек наиболее характерен средний уровень развития невербального интеллекта 81% и высокий уровень развития вербального – 50%;
  - для мальчиков наиболее характерным является средний уровень развития как вербального, так и невербального интеллекта (53% и 50% соответственно);
  - у 30,5% учащихся участвовавших в данном исследовании отмечаются средние показатели, как по вербальному, так и по невербальному интеллекту.

Исходя из концепции творческого мышления П. Торранса, показатель креативности складывается из 4 показателей: беглости, гибкости, оригинальности, тщательности разработки идей как характеристик этого процесса.

По показателю **беглости**, или продуктивности, были получены следующие результаты: 85% испытуемых выполнили работу в пределах среднестатистической нормы (согласно исследованию П. Торранса), а 15% (9 человек) учащихся, принимавших участие в данном исследовании, продемонстрировали результаты ниже нормы, (например, Лена С. выполнила всего 4 из 10 предложенных рисунков, Мурад М. только 3). Следует отметить, что данный показатель не является специфическим для творческого мышления и полезен, прежде всего, тем, что позволяет понять другие показатели теста.

Оценивая разнообразие идей и стратегий, способность учащихся переходить от одного аспекта к другому, были получены следующие показатели по **гибкости**: 29% испытуемых (18 человек) имеют низкий

показатель, например у Лены С., Ильи Ф., Марины Т., Лены О. рисунки отличаются однообразием, соседствующие рисунки зачастую выполнены на одну тему.

52% испытуемых (32 человека), 19% испытуемых (12 человек) имеют высокий показатель (так, у Виталия Б., Артура Г., Сергея Б., Никиты Н. отмечается большое разнообразие сюжетов, идей, высокая способность переходить от одного сюжета к другому).

По данным исследования П. Торранса, низкие показатели по разработанности могут быть характерными для недисциплинированных, нерадивых и отстающих учащихся, а высокие показатели могут характеризовать получивших их учащихся как способных к изобретательской и конструктивной деятельности.

Наиболее значимым из всех показателей креативности по тесту Торранса является показатель **оригинальности** выполнения теста. Он характеризует способность испытуемых выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных и банальных. Получающие высокие значения по этому показателю обычно характеризуются высокой интеллектуальной активностью и неконформностью.

32% испытуемых имеют низкие показатели по оригинальности (20 человек), из них 23% мальчиков (7 человек) и 41% (13 человек) девочек; например, у Снежаны В. в рисунках встречается большое количество распространенных сюжетов: рис. 1 – сердце, рис. 2 – дерево, рис. 8 – человек и др.; в рисунках Алеши М. также большое количество стандартных сюжетов: рис. 1 – очки, рис. 2 – рогатка, рис. 4 – змея, рис. 9 – горы.

52% испытуемых имеют средние результаты по данному показателю (32 человека), из них 57% мальчиков (17 человек) и 47% девочек (15 человек);

16% испытуемых имеют высокие показатели по оригинальности выполнения заданий (10 человек), из них 20% мальчиков (6 человек) и 12% девочек (4 человека), например в рисунках Андрея Ц. отмечается большое количество оригинальных сюжетов: рис. 3 – зернышки, рис. 5 – пещера, рис. 6 – гром и молнии, рис. 9 – след динозавра; в рис. 7 и 8 ребенок самостоятельно изменяет расположение листа (поворачивает лист на 90%); у Тани Ч. встречаются следующие оригинальные сюжеты: рис. 1 – фигура женщины, рис. 3 – сани, рис. 7 – крючок, рис. 8 – стул.

Приступая к анализу показателей теста, следует обратить внимание на то, что все обследуемые нами школьники могут быть распределены на несколько групп в зависимости от уровня выявленной у них **креативности**.

*Низкий уровень развития вербальной креативности* имеет 50% испытуемых (31 человек), из них 57% мальчиков (17 человек) и 44% девочек (14 человек), например ответы Рузмины М., Тани Ч., Па-

ши З., Геры Б., Снежаны В. отличаются стандартностью использования предметов; несмотря на инструкцию, дети называли общеупотребительные способы использования предметов, демонстрировали неспособность отойти от бытовых представлений об их функциях. Например, практически все дети этой группы предлагали использовать кирпич для строительства, драк, игры.

*Средний уровень развития* характерен для 35% испытуемых (22 человека), из них 33% мальчиков (10 человек) и 37% девочек (12 человек).

*Высокий уровень развития вербальной креативности* выявлен у 15% испытуемых (9 человек), из них 10% мальчиков (3 человека) и 19% девочек (6 человек). Дети, входящие в данную группу, демонстрировали творческий подход к заданию, предлагали большое количество разнообразных вариантов и идей использования предметов. Например, Артур Г. предлагает использовать консервную банку как шлем для кошки; барабан как летающую тарелку, а Ксения Е. предлагает из крышки банки сделать очки или зеркало, а из самой банки – лопату либо прикладывать ее к синяку как холодный компресс, она же не только предложила использовать кирпич вместо противовеса для поднимания легких предметов, но и нарисовала необходимую для этого систему блоков.

Анализ данных проведенного исследования вербального интеллекта и вербальной креативности показал, что:

- низкие показатели были получены по вербальному тесту интеллекта у 23% испытуемых (14 человек) и по вербальному тесту креативности Гилфорда у 50% испытуемых (31 человек). При этом 15% испытуемых (9 человек) имеют одновременно низкие показатели по результатам обеих методик, из них 6 мальчиков (67%) и 3 девочки (33%);
- средние показатели по вербальному интеллекту выявлены у 45% (28 человек) испытуемых, а по тесту вербальной креативности – у 35% (22 человека) испытуемых. 13% детей (8 человек), участвовавших в данном исследовании, имеют одновременно средние показатели по результатам обеих методик, из них 5 мальчиков (62,5%) и 3 девочки (37,5%).
- высокие показатели по вербальному интеллекту были получены у 32% испытуемых (20 человек) и по тесту вербальной креативности – у 15% испытуемых (9 человек). 10% испытуемых (6 человек) имеют одновременно высокие показатели по результатам обеих методик, из них 1 мальчик (17%) и 5 девочек (83%).

Обращает на себя внимание, что в данной выборке у 29% испытуемых (18 человек) средний показатель по вербальному интеллекту соответствует низкому показателю по тесту вербальной креативности Гилфорда. У 16% испытуемых (10 человек) высокий уровень развития



вербального интеллекта отмечается при среднем уровне вербальной креативности.

Анализ данных результатов проведенного исследования невербального интеллекта и невербальной креативности по методике Торранса показал, что:

- низкие показатели по невербальному тесту интеллекта были получены у 29% испытуемых (18 человек) и по тесту невербальной креативности Торранса – у 32% испытуемых (20 человек). У 13% учащихся (8 человек), участвовавших в исследовании, имеют одновременно низкие показатели по результатам обеих методик, из них 3 мальчика (37,5%) и 5 девочек (62,5%).
- средние показатели по невербальному тесту интеллекта выявлены у 66% испытуемых (41 человек), а по тесту невербальной креативности у 52% (32 человека) испытуемых. 35% учащихся (22 человека) имеют одновременно средние показатели по результатам обеих методик, из них 8 мальчиков (36%) и 14 девочек (64%).
- высокие показатели по невербальному интеллекту выявлены у 5% испытуемых (3 человека), а по тесту невербальной креативности у 16% (10 человек) испытуемых. 3% учащихся (2 человека) имеют одновременно высокие показатели по результатам обеих методик. Оба испытуемых мальчики.

Таким образом, можно сделать общие выводы по результатам нашего исследования:

1. Наиболее характерным является средний уровень развития невербального интеллекта (66% испытуемых) и вербального интеллекта (45% испытуемых).
2. Высокий уровень развития вербального интеллекта отмечается у 32% учащихся, тогда как высокий уровень развития невербального интеллекта всего у 5% испытуемых.
3. Для девочек наиболее характерен средний уровень развития невербального интеллекта – 81% девочек и высокий уровень развития вербального интеллекта – 50%.
4. У 30,5% учащихся, участвовавших в исследовании, отмечаются средние показатели как по вербальному, так и по невербальному интеллекту.
5. Высокий уровень невербального интеллекта отмечается у 10% мальчиков, в то время как у девочек данный показатель не выявлен.
6. Для данной выборки наиболее характерными являются средние показатели развития невербальной креативности при низких показателях развития вербальной креативности – 26% испытуемых (16 человек).

7. Низкие показатели креативности по обеим методикам имеют 19% испытуемых (12 человек), средние показатели – 18% (11 человек), высокие показатели – 5% (3 человека).
8. Количество учащихся, имеющих средний уровень развития вербального и невербального интеллекта (45% и 66%), больше, чем количество детей, имеющих средний уровень развития вербальной и невербальной креативности (35% и 52%).
9. У 50% учащихся выявлен низкий уровень развития вербальной креативности, в то время как низкий уровень развития вербального интеллекта выявлен у 23% испытуемых.
10. Количество учащихся, имеющих низкие показатели по невербальному интеллекту и невербальной креативности, практически одинаковы (29% и 32%).
11. Высокий уровень развития вербального интеллекта отмечен у 32% учащихся, тогда как высокий уровень вербальной креативности выявлен у 15% испытуемых.
12. Высокий уровень невербальной креативности у 16% испытуемых соответствует 5% испытуемых, имеющих высокий уровень развития невербального интеллекта.

## **АНАЛИЗ ПРОГРАММ ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

На сегодняшний день существует достаточно большое количество различных программ обучения и воспитания дошкольников. С 1961 по 1989 гг. все дошкольные учреждения жестко регламентировано работали по одной программе «Программе воспитания и обучения в детском саду». Данная ситуация ограничивала возможности педагогического творчества, не учитывала индивидуальные особенности детей, подавляла естественную любознательность детей, приводила к унификации и формализму. Многие педагоги и ученые начали задумываться над реальным положением дел в системе дошкольного образования; участились случаи критики и недовольства программой, которая сводилась к подготовке детей к школе, к оснащению их суммой конкретных знаний, умений и навыков; недостаточно учитывалась специфика развития в дошкольном возрасте, самоценность этого периода жизни. Вскоре официально было заявлено, что единая программа неизбежно приводила к единообразию форм, содержания и методов педагогического процесса без учета индивидуальных особенностей детей, и действие «Программы» как обязательного документа было отменено. Детские дошкольные учреждения получили возможность самостоятельно выбирать программу, вносить в нее собственные дополнения, создавать авторские программы, использовать разнообразные формы работы [1]. Теперь перед детским садом стоит задача выбрать наиболее правильный и приемлемый путь обучения дошкольников среди многообразия существующих и вновь появляющихся программ обучения и развития детей дошкольного возраста.

Самыми признанными и наиболее распространенными в современных условиях дошкольного обучения считаются 3 программы: остающаяся достаточно эффективной, несмотря на все критические высказывания, «Программа воспитания и обучения в детском саду», разработанная НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, под ред. М.А. Васильева [3]; программа «Радуга», составленная под руководством Т.Н. Дороновой [4] и программа «Детство», составленная на базе РГПИ им. А.И. Герцена В.И. Логиновой, Т.И. Бабаевой, Н.А. Ноткиной и др. / Под ред. З.А. Михайловой, Л.И. Гурович [2]. Соответственно, нами были выбраны программы, наиболее часто встречающиеся и достаточно кардинально различающиеся как по структуре изложения, так и во взглядах на детское воспитание и обучение.

Эстетическое воспитание с точки зрения «Программы воспитания и обучения в детском саду» предусматривается у детей в процессе знакомства с разными видами искусства, с окружающей действительностью, любви к прекрасному, обогащения их духовного мира, развития воображе-

ния, чувств. Эстетическое воспитание осуществляется как на занятиях, так и вне их. основополагающими считаются задачи формирования у детей первых представлений об искусстве, способности воспринимать его, развития умений в рисовании, знакомства детей с декоративно-прикладным творчеством, а также произведениями художников своего края, области. Успешность решения всех поставленных задач осуществляется при условии знания возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников, закономерностей их развития.

Работа с детьми по изобразительной деятельности по программе «Радуга» проводится по 2 самостоятельным направлениям:

- в процессе эстетического восприятия природы, красивых предметов и произведений изобразительного искусства;
- на занятиях по рисованию и лепке и в свободной самостоятельной деятельности детей.

Работа по развитию эстетического восприятия проводится через целенаправленное формирование эстетического отношения к природе, красивым предметам и материалам, произведениям изобразительного искусства. Необходимо способствовать проникновению детей в мир отношений, переживаний и чувств героев произведений изобразительного искусства и вызывать у них чувство сопричастности. Развитие и совершенствование изобразительных возможностей детей происходит через создание условий для самостоятельного рисования и реализацию индивидуальных предпочтений и интересов.

Основной задачей обучения художественной деятельности детей по программе «Детство» является формирование и развитие интереса и желания заниматься изобразительной деятельностью. В процессе собственного художественного опыта дети познают красоту цветowych пятен, выразительность линий, объемность пластических образов. Особое внимание уделяется развитию мелкой моторики как способности к изобразительной деятельности. Также важное место отводится формированию культуры изобразительной деятельности, правилам поведения при выполнении художественной работы, обращению с материалами и орудиями художественного труда.

