

ОМСКАЯ ГУМАНИТАРНАЯ АКАДЕМИЯ

**СТУДЕНЧЕСКАЯ ВЕСНА – 2016**

**XII Международная научно-практическая конференция  
студентов и магистрантов**

**19 апреля 2016 года**

*Сборник статей в 3 частях*

*Под редакцией  
доктора филологических наук, профессора  
А. Э. Еремеева*

**Часть 2**

**Актуальные проблемы педагогики, психологии  
и социальной работы**

**Омск 2016**

УДК 378  
ББК 74.5  
С88

- С88** Студенческая весна – 2016. XII Международная научно-практическая конференция студентов и магистрантов : сборник статей : под ред. д-ра филол. наук, профессора А. Э. Еремеева : в 3 ч. – ч. 2. – Омск : Изд-во ОмГА, 2016. – 224 с.

Сборник подготовлен по материалам участников XII Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов и включает в себя секции: «Журналистика в глобальном обществе», «Философские проблемы осмысления современности», «Экономические процессы в современном обществе», «Проблемы управления в современном обществе», «Право в современном обществе», «Актуальные проблемы педагогики, психологии и социальной работы».

Сборник может использоваться как учебное пособие для студентов по специальностям: педагогика, журналистика, психология, социология, экономика, политология, философия, а также как источник для исследователей в сферах педагогики, психологии, философии.

Печатается по решению редакционно-издательского совета  
Омской гуманитарной академии

**УДК 378**  
**ББК 74.5**

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

---

## ФОТОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ ПРОБЛЕМ

**Е. В. Аверина,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.психол.н., доцент Н. С. Гилева*

Проблема решения внутриличностных конфликтов является актуальной, поскольку имеет негативные последствия для личности, проявляющиеся в снижении активности и эффективности деятельности, неуверенности и чувства неполноценности, тревожности и зависимости человека от обстоятельств или других людей, разрушении смыслообразующих жизненных ценностей или утрате смысла жизни.

Деструктивный характер конфликта может проявляться и во взаимодействии с другими людьми: в болезненной реакции на критику и неадекватной на поведение других; самобичевание или обвинение других. Существуют различные способы решения внутриличностных конфликтов, одним из которых является фототерапия.

Фототерапия – метод психологии, находящийся на стыке сразу нескольких областей: психотерапия, психологический тренинг и фотография. Метод известен как часть арт-терапии, начиная с 70-х годов прошлого века, который постоянно развивается в различных направлениях.

Разнообразие метода просто поражает. Это и работа с фотографией, как инструментом проективной психологии, и использование творческого потенциала в работе с уже готовым фотоматериалом, создание собственных фотографий в рамках арт-терапии и создание профессиональных фотографий участниками в различных групповых и индивидуальных процессах с последующим их обсуждением.

Фототерапия как метод психологии, позволяет быстро и глубоко погрузиться в рабочий процесс, давая очень редкую возможность для участников – «видеть» обратную связь. Фотография применяется психологом в работе для решения разнообразных психологических проблем, а также для гармонизации и развития личности [2].

Фототерапия в качестве арт-терапевтического метода уже давно завоевала признание практических психологов, использующих психологию творчества, как терапевтический «ключ» к решению проблем человека. Психолог заинтересовывает взрослого или ребенка необычными способами

работы с фотографиями, что располагает к проявлению творчества и дает возможность ощутить уверенность в себе, создавая ситуацию успеха.

Фототерапия предполагает работу с готовыми фотоматериалами и создание оригинальных авторских снимков. Использование фототерапии с целью исследования и коррекции самооценки и восприятия собственного тела связано с целым рядом психологических механизмов, тесно связанных с социальной природой и функциями фотографии.

В большинстве случаев фотография связана с запечатлением внешнего облика человека, тех или иных его значимых действий, что позволяет сохранить во времени ощущения тела и опыт его покоя и движения. Мы можем увидеть на фотографиях разные позы и выражения лица, передающие различные реакции и состояния, что позволяет использовать фотографию в качестве инструмента исследования телесного образа «Я» [5].