Таким образом, «Программа воспитания и обучения в детском саду» имеет своей целью формирование **первоначальных представлений об искусстве и основных умений и навыков** изобразительной деятельности с необходимым включением декоративно-прикладного творчества и регионального искусства; программа «Радуга» предполагает проведение большой работы по **развитию эстетического восприятия** искусства, эстетических чувств, воображения; программой «Детство» учитывается **развитие творчества и технических умений и навыков одновременно** через самостоятельное, инициативное умение создавать выразительный образ и передавать свое отношение к изображаемому и воспринимаемому.

Следовательно, видим, что общие концепции эстетического развития каждой из рассмотренных программ отличаются друг от друга, и считаем необходимым более детально проанализировать представленные программы детского эстетического развития.

Поставленные перед собой общие задачи всех программ достаточно похожи: все программы указывают на необходимость воспитания интереса к изобразительной деятельности и искусству, на воспитание эмоционального отклика и сопереживания героям, изображенным на картине либо рисуемым ребенком. Различия же заключаются в том, что «Типовая программа» делает акцент (помимо прочих жанров художественной деятельности) на декоративно-прикладном искусстве, а также на приобщении детей к культуре своего района, области, округа. «Радуга» уделяет большое внимание красоте природы, предлагает учиться через наблюдения за происходящими в природе процессами, рисовать ее явления с натуры. Особенностью программы «Детство», по сравнению с предыдущими, является ее большая заинтересованность произведениями искусства. «Детство» предлагает углубленно изучать картины с натюрмортами, пейзажами, портретами и жанровой живописью, причем для каждой ступени дошкольного возраста предлагается широкий список названий изучаемых картин.

В предметном и сюжетном рисовании обучение происходит по «Программе воспитания и обучения в детском саду» и по программе «Детство», тогда как «Радуга» не уделяет должного внимания рисованию детьми различных предметов и объектов. «Типовая программа» и «Детство» учат рисовать предметы по представлению и с натуры, правильно передавать форму, пропорции и расположение частей предметов, добиваться реального сходства.

К декоративному рисованию обращаются «Типовая программа воспитания и обучения» и «Детство», обучая ритмичному повторению рисунка, узора, соблюдению симметрии. Оригинальным подходом к данному виду рисования программа «Детство» считает оформление поздравительных открыток, составление букетов, оформление выставок своих работ, развивая тем самым не только навыки декоративного рисования, но и умение красиво преподнести свои работы. Программа «Радуга» не обращает внимания на данный вид художественной деятельности.

Особый упор делает «Программа воспитания и обучения» на развитие технической стороны рисования: раскрашивание, нанесение мазков по всей длине, различной ширины и формы, нанесение контура и т.п. Программа «Детство» уделяет не такое большое внимание техническим характеристикам рисования, но признает их необходимость, обучая проводить линии различной ширины и формы. В описании программы «Радуга» не рассматриваются технические умения и навыки.

С точки зрения колорита «Типовая программа» учит использовать краски и карандаши различных цветов и смешивать их для получения дру-

гого цвета, что скорее относится к навыкам технического овладения рисованием, чтобы более реалистично передать изображаемый предмет. Программа «Радуга» уделяет большое внимание цветопередаче, обучая выражать свое отношение к предметам через использование разнообразных сочетаний цветов и их оттенков, а также обучает декоративному цветовому оформлению. Программа «Детство» достаточно оригинально подходит к цветовому обучению, предлагая использовать сочетание не только разных цветов и оттенков, но и материалов, например карандаши и мелки, краски и фломастеры и т.п. Учит выделять главное в рисунке с помощью цветового решения, а также показывать свое отношение к изображаемому через выразительное использование цвета.

С точки зрения композиционного компонента рисования, наиболее тщательно подходит к данному вопросу программа «Детство», обучая умению выделять главное в композиции, передать близкий, средний и дальний планы рисунка, а также линию горизонта. «Типовая программа» обращает внимание на то, что предметы и объекты изображения должны располагаться в ряд на широкой полосе земли. Программа «Радуга» не считает композиционную структуру рисунка особенно важной.

В плане эстетического восприятия все программы указывают на необходимость знакомства с художественными произведениями известных живописцев, причем «Типовая программа» призывает начать знакомство с иллюстраций к литературным произведениям. Все 3 программы придают решающее значение развитию эмоционального отклика на произведения живописи, сопричастности и пониманию жизни героев произведений. Основное отличие состоит в способах обучения эстетичности восприятия, например «Типовая программа» – через произведения декоративно-прикладного искусства и иллюстрации к литературным произведениям, не исключая при этом также и произведений известных живописцев; программа «Радуга» предполагает обучение через воспитание эстетического отношения к природе и окружающему миру; программа «Детство» делает упор на изучение жанров живописи: натюрмортов, портретов, пейзажей. Таким образом, все программы считают эстетическое восприятие важным компонентом формирования художественной деятельности.

Все программы обладают также положительными качествами в плане структурного построения. «Типовая программа воспитания и обучения в детском саду» описывает умения, которые должны сформироваться к концу года обучения, что является способом диагностики и впоследствии служит корректировке несформированных навыков. Программа «Радуга» представляет список необходимых материалов и пособий и описание методики работы, что может явиться руководством для преподавателя изобразительной деятельности. «Детство» выделяет уровни овладения программными требованиями, что может служить, также как и в первом случае, удобным способом диагностики.

Таким образом, видим, что все программы имеют сходства и различия, а также достоинства и недостатки, и следовательно, выбор программы зависит от целей и задач, которые ставит перед собой то или иное дошкольное учреждение. «Типовая программа» уделяет больше внимания техническим умениям и навыкам, программа «Радуга» основывается на воспитании эмоциональности и развитии эстетических чувств, программа «Детство» старается учитывать все стороны изобразительной деятельности, делая упор на изучении произведений изобразительного искусства.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Вариативные и альтернативные программы воспитания и обучения детей дошкольного возраста / Сост. Т.М. Ерофеева, О.Л. Зверева, Т.А. Макеева. – М., 1996.
2. Детство. Комплексная программа / Под ред. В.К. Логиновой, Т.Н. Бабаевой. – СПб., 1995.
3. Программа воспитания и обучения в детском саду. – М., 1985.
4. Радуга: программа и руководство для воспитателей средней группы детского сада. – М., 1994.

## **ГЛАВА II. ДЕТЕРМИНАНТЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

*Е.М. Зубрицкая,  
М.В. Ковтун*

### **ОСОЗНАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ СОБСТВЕННОГО «Я» В АСПЕКТЕ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ**

Развитие временной перспективы является актуальной проблемой становления личности в раннем юношеском возрасте. В возрастной психологии установлено, что в старшем школьном возрасте складываются специфические условия внешнего и внутреннего развития, требующие от школьников профессионального и личностного самоопределения. Непростая социальная ситуация развития современных старшеклассников: высокая степень неопределенности жизни, неясность перспектив социума, материальные трудности ведут к тому, что многие молодые люди с большой тревогой и опасениями смотрят в завтрашний день, не хотят или не могут самостоятельно решать, как строить свою жизнь.

Залогом успешности реализации юношами и девушками их жизненных планов, устойчивости и гармоничности личностного становления является адекватность восприятия образа собственного развития в настоящем и будущем. Однако многочисленные психологические исследования (Л.В. Бороздина, А.С. Волович, Е.И. Головаха, И.В. Дубровина, И.С. Кон и др.) доказывают, что подавляющее большинство современных старшеклассников недостаточно осознает влияние сегодняшних успехов и неудач на перспективы собственного будущего, наивно считая, что окончание школьной жизни автоматически приблизит их к достижению желаемых, подчас весьма туманных, целей.

Сложность ситуации заключается в том, что родители и педагоги, в большинстве своем, считают старшеклассников вполне взрослыми сложившимися людьми и оставляют профессиональный и личностный выбор на их усмотрение. Подобное противоречие во многом обусловлено недостатком психологической информации об особенностях развития детей указанного возраста.

Вышеизложенные соображения, а также недостаточная изученность заявленной проблемы в современной психологической науке определили актуальность исследования, проведенного нами в 2003 г. на базе средней школы № 34 г. Мурманск. В качестве испытуемых были выбраны учащиеся 10 классов в возрасте 15–16 лет и количестве 47 человек, из них 24 юноши и 23 девушки.

Целью нашей работы стало изучение развития образа «Я» в аспекте временной перспективы личности в период ранней юности.



В качестве основных гипотез исследования были выдвинуты 2 предположения:

- 1) временная перспектива образа «Я» в раннем юношеском возрасте характеризуется оптимистичностью, слабой дифференцированностью, устремленностью в будущее, что обусловлено спецификой возрастного развития;
- 2) временная перспектива образа «Я» в раннем юношеском возрасте обусловлена индивидуальными особенностями личности и межличностных отношений.

При проведении исследования были использованы следующие психодиагностические методики: методика изучения временной перспективы Ж. Нюттена, социометрия, референтометрия, методика изучения социальной рефлексии, аутосоциометрия в будущем; методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича.

Теоретический анализ литературных источников по заявленной проблеме показал, что под временной перспективой в психологии понимают временной интервал, в котором человек помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет в будущем. Соответственно, структуру временной перспективы составляют психологическое прошлое, настоящее и будущее, находящиеся в сложной системе взаимосвязей и взаимовлияния.

В современной психологии наиболее пристальное внимание приковано к будущей временной перспективе. Ее составляют ценности и цели, формирующиеся под влиянием референтных групп личности. Малые социальные группы определяют как содержание, так и длительность и структурированность временной перспективы. В свете происходящих в последнее время в стране изменений важно проследить, есть ли перемены во временной перспективе личности. Как показывают результаты исследований многих психологов, ценностные ориентации личности, определяющие ее временную перспективу, остаются прежними. Соответственно, содержание временной перспективы за последние десятилетия изменилось мало, несмотря на серьезные социально-экономические преобразования в жизни общества. Основные перемены коснулись соотношения психологического прошлого, настоящего и будущего в структуре данного образования.

В качестве факторов, влияющих на временную перспективу личности, можно выделить статус индивида в группе и то, как человек этот статус осознает. Эта проблема является одной из наиболее актуальных в современной психологической науке.

Временная перспектива в своем развитии существенно меняется как по содержанию, так и по длительности и направленности.

Ранний юношеский возраст является одним из самых важных в формировании зрелой временной перспективы. Особенности социальной ситуации развития, заключающиеся в скором обретении личностью нового положения в обществе, определяют специфические черты временной пер-

спективы в этот период: рассогласованность психологических времен; общую устремленность в будущее, сочетающуюся с нереалистическим оптимизмом в отношении себя самого в этом времени.

Временная перспектива юношей и девушек наиболее длительна, при этом самыми эмоционально насыщенными являются ближайшие 2–3 года. Содержание временной перспективы старшеклассников составляют представления о себе в настоящем и будущем, о саморазвитии и самосовершенствовании, а также о ведущих сферах своей будущей жизнедеятельности.

Согласно результатам нашего экспериментального исследования, референтной группой, определяющей жизненные планы индивида, являются сверстники и близкие взрослые.

Возраст наибольшего предпочтения составляет период 16–30 лет, что говорит о принятии настоящего и обращенности в будущее, а потому и об относительной зрелости личности и ее готовности к саморазвитию.

Наиболее эмоционально насыщенным является этап окончания школы и обучения в вузе (18% всех ответов).

Однако в целом нет четкой привязанности ко времени и можно говорить о всеобщем охвате временной перспективы (38,9% всех ответов), юноши и девушки не разделяют качества личности, необходимые им в настоящее время и в будущем.

Кроме того, нет осознания связи между прошлым, настоящим и будущим, о чем свидетельствуют следующие особенности временной перспективы этой группы учащихся:

- 1) во всей выборке ответов встречается лишь одно упоминание о прошлом (0,1% всех ответов);
- 2) нет перехода от ценностных ориентаций личности к ее реальному поведению, направленному на воплощение целей.

Выявленные особенности оказывают негативное воздействие на эффективность деятельности старшеклассников по реализации своих планов и устремлений.

Представления о будущем оптимистичны, основным содержанием являются представления о себе (29,9%) и гармоничных взаимоотношениях с окружающими (5,3%). Юноши и девушки направлены на саморазвитие (8,4%) и желают быть успешными во всех сферах жизнедеятельности.

Если говорить о специфике временной перспективы в зависимости от половой принадлежности индивида и его статуса в группе, то можно отметить следующее.

Девушки более активны, открыты и направлены на окружающих в своих представлениях о будущем. Юноши же испытывают затруднения в построении временной перспективы. Так, их неклассифицируемые ответы составляют 10,7% от общего количества.

Учащиеся с высоким статусом в группе активны в настоящем и рассчитывают на успешную работу и карьеру как способ реализации себя и

сохранения своего статуса.

Менее успешные учащиеся направлены на счастье близких и родных. Семья служит для них способом компенсации своего низкого статуса среди сверстников. Можно предположить, что и в будущем они будут скорее нацелены на поиски спутника жизни, а не на построение карьеры. В целом эти юноши и девушки испытывают большие затруднения в описании своей временной перспективы, чем их более успешные ровесники (9,1% неклассифицируемых ответов).

В общем, мы можем говорить о том, что временная перспектива образа Я в раннем юношеском возрасте обусловлена спецификой возрастного развития, а также такими характеристиками личности и межличностных взаимоотношений, как половые различия, статус индивида в группе и уровень развития его социальной рефлексии.