В фотографии может происходить соприкосновение и соединение реальности и фантазии, благодаря чему снимок становится «транзитным объектом», инструментом наглядно-действенного освоения мира и собственной внутренней реальности.

Фотография сочетает в себе множество форм творческой деятельности, которые могут использоваться в ходе занятий в различных вариантах и сочетаниях, обеспечивая многостороннее исцеляющее, гармонизирующее и развивающее воздействие на участников [1].

Использование фотографий в психологическом консультировании позволяет терапевту помочь клиенту помочь в решении его проблем:

- снизить тревожность, страхи;
- повысить уверенность в себе;
- увидеть свою уникальность;
- улучшить взаимоотношения между членами семьи;
- осознать и переосмыслить жизненные события.

Рассматривая свои фотографии и обсуждая их с психологом, человек может испытывать чувства, которые были в момент съемки, поэтому при анализе фотографий, можно понять на каком жизненном этапе у него возникли изменения, которые привели к проблеме, увидеть различные аспекты взаимоотношений, существующих между членами семьи:

1. Настроение у человека в момент съемки определяется по позе, выражению лица; обсуждаются с клиентом события, которые запечатлены на фото. Важно расспросить человека о дате съемки и соотнести это с его проблемой.

2. Анализ заднего фона съемки многое может рассказать о человеке, однако предварительно уточняется, кто выбирал место съемки, как человек себя позиционирует.

3. Анализируя групповой снимок, обращаем внимание на расположение людей: где стоит человек, на первом плане или старается встать за другими людьми, чтобы не было видно лица. Кто-то категорически не любит фотографироваться и это тоже становится предметом обсуждения в кабинете психолога.

Диапазон использования метода фототерапии в психологии достаточно широк, поэтому одной из форм работы в процессе консультирования является фотографирование сюжетов на заданную или свободную тему самим клиентом или участниками группы [4].

Основная задача фототерапии - посмотреть на ситуацию под другим углом зрения и показать человеку, что его выбор осуществлялся в соответствии с возможностями и знаниями в определенный период жизни. Сейчас другой опыт и другие возможности, которые позволяют принять новые решения, способствующие улучшению жизненной ситуации.

Фотосессии применяются для создания набора фотографических изображений, для дальнейшей работы. Структура каждой фотосессии содержит в себе анализ прошедшего периода при работе с фотографическими изображениями, обсуждение чувств и представлений участников, связанных с самовосприятием, в частности, восприятием тела. Количество фотографий в каждой фотосессии индивидуально и варьируется в зависимости от активности и уровня подвижности клиента.

Самостоятельная работа с фотографиями происходит в периоды между фотосессиями и содержит четыре этапа:

- выбор 7-10 фотографий, по результатам прошедшей фотосессии, на которых испытуемые больше всего себе не нравятся;
- разотождествление с выбранными фотографиями методом визуализации;
- фиксация характеристик и составляющих, которые не нравятся в выбранном изображении;
- нахождение и фиксация в выбранном изображении положительных, сильных сторон [5].

Одной из интересных фото-арт-терапевтических техник является "Поддерживающая фотография", разработанная финской фотохудожницей и социальным педагогом Мииной Саволайнен. Суть техники в том, что создается серия портретов клиента, который в процессе работы раскрывает себя, осознает новые аспекты своей личности, изучает свое отношение и взгляды на мир.

Метод восстанавливающей фотографии основывается на равенстве фотографа и фотографируемого (клиента), выступающих в качестве партнеров в процессе подготовки к фотографированию и проведения съемки, поскольку между ними устанавливается контакт: они чувствуют друг друга и сотрудничают. Цель фото-арт-терапии – сделать акцент на индивидуальности клиента, его особенностях и помочь осознать свою неповторимость.

Таким образом, в процессе фототерапии у человека происходит коррекция оценки своей внешности посредством умения видеть её красоту и уникальность, принимая их. Устанавливается достоверная взаимосвязь между позитивной оценкой своей внешности, телесного «Я» и общей самооценкой в результате фототерапии. Чем эффективнее ее воздействие, тем выше уровень принятия своего телесного «Я», тем более адекватной становится оценка своей внешности, и менее значимым становится влияние других на отношение к своему телу [3].

## Список литературы

1. Дж.Платс, Копытин А.И. Руководство по фототерапии. - М.: «Когито-Центр», 2008.- 184 с.
2. Киселева М.В., Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. - СПб.:изд "Речь", 2007. -336с.
3. Копытин А.И. Применение фотографии в психотерапии // Фототерапия: использование фотографии в психологической практике / Под ред. А.И. Копытина. — М.: Когито-Центр, 2006.
4. Копытин А.И. Техники фототерапии. - СПб.: изд "Речь", 2010.-128с.
5. Копытин А.И. Тренинг по фототерапии. - СПб.: изд "Речь", 2003.- 96с.

## РАЗВИТИЕ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ НА ОСНОВЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ

**Е. Э. Аринкина,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель д.пед.н., профессор С. Н. Рягин*

**Инклюзивное обучение** ребенка с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении вместе со здоровыми детьми - это обучение в коррекционных классах общеобразовательных школ или включение ребенка в массовый класс. Это форма дифференциации образования. Положительным фактором в данном случае является возможность участия детей с ОВЗ во многих школьных мероприятиях. При этом дети учатся ближе к дому и воспитываются в семье. Интегрированное обучение возможно лишь при условии специальной подготовки и переподготовки кадров как педагогов массовых, так и специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Как педагоги и воспитатели массовых учреждений должны быть готовы к новой для них деятельности – обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями, так и педагоги-дефектологи должны быть специально подготовлены к оказанию коррекционной помощи в условиях массовой школы [4,5].

Под умственной отсталостью понимают стойкое, необратимое нарушение психического развития, связанное с органически обусловленным недоразвитием, либо ранним повреждением мозга. При этом наблюдаются качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. [1] Речевое развитие детей с легкой степенью умственной отсталости следует рассматривать как одно из приоритетных коррекционных задач, поскольку речь является не только инструментом для общения, обмена мыслями и информацией между людьми, но и является вместе с тем необходимым средством, орудием человеческого мышления. Речь человека играет большую роль и в других психических процессах: организует восприятие

предметов или явлений, облегчает их различение и узнавание, участвует в процессах памяти придает ей логический, осмысленный характер, существенную роль играет в волевых процессах.

Знание особенностей речевого развития, выявление специфики недоразвития речи у детей, имеющих легкую степень умственной отсталости, является непременным условием коррекционно-педагогических воздействий на развитие детей этой категории. Требования современной действительности предполагают наличие у детей грамотной, коммуникативной речи. Для овладения такой речью необходимо развитие словарного запаса. Словарный запас - это понимание значения слов и употребление их в речи.

Комплексный анализ речевых нарушений позволяет не только выявить уровень сформированности семантического поля у детей с легкой степенью умственной отсталости, но и выстроить научно обоснованную систему методов проведения коррекционных мероприятий и преодоления недостатков речевого запаса, позволяет обосновать содержание и методику коррекционного обучения, дифференцировать и индивидуализировать ее.

В рамках нашего исследования нами был проведен педагогический эксперимент, в ходе которого были решены следующие задачи – это определен количественный и качественный состав активного словаря детей с недоразвитием интеллекта, выявлен уровень владения значением лексических единиц. Были использованы методика исследования лексики Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой и методика изучения словарного запаса детей М.А. Поваляевой.