Однако при сопоставлении данных по перечисленным выше основаниям статистически значимых различий выявлено не было, что позволяет указать возрастные особенности личности как основной фактор, определяющий специфику временной перспективы на этом этапе. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза 1 подтверждается полностью, а гипотеза 2 – частично.

На основе проведенного исследования определены принципы, на которых строится коррекционно-развивающая работа по проблеме временной перспективы.

1. Возрастной подход к проблеме, который заключается в раннем начале работы над формированием временной перспективы у детей.
2. Связь психологических времен личности (прошлого, настоящего и будущего), необходимая для построения адекватных представлений индивида о самом себе.
3. Учет современной ситуации развития: возрастающий объем потока информации требует как можно более четкого и раннего построения временной перспективы личности.
4. Комплексное развитие предполагает, что формирование временной перспективы – задача не только и не столько психолога, сколько родителей, педагогов и прочих людей, находящихся в постоянном взаимодействии с ребенком.
5. Многовариантность построения жизненных планов, которая позволяет эффективно строить свою жизнь в условиях быстрых и частых социальных изменений.

В заключение необходимо отметить, что проблема временной перспективы личности как структурного психического образования является теоретически и практически значимой для современной психологической науки и требует активизации исследовательской деятельности в данном направлении.

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема формирования толерантного сознания молодежи в настоящее время приобретает особую актуальность в связи с обострением социальной напряженности, ростом расистских, националистических настроений. Подростки со свойственными им максимализмом и стремлением к простым и быстрым решениям сложных социальных проблем особенно чутко реагируют на изменение социально-психологического климата в обществе. Именно в подростковой среде негативные тенденции распространяются максимально быстро, что приводит к активизации группировок и движений, декларирующих насилие и нетерпимость к носителям иных ценностей.

Исследователи проблемы толерантности (А.Г. Асмолов, Р.Р. Валитова, Б.З. Вульф, М. Мириманова, П. Степанов и др.) единодушно утверждают, что подростковый возраст является основополагающим этапом для становления толерантности как качества личности. Именно здесь формируется сознательное отношение к себе как к члену общества, возрастает интерес к общению за рамками ближайшего окружения и закладываются основы будущей социальной ориентации.

Актуальность и недостаточная изученность проблемы развития толерантности в подростковом возрасте определили необходимость исследования, проведенного нами на базе гимназии № 4 г. Мурманск в октябре – ноябре 2003 г. В качестве испытуемых были выбраны учащиеся 8 и 10 классов в возрасте 13–15 лет. Общий объем выборки составили 142 человека, из них 73 мальчика, 69 девочек.

*Целью нашей работы* являлось изучение особенностей развития толерантности как качества личности в подростковом возрасте.

Основными *гипотезами исследования* стали следующие предположения:

- 1) уровень толерантности повышается при переходе от младшего к старшему подростковому возрасту;
- 2) девочки и мальчики подросткового возраста имеют различия в уровне толерантности;
- 3) чем выше уровень толерантности подростка, тем выше степень его адаптации к различным видам деятельности и социальному окружению;
- 4) чем выше уровень толерантности подростка, тем ниже уровень его субъективного ощущения одиночества.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутых гипотез в исследовании были использованы следующие *методы*: анкета толерантности; методика диагностики коммуникативной толерантности; опросник

субъективного отношения ученика к деятельности, самому себе и окружающим; методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества.

В ходе экспериментального исследования мы сравнивали и анализировали показатели развития младших и старших подростков по 4 параметрам:

- **общая толерантность** (этническая, религиозная, толерантность к представителям других культур, толерантность к иным взглядам, в том числе взглядам и мнениям меньшинства, и др.);
- **коммуникативная толерантность** (толерантность к партнёрам по взаимодействию);
- **степень адаптации** к различным видам деятельности и социальному окружению;
- **уровень ощущения одиночества.**

В результате анализа данных проведённого нами исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Старшие подростки чаще, чем младшие, имеют высокий уровень общей толерантности.

На наш взгляд, подобная ситуация может быть связана с повышением эмоциональной устойчивости, снижением эгоцентризма на протяжении подросткового возраста; с повышением интеллектуальных возможностей старших подростков и увеличением общего объёма знаний (приходит понимание, что не всё в мире однозначно, что на любой вопрос может быть несколько правильных ответов); с ростом психологической осведомлённости и использованием психологических знаний на практике.

2. Девочки младшего подросткового возраста имеют более высокий уровень коммуникативной толерантности, чем мальчики. В старшем подростковом возрасте эти различия нивелируются.

Данные различия могут быть обусловлены тем, что девочки раньше мальчиков (приблизительно на год) вступают в период полового созревания и соответственно в период отрочества. В связи с этим у них раньше актуализируется потребность в общении со сверстниками, в установлении близких дружеских отношений, которые возможны при взаимном уважении, понимании, принятии чувств и индивидуальных особенностей другого человека. А поскольку коммуникативная толерантность характеризует отношение личности именно к партнёрам по взаимодействию, то можно предположить, что девочки раньше мальчиков понимают необходимость такого (толерантного) отношения. Позже, когда у мальчиков также появляется потребность в интимно-личностном общении, эти различия сглаживаются.

3. В старшем подростковом возрасте девочки чаще, чем мальчики, имеют высокий и средний уровни общей толерантности.

Возможно, это связано с воздействием полоролевых стереотипов, существующих в обществе. Их влияние в старшем подростковом возрасте увеличивается вследствие стабилизации образа тела, образа «Я» и укрепления представления о себе как о мужчине или женщине.

4. Уровень толерантности подростка не связан со степенью его адаптации к различным видам деятельности и социальному окружению (на наш взгляд, этот вывод верен только для нашей выборки испытуемых и использованных нами методик).

Можно предположить, что полученные результаты могут быть объяснены следующими причинами:

- влиянием особенностей диагностической процедуры по методике адаптации (суждения зачитывались экспериментатором вслух). Излишне эмоциональная реакция некоторых испытуемых на отдельные суждения, их комментарии, которые при таком исследовании нельзя исключить полностью, могли оказать влияние на ответы остальных;
- бравадой, демонстрацией своей независимости от других в целях защиты собственного «Я», свойственными подростковому возрасту;
- недостатками используемых методик;
- недостаточным объёмом выборки ( $n = 72$ );
- влиянием на уровень адаптации человека в обществе или в каких-то сферах деятельности других факторов, помимо толерантности, например терпимости («Мне многое не нравится, но я терплю, не выражаю свои отрицательные эмоции»);

5. Низкий уровень коммуникативной толерантности умеренно коррелирует с высоким ощущением одиночества и наоборот.

Интолерантный человек обладает высокой категоричностью в оценках других людей, не принимает и не понимает индивидуальность партнёра, использует себя в качестве эталона при оценке других, не умеет приспособливаться к партнёрам по взаимодействию и т.д. Эти и другие качества отталкивают от такого человека окружающих, в связи с чем у него возникает ощущение, что его никто не знает, не понимает по-настоящему. Он чувствует, что ему не хватает общения, близких отношений с другими людьми, т.е. испытывает ощущение одиночества.

6. Дети подросткового возраста не имеют выраженных толерантных или интолерантных установок, их позиция является неопределённой, а потому может меняться в ту или иную сторону. Следовательно, в данном возрасте необходимо продолжать формировать толерантность детей.

Одним из средств формирования толерантности у младших подростков является психологический тренинг. Однако следует учесть, что любые тренинговые занятия лишь имитируют реальные жизненные ситуации, в которых требуется толерантное поведение участников взаимодействия. Причём имитация таких ситуаций происходит на фоне тёплой, дружеской атмосферы. Следовательно, нельзя с полной уверенностью утверждать, что

в конкретной практической ситуации, чреватой появлением конфликта, подростки, прошедшие этот цикл занятий, поведут себя толерантным образом. Таким образом, не отрицая значимости тренинговых занятий, хотелось бы подчеркнуть, что они должны быть составной частью систематической, объёмной и многоплановой работы по формированию у детей толерантного сознания и поведения.

В заключение хотелось бы отметить, что теоретическое осмысление проблемы толерантности имеет смысл только в случае активного внедрения его результатов в практику общественных отношений. Необходим ряд согласованных действий многих специалистов и значительное количество времени, чтобы произошли существенные сдвиги в общественном сознании и поведении.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Переход к подростковому возрасту характеризуется глубокими изменениями условий, влияющих на личностное развитие ребенка. Подростковый возраст – это самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Вместе с тем это самый ответственный период, поскольку здесь складываются основы нравственности, формируются социальные установки отношения к себе, к людям, к обществу. В подростковом возрасте активно продолжается процесс формирования и развития самосознания. Совершенствование самосознания в подростковом возрасте характеризуется особенным вниманием ребенка к собственным недостаткам.

Изучение самооценки подростков в настоящее время является одной из наиболее актуальных проблем в подростковой психологии и педагогике, поскольку именно от того, насколько «удачно» сформирована самооценка подростка, зависит его личностная полноценность и успешность взаимодействия с окружающей средой и окружающими людьми. Самооценка связана с одной из центральных потребностей подростка – потребностью в самоутверждении, со стремлением учащегося найти свое место в жизни, утвердить себя как члена общества в глазах окружающих и в своем собственном мнении. Под влиянием оценки окружающих у подростка постепенно складывается собственное отношение к себе и самооценка своей личности, а также отдельных форм своей активности: общения, поведения, деятельности, переживаний.

**Цель исследования:** изучение особенностей формирования самооценки подростков и разработка коррекционной программы.

**Предмет исследования:** являются личностные особенности подростков в плане самооценки.

**Объект исследования:** самооценка подростков.

Объект, предмет и цель исследования обусловили выбор **задач:**

1. Изучить проблему формирования и развития самооценки в подростковом возрасте: дать определение основным понятиям самооценки и ее природы; изучить особенности формирования образа «Я» у подростков и определить условия, формирующие самооценку.
2. На базе изученного теоретического материала осуществить подбор методик, позволяющих выявить особенности формирования самооценки старшеклассников; адаптировать методики к изучаемой выборке; непосредственно провести исследование, разделенное на I и II этапы.



3. Разработать программу по коррекции уровня самооценки посредством проведения практических занятий (тренингов) со старшеклассниками и провести количественно-качественную обработку полученных результатов экспериментального исследования.
4. Сделать выводы и разработать психолого-педагогические рекомендации.

Критерием проведения исследования ставилась *гипотеза*: самооценка наблюдаемых подростков на данном возрастном этапе продолжает активно формироваться, причем динамика формирования самооценки имеет тенденцию в данном возрасте к активному изменению благодаря воздействию психолога на подростков посредством применения различных психологических программ.

**База исследования:** эксперимент проводился в средней школе № 48 г. Мурманск. В нем принимали участие 30 учащихся 9 класса (2 группы – контрольная и экспериментальная, по 15 респондентов в каждой).

Самооценка старшеклассников изучена с помощью следующих **методик**: «Опросник по выявлению общей самооценки с помощью процедуры тестирования» по Г.Н. Казанцевой (модифицированная) дает нам необходимый материал для проведения качественного анализа изучаемой выборки респондентов; методика «Определение уровня самооценки» по Л.Д. Столяренко является базой для расчета и выявления уровня самооценки подростков, разработки и апробации коррекционной программы, а также проведения различий в количественных показателях между этапами исследования и определения эффективности коррекционной программы.

Исследование проводится в виде анкетирования. Анкетирование проводилось среди случайно отобранных респондентов из генеральной совокупности учащихся 9-х классов.

**Во-первых**, рассматриваются теоретические аспекты психолого-педагогической литературы по проблеме исследования самооценки подростка: раскрывается психологическая сущность понятий «самосознание», «самооценка», «Я-концепция», «Я-реальное», «Я-перспективное»; исследуются возрастные аспекты формирования самооценки подростка; определяются особенности формирования образа «Я» у подростков; раскрывается роль социального окружения на развитие самооценки; исследуются особенности формирования и коррекции самооценки «проблемных» подростков на современном этапе.

Понятие «Я-концепции» было введено американским психологом и философом У. Джеймсом в конце XIX в. Дальнейшее теоретическое развитие и прикладное применение это понятие приобрело благодаря творчеству выдающихся психологов-гуманистов А. Маслоу, К. Роджерса и Эриксона. Наиболее полно понятие «Я-концепции» описано в книге Р. Бернса «Развитие “Я-концепции” и воспитание».

В российской психологии проблемами «Я-концепции» занимались Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, Д.А. Леонтьев, А.Б. Орлов, В.В. Столин, А.А. Реан и др. Теоретически с этим понятием связаны такие психологические термины, как самосознание, самоактуализация, хотя они имеют содержательную самостоятельность.

В «Я-концепции» имеется констатирующий реальный образ «Я» в настоящее время, а также «Я-перспективное», т.е. то, на что «Я-реальное» ориентировано.

Самооценка выражается в следующем: уверенность индивида в своей способности думать и справляться с жизненными задачами; уверенность индивида в своем праве быть счастливым, чувство достоинства, права на утверждение своих потребностей и желаний и на наслаждение плодами своих усилий.

**Во-вторых**, представлены результаты экспериментального исследования: определены цель, задачи и методы диагностики уровня самооценки подростков; анализируются результаты эксперимента; сделан статистический анализ полученных данных, которые занесены в таблицы и представлены графически; разработаны психолого-педагогические рекомендации по практической части исследования. Выводы обоснованы и логичны, соотносятся с поставленными задачами и отражены в заключении.

Исследования показали, что сформированный уровень самооценки в период получения образования является тем стержнем, который определяет поведение субъекта во всех ситуациях самовоспитания и самообразования. Поэтому одной из важнейших задач системы образования является формирование оптимального уровня самооценки учащегося как основы, определяющей личностные качества индивидуума.

**Цель:** изучение формирования самооценки подростков и разработка коррекционной программы. Полученная в ходе практического изучения информация об особенностях формирования самооценки подростков позволила: оценить особенности «Я-концепции» респондентов и своевременно выявить низкий уровень их самооценки; выявить причины низкой самооценки подростков; провести сравнительный анализ между этапами исследования на предмет определения эффективности проведенной тренинговой программы, нацеленной на коррекцию самооценки подростков.

Необходимая информация получена путем проведения психолого-социологического исследования с использованием метода анкетирования.

**Гипотеза:** самооценка наблюдаемых подростков продолжает активно формироваться благодаря воздействию психолога на подростков посредством применения различных психологических программ.

Самооценка старшеклассников изучена с помощью следующих **методик:** «Опросник по выявлению общей самооценки с помощью процедуры тестирования» по Г.Н. Казанцевой (модифицированная) и методика «Определение уровня самооценки» по Л.Д. Столяренко.

Исследование проводится в виде анкетирования среди случайно отобранных респондентов из генеральной совокупности учащихся 10-х классов.

По завершении I этапа экспериментального исследования уровня самооценки подростков мы получили следующие данные (табл. 1).

На основании данных протоколов мы проанализировали ответы подростков и сделали следующие выводы:

1. В группе наблюдаемых подростков отмечен *оптимальный* (средний, выше среднего, высокий уровень), *адекватный* (ниже среднего) и *неадекватный* (неадекватно высокий) уровень самооценки.

Подросток, обладающий *адекватным* уровнем самооценки (1 человек или 6,7% опрошенных), правильно соотносит свои возможности и способности, достаточно критически относится к себе, стремится реально смотреть на свои неудачи и успехи, старается ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле. К оценке достигнутого он подходил не только со своими мерками, но и старался предвидеть, как к этому отнесутся другие люди: товарищи по учебе и близкие. Иными словами, адекватная самооценка данного подростка являлась итогом постоянного поиска реальной меры, т.е. без слишком большой переоценки, но и без излишней критичности к своему общению, поведению, деятельности, переживаниям.

К *оптимальному* уровню самооценки отнесли результаты 10 человек (66,7% опрошенных). Подростки данной группы заслуженно оценивали себя, были довольны собой. Кроме того, такие подростки уважительно относились к себе, но знали свои слабые стороны и стремились к самосовершенствованию, саморазвитию.

*Неадекватный* (чрезмерно завышенный) уровень самооценки у 4 подростков (26,4 % опрошенных). На основе неадекватно завышенной самооценки у данных подростков возникало неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности и возможностей, своей ценности для окружающих, для общего дела. В таких случаях подростки игнорировали неудачи ради сохранения привычной высокой оценки самого себя, своих поступков и дел. Происходило острое эмоциональное «отталкивание» всего, что нарушает представление о себе. Восприятие реальной действительности искажалось, отношение к ней становилось неадекватным – чисто эмоциональным. Рациональное зерно оценки выпадало полностью. Поэтому справедливое замечание воспринималось как придирка, а объективная оценка результатов работы – как несправедливо заниженная. Неудача воспринималась как следствие чьих-то козней или неблагоприятно сложившихся обстоятельств, ни в коей мере не зависящих от действий самих подростков.

Подростки с завышенной неадекватной самооценкой не желали признавать, что все это – следствие собственных ошибок, лени, недостатка

знаний, способностей или неправильного поведения. Возникало тяжелое эмоциональное состояние – аффект неадекватности, главной причиной которого являлась стойкость сложившегося стереотипа завышенной оценки своей личности. Если же высокая самооценка пластична, менялась в соответствии с реальным положением дел (увеличивалась при успехе и снижалась при неудаче), то это способствовало развитию личности, так как ей приходилось прикладывать максимум усилий для достижения поставленных целей, развивать свои способности и волю.

Слишком высокая самооценка нарушает процесс самоуправления, искажает самоконтроль. Особенно это было заметно в общении подростков с завышенной самооценкой, выступающей причиной конфликтов. При завышенной самооценке конфликты возникали из-за пренебрежительного отношения к другим людям и неуважительного обращения с ними, слишком резких и необоснованных высказываний в их адрес, нетерпимости к чужому мнению, проявлению высокомерия и зазнайства. Низкая критичность к себе мешала им даже замечать, как они оскорбляли других высокомерием и непререкаемостью суждений.

Вышесказанное можно охарактеризовать как аффект неадекватности. Это психическое состояние возникало у детей с завышенной самооценкой, которые стремились оградить себя от реальных обстоятельств и сохранить привычную самооценку. К сожалению, это приводило к нарушению отношений с другими людьми. Переживание обиды и несправедливости позволяло чувствовать себя хорошо, оставаться на должной высоте в собственных глазах, считать себя пострадавшим или обиженным. Это возвышало подростка в его собственных глазах и исключало недовольство собой. Потребность в завышенной самооценке удовлетворялась, и отпадала необходимость изменить ее, т.е. вплотную заняться самоуправлением. Это не самый лучший способ поведения, и слабость подобной позиции обнаруживалась незамедлительно или спустя некоторое время. Неизбежно возникали конфликты с людьми, которые имели иные представления о данной личности, ее способностях, возможностях и ценности для общества.

Следует отметить, что аффект неадекватности – это психологическая защита, она является временной мерой, поскольку не решает главной задачи, а именно – коренного изменения неоптимальной самооценки, выступающей причиной возникновения неблагоприятных межличностных отношений. Психологическая защита годится как прием, как средство решения простейшей задачи, но не подходит для продвижения к главным, стратегическим целям, рассчитанным на всю жизнь.

Поскольку самооценка складывается под влиянием оценки окружающих и, став устойчивой, меняется с большим трудом, то изменить ее можно, изменив отношение окружающих (сверстников, преподавателей, родных). Поэтому формирование оптимальной самооценки сильно зависит от справедливости оценки всех этих людей. Особенно важно помочь чело-

веку поднять неадекватно заниженную самооценку, помочь поверить в себя, в свои возможности, в свою ценность.

Таблица 1

**РЕЗУЛЬТАТЫ В I ЭТАПЕ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ  
ПО А.Д. СТОЛЯРЕНКО**

| <i>№<br/>n/n</i> | <i>ФИО</i> | <i>Коэффициент корреляции <math>\rho</math></i> | <i>Уровень самооценки</i> |
|------------------|------------|---|---------------------------|
| 1.               | Р. П.      | 0,60  | выше среднего             |
| 2.               | Т. В.      | 0,75  | высокий                   |
| 3.               | С. В.      | 0,86  | неадекватно высокий       |
| 4.               | Г. С.      | 0,76  | высокий                   |
| 5.               | Н. Ш.      | 0,66  | высокий                   |
| 6.               | З. Л.      | 0,62  | выше среднего             |
| 7.               | Н. Ф.      | 0,87  | неадекватно высокий       |
| 8.               | Г. Н.      | 0,83  | неадекватно высокий       |
| 9.               | Ж. А.      | 0,65  | высокий                   |
| 10.              | А. Ю.      | 0,69  | высокий                   |
| 11.              | С. С.      | 0,55  | выше среднего             |
| 12.              | Б. З.      | 0,30  | ниже среднего             |
| 13.              | Н. В.      | 0,94  | неадекватно высокий       |
| 14.              | А. Г.      | 0,61  | выше среднего             |
| 15.              | Р. У.      | 0,75  | высокий                   |

Говоря о причинах формирования соответствующей респондентам самооценки (табл. 1), можно отметить тот факт, что основой построения негативного уровня образа «Я» подростков являлись чувство отчужденности, страх перед будущим (максимальное количество положительных ответов Прил. 3 (I этап) – 15 баллов). Кроме того, дети отмечали, что для формирования нормального уровня самооценки им необходимо везение в жизни и успех в своих начинаниях (11 и 12 баллов).

Тем не менее на самооценку подростков положительно влияют такие составляющие, как низкий уровень беспокойства о возможных неудачах (13 баллов), а также относительное везение в жизни (12 баллов).

Исследуя динамику формирования образа «Я» подростков, можно сказать, что уровень самооценки респондентов в подростковом возрасте требует изменений и в данной ситуации (особенно для детей с неадекватной самооценкой) крайне необходима психологическая коррекция, поскольку психолого-педагогическая запущенность чревата эмоциональной нестабильностью детей, которая может привести к тревожности и дезадаптации.

Далее была разработана программа по коррекции уровня самооценки подростков.

На осуществление коррекционной программы нами был отведен 1 месяц работы с подростками по 3–4 раза в неделю. Результаты проведенного исследования были предоставлены на рассмотрение руководству средней школы № 48.

По истечении одного месяца коррекционной работы с подростками мы снова провели диагностику уровня самооценки по Л.Д. Столяренко. Подробные данные опроса запротоколированы. Общие результаты II этапа исследования приводятся в таблице 2.

Таблица 2

**РЕЗУЛЬТАТЫ II ЭТАПА ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ ПО  
Л.Д. СТОЛЯРЕНКО**

| <i>№<br/>n/n</i> | <i>ФИО</i> | <i>Коэффициент корреляции <math>\rho</math></i> | <i>Уровень самооценки</i> |
|------------------|------------|---|---------------------------|
| 1.               | Р. П.      | 0,57  | выше среднего             |
| 2.               | Т. В.      | 0,68  | высокий                   |
| 3.               | С. В.      | 0,63  | выше среднего             |
| 4.               | Г. С.      | 0,65  | выше среднего             |
| 5.               | Н. Ш.      | 0,61  | выше среднего             |
| 6.               | З. Л.      | 0,51  | выше среднего             |
| 7.               | Н. Ф.      | 0,66  | высокий                   |
| 8.               | Г. Н.      | 0,60  | выше среднего             |
| 9.               | Ж. А.      | 0,68  | высокий                   |
| 10.              | А. Ю.      | 0,56  | выше среднего             |
| 11.              | С. С.      | 0,61  | выше среднего             |
| 12.              | Б. З.      | 0,60  | выше среднего             |
| 13.              | Н. В.      | 0,64  | выше среднего             |
| 14.              | А. Г.      | 0,54  | выше среднего             |
| 15.              | Р. У.      | 0,49  | средний                   |

Качественный анализ полученных данных во II этапе исследования после проведения коррекционных занятий по нормализации самооценки изучаемых подростков имеет некоторую тенденцию к улучшению состояния образа «Я» подростков.

Следует отметить, что, в отличие от I этапа исследования, во II этапе отсутствовали подростки, имеющие адекватный и неадекватный уровень самооценки. Абсолютное количество респондентов (100 %) имели оптимальный уровень самооценки. При этом, говоря о причинах формирования самооценки подростков, респонденты отмечают те же факторы, что и в I, но в несколько меньшей степени.

Произошедшие изменения в формировании образа «Я» во многом обязаны проведенной коррекционной программе. Тем не менее была произведена математико-статистическая обработка результатов экспериментального исследования для подтверждения достоверности и эффективности проведенной коррекционной программы, позволяющей более точно оценить эффективность проведенной работы.

В контрольной и экспериментальной группе подростков, на одних и тех же группах подростков, были произведены замеры уровня самооценки до осуществления коррекционной программы и после. Можно ли считать программу эффективной, если результаты таковы (табл. 3):

### РЕЗУЛЬТАТЫ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ В I И II ЭТАПАХ ИССЛЕДОВАНИЯ

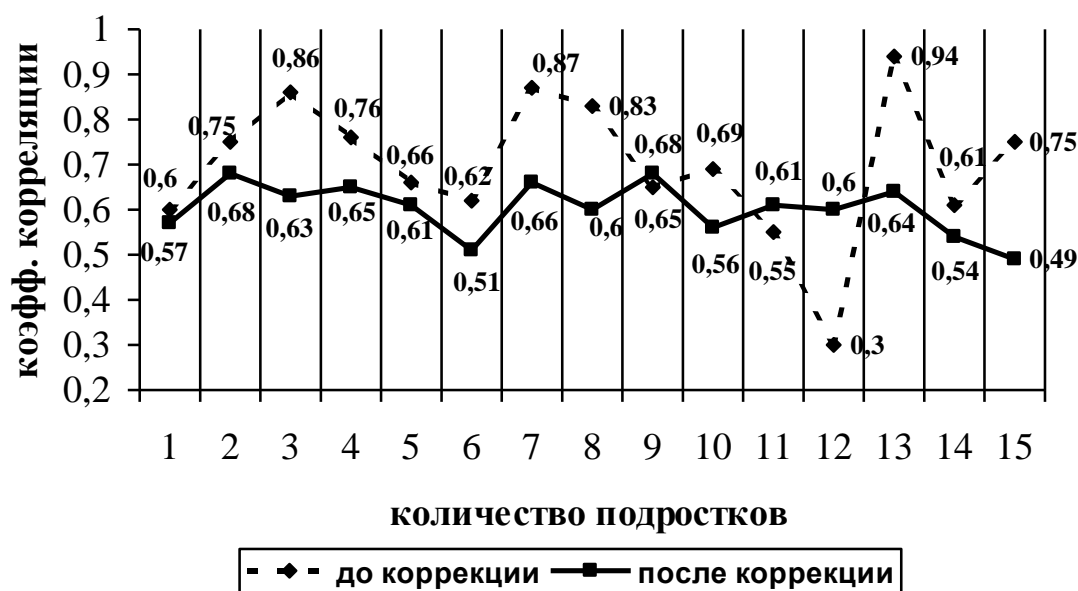
| № ре-спон.       | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   | 12   | 13   | 14   | 15   |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| значения «до»    | 0,60 | 0,75 | 0,86 | 0,76 | 0,66 | 0,62 | 0,87 | 0,83 | 0,65 | 0,69 | 0,55 | 0,30 | 0,94 | 0,61 | 0,75 |
| значения «после» | 0,57 | 0,68 | 0,63 | 0,65 | 0,61 | 0,51 | 0,66 | 0,60 | 0,68 | 0,56 | 0,61 | 0,60 | 0,64 | 0,54 | 0,49 |

Оценки испытуемых в общей массе значительно изменились в сторону нормализации уровня самооценки, т.е. без математического расчета можно было бы сделать вывод об эффективности коррекционной программы.