Результаты проведенного констатирующего этапа эксперимента приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты оценки методики "Исследования лексики" Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой. Исследование активного словаря

| № | Имена детей | 1. Конкретные существительные | 2. Обобщающие понятия | 3. Существительные, обозначающие части тела, части предметов | 4. Название профессий | 5. Глагольный словарь | 6. Словарь прилагательных | 7. Подбор антонимов | Всего баллов |
|---|-------------|-------------------------------|-----------------------|--|-----------------------|-----------------------|---------------------------|---------------------|--------------|
| 1 | Матвей К.   | 28 б                          | 17 б                  | 7 б  | 6 б                   | 7 б                   | 15 б                      | 11 б                | 91           |
| 2 | Дарья А.    | 22 б                          | 17 б                  | 7 б  | 5 б                   | 6 б                   | 13 б                      | 12 б                | 82           |
| 3 | Арина И.    | 18 б                          | 18 б                  | 5 б  | 5 б                   | 5 б                   | 12 б                      | 9 б                 | 72           |
| 4 | Алеся Т.    | 24 б                          | 14 б                  | 6 б  | 4 б                   | 5 б                   | 9 б                       | 7 б                 | 69           |
| 5 | Кирилл Р.   | 17 б                          | 15 б                  | 8 б  | 6 б                   | 6 б                   | 15 б                      | 10 б                | 77           |
| 6 | Катерина О. | 23 б                          | 15 б                  | 5 б  | 5 б                   | 6 б                   | 14 б                      | 10 б                | 78           |

Наиболее высокие баллы на данном этапе исследования зарабатывает Матвей, что говорит о его более высокоразвитом интеллекте среди группы испытуемых детей. Более слабый ученик, но все же показавший не плохие результаты – Дарья, сумма ее баллов составляет 82. Самые низкие баллы заработали Арина и Алеся – по 72 и 69 балла соответственно. Такие результаты говорят о том, что девочкам было сложно отвечать на вопросы с использованием наглядно представленных материалов.

Таблица 2

Результаты оценки методики "Исследования лексики" (Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой.). Исследование пассивного словаря

| № | Имена детей | 1. Конкретные существительные | 2. Существительные, обозначающие части тела, части предметов | 3. Название профессий | 4. Глагольный словарь | 5. Словарь прилагательных | Всего баллов |
|---|-------------|-------------------------------|--|-----------------------|-----------------------|---------------------------|--------------|
| 1 | Матвей К.   | 29                            | 6  | 18                    | 20                    | 4                         | 77           |
| 2 | Дарья А.    | 30                            | 6  | 19                    | 20                    | 3                         | 78           |
| 3 | Арина И.    | 30                            | 6  | 20                    | 18                    | 4                         | 78           |
| 4 | Алеся Т.    | 28                            | 5  | 18                    | 17                    | 2                         | 70           |
| 5 | Кирилл Р.   | 27                            | 5  | 17                    | 15                    | 3                         | 67           |
| 6 | Катерина О. | 30                            | 6  | 18                    | 16                    | 4                         | 74           |

Результат первой методики, но уже с использованием пассивного словаря дают нам следующие результаты. Лучшим образом с заданиями справились Дарья и Матвей, по 78 и 77 балла соответственно. Эти же дети показали лучшие результаты в исследовании с использованием активного словаря. Худшие результаты были у Кирилла - 67 б. и Алеси – 70 б. Низкие баллы в первом и во втором случае показала Алеся, а это значит, что ей одинаково сложно отвечать на поставленные вопросы используя активный или пассивный словарь.

Таким образом, можно предположить, что в данной группе испытуемых одинаково затруднено использование активного и пассивного словаря.

На основе проведенных занятий, направленных на выявление словаря, обобщаются показатели для выявления результатов использования первого метода исследования и отображаются в таблице 3.



Общее количество баллов, заработанные на основе методики  
"Исследования лексики" Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой.  
Исследование активного и пассивного словаря

| Имена детей                     |          |          |          |           |             |
|---------------------------------|----------|----------|----------|-----------|-------------|
| Матвей К.                       | Дарья А. | Арина И. | Алеся Т. | Кирилл Р. | Катерина О. |
| Исследование активного словаря  |          |          |          |           |             |
| 91                              | 82       | 72       | 69       | 77        | 78          |
| Исследование пассивного словаря |          |          |          |           |             |
| 77                              | 78       | 78       | 70       | 67        | 74          |
| Общее количество баллов         |          |          |          |           |             |
| 168                             | 160      | 150      | 139      | 144       | 152         |