Тем не менее эффективность проведенных тренингов можно выявить только лишь при помощи математико-статистической обработки, в связи с чем мы воспользуемся алгоритмом расчета по Т-критерию Вилкоксона, поскольку речь идет об одних и тех же испытуемых и результатах у них 2 замеров «до» и «после» коррекции. Представим полученные результаты графически.

Согласно полученным и математически подтвержденным данным видно, что разработанная коррекционная программа по нормализации уровня самооценки подростков дала положительный результат и может быть рекомендована в качестве профилактической и коррекционной программы в вопросах формирования и развития образа «Я» у подростков.

На основании изученного теоретического материала и проведенного исследования по проблеме формирования самооценки подростков мы сделали следующие выводы:



1. Самооценка – компонент самосознания, включающий, наряду со знаниями о себе, оценку человеком своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств и поступков. Самооценка – это склонность осознавать себя как способного справиться с жизненными задачами и как заслуживающего счастья. Необходимость самооценки проистекает из волевой функции сознания, которая ставит перед индивидуумом уникальную задачу: сделать себя компетентным в преодолении жизненных трудностей.

2. Самооценка характеризуется многоуровневой структурой: неадекватно заниженный уровень, низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий, неадекватно высокий.

Уверенный человек критически относится к допущенным ошибкам, анализируя их причины, чтобы не повторить их вновь. Отсюда вывод: надо стремиться развивать у себя адекватную самооценку на основе самопознания. Познав и оценив себя, человек может более сознательно, а не стихийно управлять своим поведением и заниматься самовоспитанием.

3. Психология формирования самооценки в подростковом возрасте строится на основе противоречивого переплетения 2 потребностей: обособления (приватизации) и аффилиации, т.е. потребности в принадлежности, включенности в какую-то группу или общность. При этом у подростка наблюдается ярко выраженное противоречие в собственной самооценке и оценке его качеств со стороны. Поведение подростков в данном возрасте по своей сути является коллективно-групповым, и оценка личностной сферы подростка его сверстниками принимает в этом возрасте характер первоочередной необходимости, что незамедлительно сказывается на формировании самооценки.

4. По результатам проведенной практической работы по изучению самооценки подростков было обнаружено следующее:

В I этапе исследования было выявлено, что адекватным уровнем самооценки обладает 1 человек (6,7 %), оптимальным – 10 человек (66,7 %), неадекватным – 4 человека (26,4 %).

Подростки с завышенной самооценкой гипертрофированно оценивали свои достоинства, ставили перед собой цели более высокие, чем те, которые они могли реально достигнуть, у них высокий уровень притязаний, не соответствующий их реальным возможностям. Здоровые качества личности: достоинство, гордость, самолюбие – перерождаются в высокомерие, тщеславие, эгоцентризм. Неадекватная самооценка своих возможностей и завышенный уровень притязаний обуславливают чрезмерную самоуверенность. Самоуверенные подростки не склонны к самоанализу. Отсутствие или недостаточная потребность в самосовершенствовании затрудняет включение их в процесс самовоспитания.

Респонденты с оптимальным уровнем самооценки ставят перед собой более низкие цели, чем подростки с неадекватной самооценкой, преувеличивая значение неудач. Большинство подростков данной группы ха-



рактируется другими особенностями, противоположными самоуверенности: относительной неуверенностью в себе. Неуверенность, часто объективно не обоснованная, ведет к формированию у данных подростков таких черт, как смирение, пассивность, «комплекс неполноценности».

Наиболее благоприятна адекватная самооценка, отмеченная у 1 человека. Данный респондент равно признает как свои достоинства, так и недостатки. В основе оптимальной самооценки, выражающейся через положительное свойство личности (уверенность), лежат необходимый опыт и соответствующие знания. Уверенность в себе позволяет подростку регулировать уровень притязаний и правильно оценивать собственные возможности применительно к различным жизненным ситуациям.

На II этапе исследования можно отметить, что после проведения с респондентами психологического коррекционного тренинга показатели уровня самооценки существенно изменились и выражаются в следующем: адекватным уровнем самооценки обладает 0 человек, оптимальным уровнем – 15 человек (100 %), неадекватным уровнем – 0 человек.

Высокая эффективность разработанной и проведенной коррекционной программы была подтверждена математически и в дальнейшем рекомендована к применению в школе при участии школьного психолога.

В заключение следует отметить, что поставленной в работе цели мы достигли, а также нашли подтверждение выдвинутой гипотезы относительно изменчивости в подростковом возрасте самооценки среди наблюдаемых подростков; было доказано, что динамика формирования самооценки имеет тенденцию в данном возрасте к активному изменению посредством различных психологических программ. Также были разработаны рекомендации по диагностике и коррекции самооценки подростков и сделаны выводы по исследованию.

И.А. Синкевич,  
Е.А. Бехтер

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

На современном этапе развития общества проблема выбора профессии является одной из наиболее актуальных. Период обучения в старших классах – это такой этап в жизни, когда человек обращен в будущее. Выбор профессии – очень важный шаг в жизни человека, определяющий его дальнейшее становление как профессионала. Современный деловой и профессиональный мир остро нуждается в профессионально мобильных людях, готовых грамотно принимать самостоятельные решения и нести ответственность за их проведение в жизнь, способных успешно и эффективно находить и реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях в связи с поиском, планированием, выбором и устройством своей профессиональной карьеры.

Теоретической основой концепции профессионального становления личности стали исследования личности и деятельности К.С. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Б.Ф. Ломова, Н.Н. Нечаева, Г.В. Суходольского, В.Д. Шадрикова. На современном этапе большое влияние на исследование особенностей профессионального самоопределения оказали работы А.А. Бодалова, Ю.М. Забродина, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.С. Пряжникова, С.Н. Чистяковой. Для теоретического анализа психологических проблем профессионального развития личности особый интерес представляют работы зарубежных ученых: А. Маслоу, Дж. Сьюпера, Дж. Холланда.

Следует отметить, что на современном этапе назрела необходимость поиска новых теоретико-методологических оснований профессионального развития личности и одной из первых стадий этого развития – стадии выбора профессии.

Современные условия жизни общества требуют смены стратегии профессиональной адаптации на стратегию профессионального развития. Обществу нужен профессионал, знающий свое дело; способный самостоятельно принимать решения и нести ответственность за эти решения, за себя, за других, за страну; умеющий рисковать, искать, творить, созидать. Но для того чтобы стать таким профессионалом, многим старшеклассникам на стадии выбора профессии необходима психологическая помощь, психологическое сопровождение. Новые теоретические осмысления предполагают разработку и использование адекватных психодиагностических методик, методических блоков и в целом технологий индивидуальной и групповой работы с молодежью, способствующих правильному выбору профессии.

**Гипотеза:** работа психолога по профессиональному самоопределению старшеклассников будет возможна и эффективна в том случае, если:

- 1) определены условия диагностики построения профессиональных планов старшеклассников;
- 2) выявлены критерии диагностической работы;
- 3) разработана профориентационная программа «Я выбираю профессию».

Исходя из актуальности данной темы, *целью* исследования является изучение особенностей профессионального самоопределения старшеклассников.

Согласно цели, нами сформулированы следующие *задачи*:

1. Изучить и проанализировать имеющуюся психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить сущность понятия «профессиональное самоопределение».
3. Определить психологические особенности юношеского возраста – как этапа выбора профессии.
4. Разработать критерии диагностики профессионального самоопределения старшеклассников.
5. Провести анализ полученных результатов экспериментального исследования.
6. Разработать профориентационную программу «Я выбираю профессию».

**Объект исследования:** профессиональное самоопределение.

**Предмет исследования:** процесс построения профессиональных планов учащимися старших классов.

**Методы исследования:** анкета профильной ориентации; карта Голломштока; диагностическая методика «Профессиональная готовность».

**База исследования:** эксперимент проводился в гимназии № 4 г. Мурманска. В нем принимали участие 46 старшеклассников – учащиеся 11-х классов, из них 18 юношей и 28 девушек.

**Во-первых**, рассматриваются теоретические аспекты психолого-педагогической литературы по проблеме исследования: определяются сущность и соотношение понятий «профессиональное самоопределение», «личностное самоопределение», «профориентация» и «профессиональная направленность». Изучением проблемы профессионального самоопределения занимались многие исследователи: Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, И.С. Кон, Н.С. Захаров, Л.М. Митина, С.Н. Чистякова, И.В. Дубровина, А.М. Кухарчук, А.Б. Ценципер, Ю.А. Афонькина и др. Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации.

В психологической науке профессиональное самоопределение рассматривается, во-первых, в контексте возрастного развития (Л.И. Божович, И.С. Кон и др.) как новообразование периода ранней юности и анализиру-

ется с точки зрения закономерностей возрастного развития. Профессиональное самоопределение рассматривается с точки зрения становления человека как профессионала (Л.Л. Кондратьева, П.А. Шавир, В.В. Чебышева и др.).

Б.Г. Ананьев включал профессиональное самоопределение в контекст анализа жизненного пути человека. А. Маслоу предложил концепцию профессионального развития и выделил в качестве центрального понятия самоактуализацию как стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для него деле. К. Ясперс связывает самореализацию с делом, которое делает человек. И.С. Кон утверждает, что самореализация проявляется через труд, работу и общение. Е.А. Климов выделяет 2 уровня профессионального самоопределения: 1) гностический (перестройка сознания и самосознания); 2) практический (реальные изменения социального статуса человека).

Так, Л.Л. Кондратьева анализирует его в рамках профориентации и выбора профессии как одну из форм социализации личности, связанных с осознанием ею своих возможностей. Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова, А.В. Сухарев рассматривают профессиональное самоопределение в качестве наиболее значимого компонента профессионального развития человека и критерия одного из этапов данного процесса. В.И. Сафин и Г.А. Ников понимают профессиональное самоопределение как процесс поиска и приобретения профессии. Представление о профессиональном самоопределении как длительном процессе, охватывающем разные возрастные периоды, разработано Е.А. Климовым.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

- профессиональное самоопределение – это, прежде всего, поиск смысла в трудовой деятельности;
- профессиональное самоопределение – это не создание пределов развитию человека, а поиск возможностей беспредельного развития;
- ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий;
- это не однократное деяние, а длительный, многолетний процесс, особая деятельность, имеющая разные цели и содержание на разных возрастных этапах;
- профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации;

- это построение относительно определенного, положительно эмоционально окрашенного и реалистичного плана ближайших шагов на профессиональном пути;
- движущая сила психического развития в ранней юности и новообразование данного периода;
- наиболее значимый компонент профессионального развития человека и критерий одного из этапов данного процесса.

Кроме того, раскрывается культурно-исторический смысл возникновения проблемы профессионального самоопределения: психологические причины возникновения профориентации; история становления профориентации; общая логика развития профориентации в странах с высокой психологической культурой; развитие профориентации в России, СССР и РФ.

**Во-вторых**, исследуются особенности психического развития в старшем школьном возрасте.

Задача выбора будущей профессии, профессионального самоопределения не может быть успешно решена без личностного самоопределения, включающей построение целостного замысла жизни, самопроектирование себя в будущее. Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив Л.И. Божович считала аффективным смыслом жизни старшего школьника. Сам переход от подросткового к юношескому возрасту она связывала с изменением отношения к будущему: если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то старший школьник смотрит на настоящее с позиции будущего. Решение этих центральных для данного возраста задач сказывается на всем процессе психического и личностного развития.

Далее раскрывается проблема профессионального самоопределения старшеклассников в современном обществе. Сопоставление и обобщение позиций разных авторов позволило сформулировать следующие выводы.

В настоящее время можно выделить ряд психологических проблем в профессиональном самоопределении, в выборе своего профессионального будущего, стоящих перед старшеклассниками в нашей стране. Специфика психологических проблем профессионального выбора определяется нестабильной ситуацией в стране, необходимостью освоения нового социально-экономического опыта, обострением противоречий в общественном и индивидуальном самосознании. С одной стороны, появившиеся в связи с переходом к рыночной экономике новые профессии не имеют еще корней в профессиональной культуре нашего общества. С другой стороны, происходит болезненный процесс ломки стереотипов традиционных форм профессионализации, которые также претерпевают изменения в современных условиях.

Е.А. Климов выделяет следующие особенности выбора будущей деятельности: 1) ошибочность решения обнаруживается не сразу, а иногда после многих лет, которые оказываются напрасно потерянными на приобретение неподходящей профессии; 2) не всегда и не всем известно, какие

действия и в каком порядке нужно выполнить для наилучшего решения этой задачи; 3) при решении такой задачи надо одновременно учесть много разнообразных данных об особенностях профессии, о себе, о своей семье, о значении профессии в обществе и т.д.

Выбор профессии предполагает наличие у школьников информации двоякого рода: о мире профессий в целом, о возможностях и требованиях каждой из них; о себе самом, своих способностях и интересах. И той и другой информации старшеклассникам не хватает. Можно выделить еще одну проблему. В настоящее время существует около 40 тыс. разных специальностей, большинство из которых неизвестны юному читателю.

Как отмечает Н.С. Пряжников, в условиях современной России имеются реальные трудности и проблемы при изучении целого ряда профессий. Это особенно относится к «новым» для нашей страны видам деятельности, а также к целому ряду профессий, которые в силу разных причин претерпели значительные изменения.

Отсюда же можно выделить следующую трудность: для успешного профессионального самоопределения школьнику необходимо знать особенности своей личности. Большинство авторов выделяют в качестве основных, необходимых для профессионального самоопределения, особенностей способности, интересы, склонности.

А.Д. Сазонов, В.Д. Симоненко и другие относят способности, интересы и склонности к личностным характеристикам, которые имеют значение для профессиональной работы. И.А. Белова и другие главной целью профориентационной работы считают выявление профессиональных интересов, склонностей и способностей учащихся старших классов.

Таким образом, профессиональное самоопределение сопровождается рядом психологических проблем, которые усугубляются непростой сегодня социальной ситуацией развития: высокой степенью неопределенности жизни, неясностью перспектив социального развития общества, материальными трудностями, низким уровнем помощи самоопределяющемуся школьнику.

**В-третьих**, определены цель, задачи и методы экспериментального исследования профессионального самоопределения старшеклассников. Исследование проводилось в гимназии естественно-научного направления № 4 г. Мурманска, а именно в 11-х «А» и «В» классах. В исследовании принимали участие 46 старшеклассников, из них 18 молодых людей и 28 девушек. Исследование включало констатирующий и формирующий эксперимент. Констатирующий эксперимент проводился в январе 2004 г.

**Цель** эксперимента: выявление уровня профессиональной зрелости старшеклассников, их готовности к профессиональному самоопределению.

**Задачи:** 1) определить профессиональные предпочтения старшеклассников; 2) выявить соответствие наличного профиля обучения с дальнейшей сферой деятельности; 3) исследовать познавательные интересы

каждого ученика; 4) выявить соответствие интересов школьников с избранными сферами деятельности; 5) определить наличный уровень автономности, информированности учеников, умение принимать решение, планировать свою профессиональную жизнь, эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии.

Констатирующий эксперимент включал в себя 3 серии заданий: проведение анкетирования; исследование познавательных интересов в связи с задачами профессионального самоопределения; проведение диагностической методики «Профессиональная готовность». Эксперимент проводился в групповой форме, с каждым классом отдельно.

Анкетирование проводилось с помощью *Анкеты профессиональных предпочтений*, целью проведения которой было, определить предпочтения старшеклассников в связи с будущей профессиональной деятельностью, выяснить причины данного выбора, а также определить, соответствует ли выбранное направление деятельности тому профилю, по которому обучаются школьники. Анкета предлагает 2 варианта заданий: определение основного, наиболее значимого направления деятельности; обозначение причины данного выбора. Метод применялся для получения качественных и количественных результатов исследования.

Исследование интересов проводилось с помощью *карты Голомштока*. Данная методика состоит из карты интересов и листа ответов. Карта интересов – вопросник из 174 вопросов, отражающих направленность интересов в 29 сферах деятельности.

Готовность к профессиональному самоопределению выявлялась с помощью диагностической методики *Профессиональная готовность*. Методика представляет собой опросник, состоящий из 99 вопросов. Форма ответов на вопросы – дихотомическая (да, нет). Опросник состоит из 5 шкал: автономность – 20 вопросов, информированность – 17 вопросов, ориентация во времени – 20 вопросов, принятие решения – 20 вопросов, эмоциональное отношение – 22 вопроса. Вопросы отдельных шкал распределены в методике в случайном порядке.

Использование данной методики позволило получить качественные и количественные результаты, необходимые для определения готовности старшеклассников совершить адекватный профессиональный выбор. Данные используемых методов и методик позволили исследовать ситуацию выбора профессии по каждому классу, а также отдельно по каждому ученику, это в свою очередь дало возможность выведения общей и индивидуальной картины особенностей профессионального самоопределения старшеклассников. Сделан анализ результатов полученных данных в первом этапе экспериментального исследования.

В ходе проведения анкетирования и методики выявления интересов было выявлено следующее. В классе с *физико-математическим профилем обучения* из 23 человек в качестве основного направления своей будущей

деятельности выбрали 17 (74%) учеников. Остальные 6 человек (26%) выбрали иные направления деятельности. Техническое – 4 человека (18%); социо-экономическое – 1 человек (4%); химико-биологическое направление – 1 ученик (4%). В качестве причины выбора – 8 человек (35%) обозначили свои интересы. 7 учеников (30%) избрали то или иное направление по причине привлекательности содержания будущей деятельности. 5 человек (22%) – по совету близких. 1 ребенок (4%) обозначил в качестве причины неуспеваемость по другим предметам. Не смогли объяснить причину своего выбора 2 учащихся (9%). Всего в данном классе наблюдается 9 соответствий (39%) между имеющимися интересами и избранными сферами деятельности. Причем из 17 человек, избравших физико-математическое направление, соответствие наблюдается только у 8. Среди школьников, обозначивших другие сферы деятельности, – у одного ребенка, избравшего техническое направление.

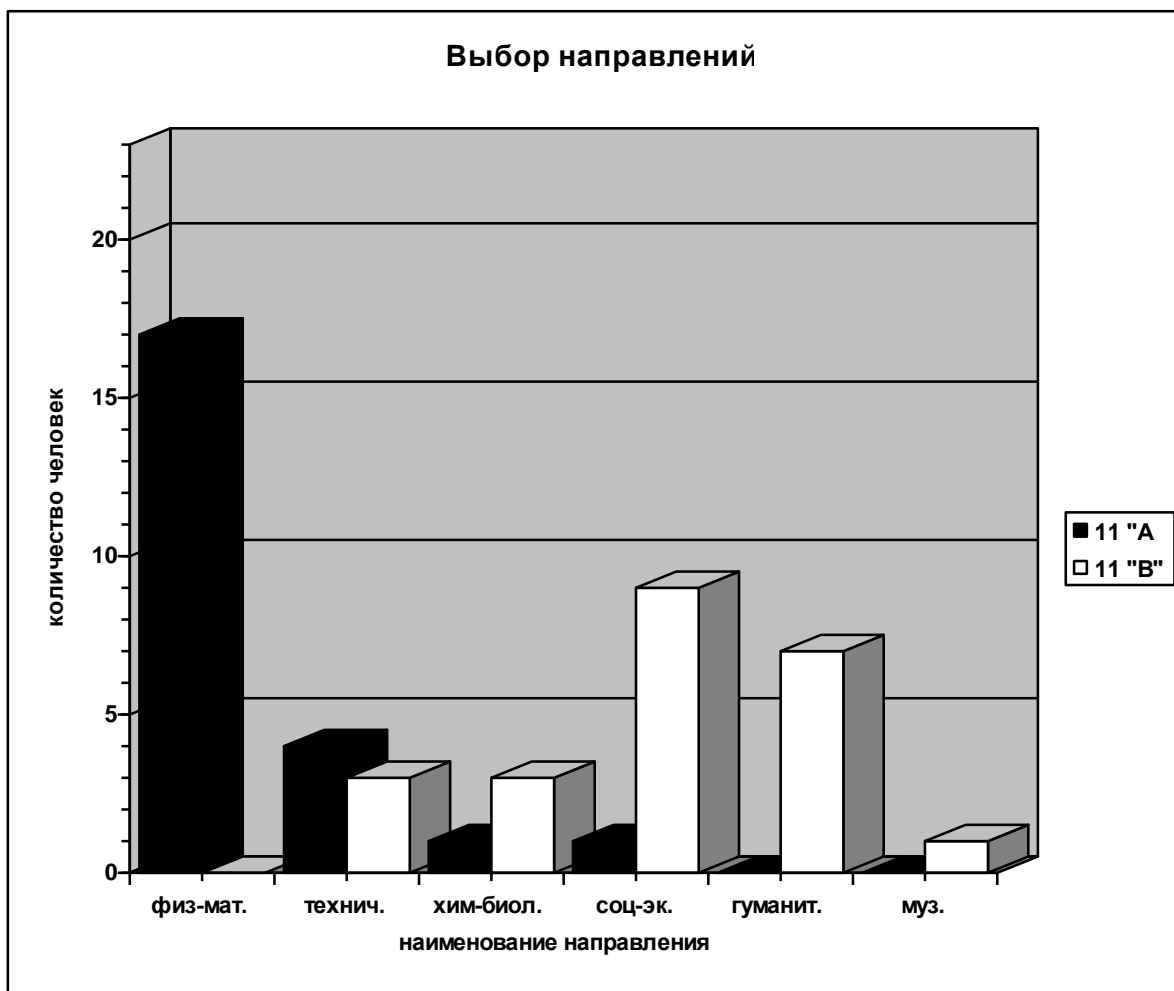
Таким образом, проведя анализ данных, полученных в 11 «А» классе, можно сделать следующий вывод: в данной группе испытуемых наблюдается высокий показатель соответствия предпочтений учащихся и профиля обучения – 74%; однако низкий уровень соответствия интересов и выбранных направлений деятельности – 39%. Это свидетельствует о преобладающей в данном классе прагматичности мотивов выбора профессии.

Анализ *социо-экономического класса* позволил получить следующие показатели: из 23 человек этот же профиль выбрали всего 9 (39%). Что интересно: в этом направлении всего 1 совпадение деятельности и интересов. Гуманитарное направление обозначили 7 учеников данного класса (31%), здесь также 1 совпадение. 3 человека (13%) выбрали химико-биологический профиль, который полностью совпал с их интересами. 3 человека (13%) обозначили техническое и 1 ученик (4%) музыкальное направления. Соответствие деятельности и интересов произошло лишь у назвавшей музыкальное направление. В качестве причин в данном классе выступили следующие: привлекательность содержания – 7 учеников (30%), интересы – 8 человек (34%), совет, неуспеваемость в других сферах, пример друга и затруднились назвать причину по 2 человека (по 9%). Таким образом, можно сделать следующий вывод, что здесь наблюдается всего 30% совпадений сферы интересов и сферы деятельности и 39% соответствия предпочтений деятельности с имеющимся профилем обучения. Это еще раз подтверждает мысль о том, что эмоциональный мотив в выборе старшеклассниками своего дальнейшего, в частности профессионального, пути занимает второстепенное место по отношению к прагматическому мотиву.

Подводя итог по двум классам, можно сказать следующее: по интересам дальнейший путь выбрали 16 человек (35%). 14 учащихся (30%) связали свой выбор с тем или иным направлением, определив, что их деятельность будет иметь данное содержание. По совету ту или иную сферу деятельности выбрали 7 учеников (15%). По причине неуспеваемости по дру-



гим направлениям ту или иную сферу выбрали 3 (7%) старшеклассников. По примеру друга дальнейший путь избрали 2 (4%) старшеклассников. Вообще не назвали никакой причины 4 человека (9%).



Обобщая данные первой и второй частей анкеты и сопоставляя полученные результаты причины выбора, самого выбора, а также имеющихся в наличии интересов, можно сказать следующее: выявлены совпадения у 16 человек, это всего 35% старшеклассников. Причем по интересам выявлено всего 12 совпадений (26%); по содержанию – 3 совпадения (6%); по совету – 1 (2%) совпадение направления и имеющихся интересов.

В ходе проведения методики «Профессиональная готовность» были получены следующие данные.

В классе с *физико-математическим профилем обучения* средние показатели уровня развития профессиональной зрелости следующие: автономность – 15 баллов из 20 возможных; информированность – 9 баллов из 17 возможных; принятие решения – 12 баллов из 20 возможных; планирование – 14 баллов из 20 возможных; эмоциональное отношение – 15 баллов из 22 возможных.

Данные показатели, как видно, находятся на низком уровне развития, что свидетельствует о неподготовленности школьников к полноценному

профессиональному самоопределению. Этот факт подтверждается результатами, полученными с помощью анкетирования и карты Голомштока.

В классе *с социо-экономическим профилем обучения* средние показатели развития профессиональной зрелости следующие: автономность – 13 баллов; информированность – 8 баллов; принятие решения – 11 баллов; планирование – 11 баллов; эмоциональное отношение – 12 баллов.

В данной группе испытуемых результаты также находятся на низком уровне развития, что подтверждает данные, полученные в ходе проведения анкетирования и исследования профессиональных интересов. Все это свидетельствует о низком уровне готовности старшеклассников к выбору дальнейшего пути.

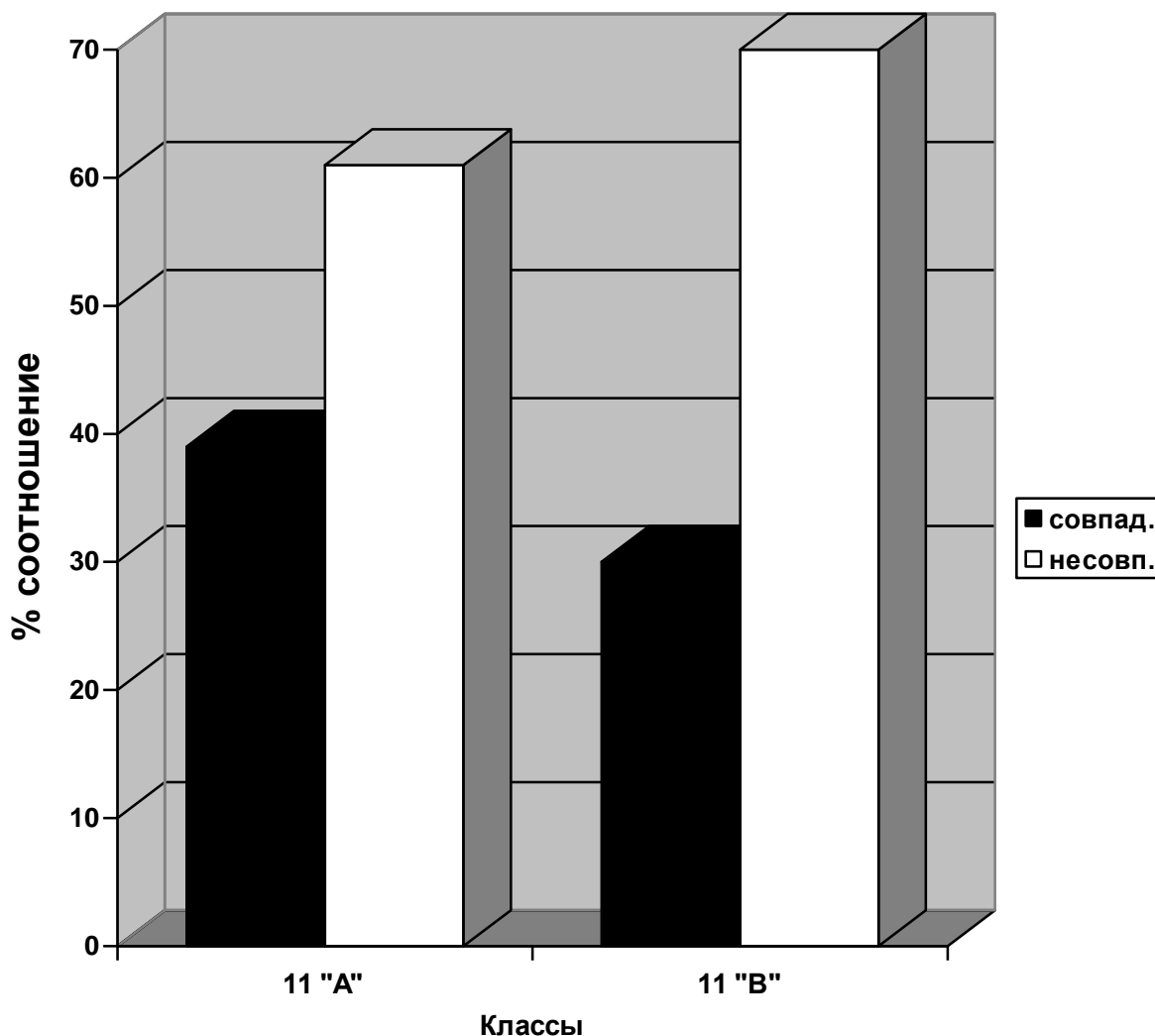
Проводя сравнение двух классов, можно выделить следующее: показатели готовности к профессиональному самоопределению, полученные в физико-математическом классе, превышают показатели, полученные в социо-экономическом классе.

Объяснить данные результаты можно тем, что 11 «А» класс превышает 11 «В» класс по уровню интеллекта; особенностью профильного обучения в данном классе является высокий уровень сложности, требовательности, занятости учащихся; это можно объяснить высоким уровнем притязаний, свойственных детям данного класса.

Однако нельзя сказать, что обучение в социо-экономическом классе является легким и доступным каждому, но сложность обучения в данном классе уступает сложности обучения в физико-математическом классе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проведение в данных группах программы «Я выбираю профессию» будет целесообразным и эффективным, т.е. поможет старшеклассникам повысить уровень профессиональной зрелости.

### Совпадения выбора и интересов



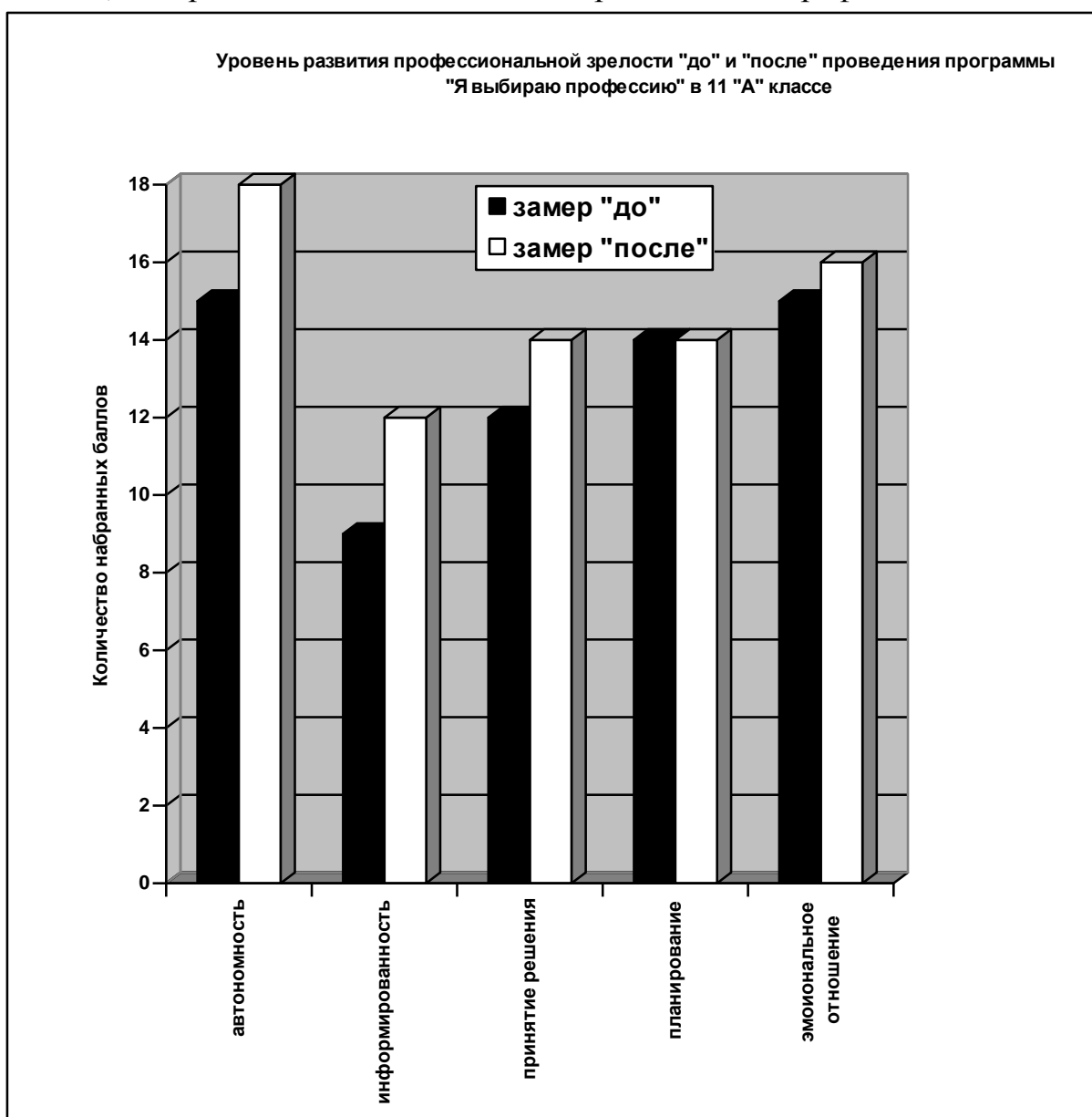
Сделан анализ общих результатов полученных данных на втором этапе экспериментального исследования. После проведения коррекционной работы произошли следующие изменения.

В *физико-математическом классе* после повторного проведения методики «Профессиональная готовность» показатели профессиональной зрелости составляют: автономность – 18 баллов из 20 возможных; информированность – 12 баллов из 17 возможных; принятие решения – 14 баллов из 20 возможных; планирование – 14 баллов из 20 возможных; эмоциональное отношение – 16 баллов из 22 возможных. Данные показатели, по сравнению с первоначальными, повысились в среднем на 2 балла.

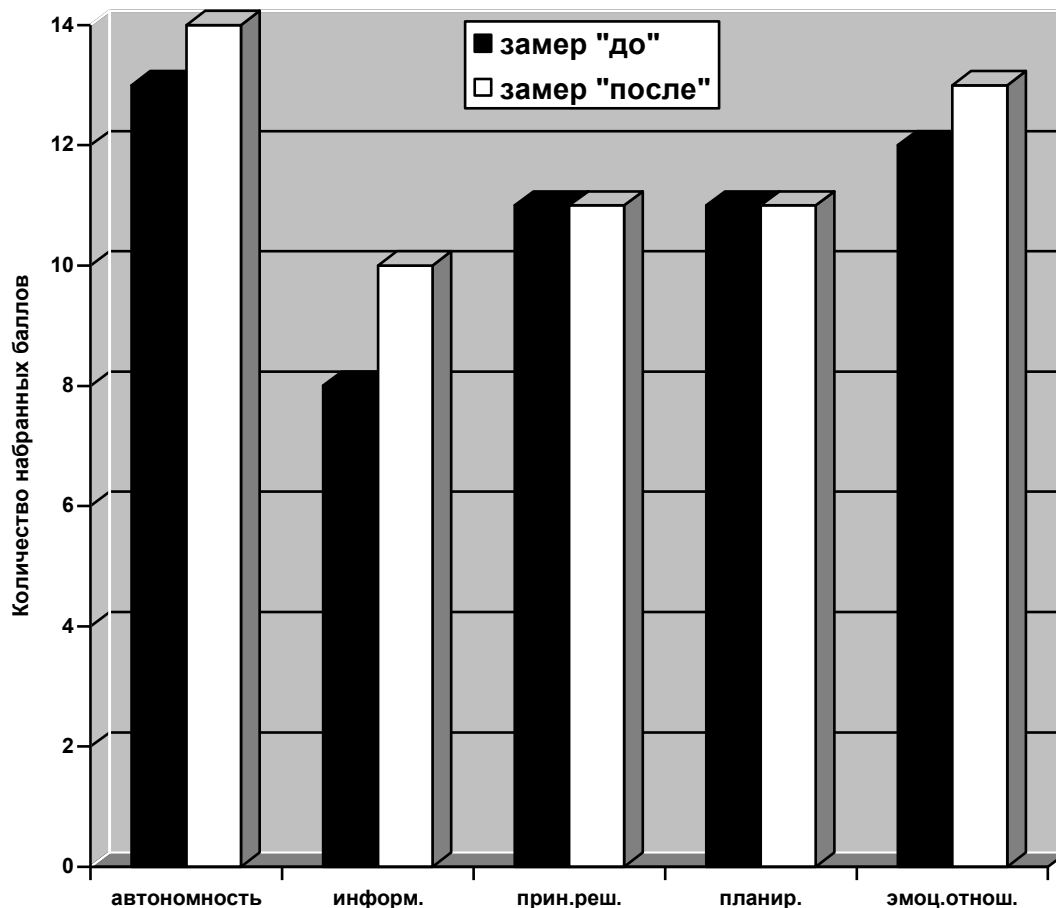
В *социо-экономическом классе* показатели профессиональной зрелости следующие: автономность – 14 баллов; информированность – 10 баллов; принятие решения – 11 баллов; планирование – 11 баллов; эмоциональное отношение – 13 баллов. Показатели в данном классе изменились в

среднем на 1 балл. Разница в показателях между двумя классами составляет в среднем 3 балла.

Как указывалось выше, причинами данного разрыва в показателях являются: различный уровень сложности обучения, следовательно, различный уровень интеллектуальных особенностей школьников; личностные особенности учеников: дети физико-математического класса ориентированы на достижение высоких показателей в учебной деятельности, в то время как ученики социо-экономического класса имеют социальную направленность. Однако, после проведения профориентационной работы с учащимися, сдвиги в показателях профессиональной зрелости произошли в обоих классах, что позволяет сделать вывод о ее эффективности для данной выборки испытуемых. Сделан статистический анализ полученных данных, которые занесены в таблицы и представлены графически.



Уровень развития профессиональной зрелости "до" и "после" проведения программы "Я выбираю профессию" в 11 "В" классе



В процессе экспериментального исследования готовности старшеклассников к профессиональному выбору мы выявили низкий уровень самопознания, преобладание прагматического мотива выбора над эмоциональным мотивом, а также низкий уровень профессиональной зрелости.

На основе этого была проведена профориентационная работа «Я выбираю профессию». Повторные исследования по ее окончании позволили выявить положительные изменения в уровне профессиональной зрелости старшеклассников.

## **ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА РАЗВИТИЯ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА**

КОЛЛЕКТИВ (от лат. *colligere* – собирать) – группа объединенных общими целями и задачами людей, достигшая в процессе социально ценной совместной деятельности высокого уровня развития.

Важность той роли, которую играет коллектив в развитии личности ребёнка, подростка, юноши, трудно переоценить. По мнению большинства психологов и педагогов, которые занимались этой проблемой, именно развитый детский коллектив является тем необходимым условием, которое обеспечивает полноценное личностное развитие каждого его члена. Он представляет собой эффективное средство воспитания и одновременно является его целью. Как указывает Т.И. Пашукова, опыт жизни в хорошо сплоченном классном коллективе с его четкой и справедливой организацией поручений, групповых решений и добрых отношений, построенных на ответственности и взаимопомощи, является той жизненной основой, тем личным опытом, который «будет не только мериллом, оценкой всего происходящего во вновь созданной группе, но и мотивацией для построения отношений на принципах равенства и уважения друг к другу». Низкий уровень развития детского коллектива может привести к снижению его референтности, что открывает доступ в асоциальные компании, к невротизации его членов, повышению агрессивности.

О важной роли детского коллектива в развитии личности говорит и тот факт, что при анализе причин кризиса американской школы западные педагоги и психологи ищут решения её проблем на путях вовлечения каждого индивида в некую общность (*community*). Она представляет собой определённым образом организованную группу лиц, которая возникает на основе какой-то совместной деятельности, соседства, достижения общих целей. По определению, это не что иное, как коллектив.

Коллектив оказывает благоприятное влияние не только на личность своих членов: он повышает эффективность и образовательного процесса, ведь основой существования детского коллектива является, прежде всего, учебная деятельность. Такие коллективные отношения, как ответственность и организованность, оказывают на неё непосредственное воздействие. Например, А.С. Чернышев отмечает, что «низкая организованность классных коллективов является, по мнению учителей-практиков, едва ли не главным препятствием совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе».

Вопросы, касающиеся детского коллектива, наиболее полно освещены в литературе советского периода. Одними из первых обстоятельных работ по этой проблеме являются работы Г. Фортунатова, А.С. Макаренко

и А.С. Залужного (20–30-е гг. прошлого века). Этими авторами были разработаны первые чёткие определения коллектива, описаны его характеристики, построены классификации его типов. А.С. Макаренко указывал на воспитательные возможности детских коллективов, описал стадии его развития.

А.П. Шнирман и Т.Е. Конникова в 50–60-х гг. рассматривали в своих трудах проблемы формирования коллектива. Позднее такие авторы, как Я.Л. Коломинский и Н.А. Березовин, изучали влияние педагога на детский коллектив. К.К. Платонов, Л.И. Уманский, Г.М. Андреева, А.И. Донцов посвящали свои работы проблемам сплочённости коллектива, совместимости его членов, направленности его деятельности. В 70–80-е гг. А.В. Петровский разрабатывает стратометрическую концепцию коллектива.

В последние десятилетия феномену коллектива уделяется мало внимания, наблюдается отказ от термина «коллектив». Всё это можно рассматривать как реакцию на «идеологическое извращение» (М.Ю. Красовицкий) педагогической и психологической теории в советские времена. И на современном этапе изучаются, прежде всего, межличностные отношения с использованием социометрических методов (Е.С. Кузьмин, И.П. Волков, В.Т. Лисовский, Б.Д. Парыгин).

В зарубежной психологии тождественным понятию «коллектив» является понятие «социальная группа». Этой тематике посвящали свои работы Джекоб Морено, разработавший социометрическую процедуру, и Курт Левин, предложивший «Теорию поля». Позднее групповые процессы и деятельность изучали Тэшфел, Московиси и Шибутани.

**Целью** нашего исследования является изучение процесса развития детского коллектива, а также характерных для него отношений в подростковом и раннем юношеском возрасте.

**Объектом** в нашем исследовании являются классные коллективы учащихся средних и старших классов.

**Предмет исследования** – уровень развития данных коллективов и отдельных видов коллективных отношений.

На основе теоретического изучения проблемы развития и формирования детского коллектива нами была выдвинута **гипотеза** о повышении уровня развития коллектива от младшего подросткового возраста к старшему подростковому, а затем и к раннему юношескому. В ходе исследования появилась ещё одна рабочая гипотеза о более высоком уровне развития коллектива в общеобразовательной школе, по сравнению с гимназией.

На наш взгляд, школьной практике крайне необходимы сведения об ученическом коллективе, его психологии и развитии. Только эти знания позволят вести целенаправленную работу по превращению класса в настоящий коллектив, который станет полноценным субъектом учебной деятельности и условием для всестороннего развития личности учеников.

Результаты нашего исследования позволяют получить общую картину развития классных коллективов в условиях современной образовательной системы, а также информацию о процессе развития коллектива от одного возраста к другому и о влиянии типа образовательного учреждения.

В исследовании принимали участие 3 десятых, 2 восьмых, 2 шестых класса гимназии № 4 г. Мурманск, а также 2 десятых, 1 восьмой и 2 шестых класса общеобразовательной школы № 57 г. Мурманск. В общей сложности исследование было проведено в 12 классах (270 человек). В качестве методики исследования нами была выбрана методика «Социально-психологическая самооценка группы как коллектива», разработанная Р.С. Немовым. Цель данной методики – комплексное изучение уровня развития в группе отношений, характерных для коллектива, и определение уровня развития самого коллектива.

Методика СПСК оценивает уровень развития следующих видов отношений:

1. Ответственность – отношение членов группы к совместной деятельности, к целям и задачам, которые стоят перед группой.
2. Коллективизм – стремление сообща решать вопросы, руководствуясь интересами коллектива и каждого его члена, сохраняя и укрепляя группу как целое.
3. Сплочённость – единство мнений членов группы по самым важным для неё вопросам, единство действий в самых существенных жизненных ситуациях.
4. Контактность – взаимная общительность, личные, эмоционально-непосредственные отношения между членами группы.
5. Открытость – отношения членов группы к другим группам или к новым участникам своей группы.
6. Организованность – способность к быстрому созданию и изменению организационной структуры деловых взаимоотношений, необходимых для эффективной групповой работы.
7. Информированность – доступность всем членам группы наиболее важной информации о состоянии дел в ней и о каждом члене группы.

Выдвинутые нами гипотезы о повышении уровня развития коллектива от младшего подросткового к старшему подростковому возрасту, а затем и к юношескому и о более низком уровне развития коллектива в учебных заведениях гимназического типа по сравнению с общеобразовательной школой не нашли своего подтверждения. Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. На сегодняшний день чуть больше половины из обследуемых нами классов находятся лишь на среднем уровне развития как коллективы, остальные классы не достигают и этого уровня. В сегодняшних условиях, когда преобладают индивидуальные ценности, а многие педагоги и психо-



логи отмечают тенденции школьников к обособлению в связи со стремлением к материальному благополучию любой ценой, такая картина не вызывает удивления. Другой фактор, препятствующий развитию школьных классов как коллективов, – это отсутствие постоянства состава классов. Все исследованные классы были либо сборными, либо в их состав вошло большое количество новых учеников. За время, прошедшее с начала учебного года (исследование проходило в ноябре – декабре), не все ученики смогли адаптироваться к новым социальным условиям, найти своё место в классе, да и просто познакомиться друг с другом.

2. Наибольшего уровня развития достигает такой вид коллективных отношений, как информированность, наименее развитой является открытость. Это свидетельствует о том, что в большинстве случаев важная информация о состоянии дел в классе, о каждом ученике является доступной для учащихся данного класса. Наименее развитой является открытость. Такие данные говорят об отсутствии у учеников способности, готовности и желания устанавливать хорошие отношения с другими классами и новичками в своём классе; об отсутствии стремления обмениваться опытом, учитывать интересы других коллективов. Низкий уровень открытости в отношении других коллективов может привести к обособлению в рамках образовательного учреждения целых классов. Причины таких явлений в большинстве случаев лежат в более широкой социальной среде, т.к. детский коллектив – это своеобразная модель современного общества.

3. Повышения уровня развития коллектива от младшего подросткового к младшему юношескому возрасту в данной выборке не происходит, как и не происходит развитие основных видов коллективных отношений. Исключение составляет лишь информированность, тенденция к её увеличению с возрастом членов коллектива является достоверной. Отсутствие различий в уровне развития коллектива и основных отношений в разных возрастных группах можно объяснить следующими причинами:

- относительно небольшие объёмы выборок (единицей анализа является целый класс), что не позволяет выявить статистическую значимость имеющихся различий. При увеличении объёма выборок, на наш взгляд, значимость различий также возрастёт;
- недостаточность целенаправленной работы по формированию коллектива со стороны педагогов и психологов. В силу этого, возрастные изменения личности учеников оказывают лишь незначительное влияние на процесс и уровень развития коллектива;
- расширение границ подросткового возраста, что проявляется в замедлении темпов психосоциального развития. Вследствие этого, различия в уровне развития коллектива и основных видов отношений, которые во многом определяются возрастными характеристиками, оказываются в разных возрастных группах не столь существенными.

4. Влияние типа образовательного учреждения на уровень развития ученических коллективов обследуемых классов минимально и затрагивает лишь такой вид отношений, как ответственность. Этот показатель имеет более высокий уровень развития в общеобразовательной школе. Можно предположить, что чрезмерная интеллектуализация среды влияет, прежде всего, на такой вид отношений, как ответственность. Вероятно, упор на индивидуальную интеллектуальную деятельность ведёт к тому, что ученики перестают брать на себя ответственность за деятельность всего класса в целом. На передний план выступают свои собственные успехи и неудачи.

5. Существует объективная необходимость в целенаправленных воздействиях по формированию коллектива со стороны психологов и педагогов, т.к. самостоятельное превращение класса в развитый коллектив в большинстве случаев невозможно. Нами были выделены и описаны 5 групп мероприятий, направленных на формирование классного коллектива:

- 1) мероприятия, направленные на знакомство и создание первичной системы отношений;
- 2) мероприятия по дальнейшему развитию коллективных отношений, групповому и ролевому структурированию;
- 3) мероприятия, связанные с групповой персонификацией пространства;
- 4) мероприятия по планированию, подготовке, реализации и анализу коллективных учебных и творческих дел;
- 5) мероприятия, направленные на организацию взаимодействия ученического коллектива с другими коллективами.

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |    |
|--|----|
| <b>ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ</b>   | 3  |
| <b>ГЛАВА I. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> | 4  |
| <i>Шоломицкая Н.Д., Введенская Н.В.</i>  |    |
| <b>Адаптация детей раннего возраста к ДОУ</b>  | 4  |
| <i>Шоломицкая Н.Д., Тегза Т.</i>   |    |
| <b>Специфика общения детей старшего дошкольного возраста</b>   | 9  |
| <i>Синкевич И.А., Высоцкая А.А.</i>  |    |
| <b>Развитие творческой активности старших дошкольников в процессе рисования по замыслу</b>   | 15 |
| <i>Смага А.А., Колеганова Л.И.</i>   |    |
| <b>Изучение взаимосвязи интеллекта и воображения у младших школьников</b>  | 27 |
| <i>Воронина Н.А.</i>   |    |
| <b>Анализ программ эстетического развития детей дошкольного возраста</b>   | 35 |
| <b>ГЛАВА II. ДЕТЕРМИНАНТЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ</b>   | 40 |
| <i>Зубрицкая Е.М., Ковтун М.В.</i>   |    |
| <b>Осознание старшеклассниками собственного «Я» в аспекте временной перспективы</b>  | 40 |
| <i>Зубрицкая Е.М., Мышеловская Н.А.</i>  |    |
| <b>Особенности развития толерантности как качества личности в подростковом возрасте</b>  | 44 |
| <i>Синкевич И.А., Платонова Н.В.</i>   |    |
| <b>Особенности формирования самооценки в подростковом возрасте</b>   | 48 |
| <i>Синкевич И.А., Бехтер Е.А.</i>  |    |
| <b>Особенности профессионального самоопределения старшеклассников</b>  | 58 |
| <i>Юшина Н.В., Лысова Н.А.</i>   |    |
| <b>Изучение психологического феномена развития классного коллектива</b>  | 70 |

### **Коллектив авторов**

**Психолого-педагогические условия развития личности: Сборник научных статей / Под ред. Е.И. Скиотис.**

Подписано в печать 21.06.2005 г.

Формат 60×90/16.

Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 4,6.

Тираж 100 экз.

Отпечатано в редакционно-издательском отделе (РИО) МГПУ.

Мурманский государственный педагогический университет.  
183720, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15.