При условии того, что высшей оценкой будет считаться - 212 баллов и это будет означать высокий уровень развития; 123 - 176 б. – будет считаться среднем уровнем развития, а менее 123 баллов – это низкий уровень лексического развития ребёнка, можно сделать заключения о том, что в данной группе испытуемых отсутствуют дети, имеющие высокую степень развития лексического словаря, а это дети, которые хорошо владеют словарным запасом и могут с легкостью применять его. В целом все ученики попадают в показатели среднего уровня развития. Таким детям свойственно то, что словарный запас развит в достаточной степени, но не в полной мере могут воспользоваться им. Детям низкого уровня характерно то, что они имеют маленький запас знаний и не могут в полной мере воспользоваться им. Таких детей в данной группе не оказалось.

Качественный анализ результатов оценки развития активного словаря детей с помощью методики "Исследования лексики Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой позволил конкретизировать личностный потенциал каждого ребенка. После проведения исследования на основе первого метода и сделанных выводов, для уточнения показателей и возможного сравнения методик, проводится Результаты констатирующего эксперимента по методике "Изучения словарного запаса детей (М.А. Поваляевой).

Результаты констатирующего эксперимента по методике  
"Изучения словарного запаса детей М.А. Поваляевой

| № задания    | Матвей К. | Дарья А. | Арина И. | Алеся Т. | Кирилл Р. | Катерина О. |
|--------------|-----------|----------|----------|----------|-----------|-------------|
| Задание № 1  | 25        | 23       | 25       | 24       | 23        | 22          |
| Задание № 2  | 9         | 7        | 7        | 8        | 8         | 7           |
| Задание № 3  | 8         | 8        | 7        | 7        | 7         | 7           |
| Задание № 4  | 8         | 7        | 7        | 7        | 7         | 6           |
| Итого баллов | 50        | 45       | 46       | 46       | 45        | 42          |

Наибольшее количество баллов набрал Матвей – 50 б. Это говорит о том, что он имеет хороший словарный запас и может хорошо с ним работать. Самое минимальное количество баллов набрала Катерина – 42 б., что говорит о ее очень слабом словарном запасе. Ребенку было трудно проходить эти задания, она часто путалась в понятиях и словах.

При условии того, что высшая оценка - 60 баллов будет соответствовать высокому уровню; 35 - 50 баллов - среднему; менее 35 баллов - низкому уровню лексического развития ребёнка, то можно сделать вывод о том, что данный метод говорит о среднем развитии лексического словаря у всей группы учеников. Для обобщающего результата проведения ознакомительных мероприятий необходимо перевести итоговые показатели двух методик в проценты.

Таблица 5

#### Обобщающие результаты по двум методикам

| Уровни развития | Методики  |   |
|-----------------|---|---|
|                 | Методика "Исследования лексики" Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой. Исследование активного и пассивного словаря, % | Методика "Изучения словарного запаса детей М.А. Поваляевой, % |
| Высокий         | 0   | 0   |
| Средний         | 100   | 100   |
| Низкий          | 0   | 0   |

Результаты первого и второго метода исследования привели к одному итогу: в группе детей с ОВЗ (ограниченными возможностями) все имеют средний уровень развития лексического словаря. Это говорит о том, что дети в принципе владеют словарным запасом, но не могут пользоваться им в полной мере.

#### Список литературы

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей / А. Г. Арушанова - М., 2014.-105 с.
2. Виноградова, Н. Ф. Умственное воспитание детей в природе / Н. Ф. Виноградов - М., 2015.- 48 с.
3. Гринченко Е.С. Исправление недостатков произношения у школьников. - М.,2013.- 39 с.
4. Гилленбранд К. Коррекционная педагогика. Обучение трудных школьников. - Спб., 2013.- 110 с.
5. Кумарина Г.Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании- СПб.,2014.- 18 с.
6. Лапшин В.А. Основы дефектологии. - М.,2014.- 53 с.
7. Староверова М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ-М., «Академия»-2015.- 99 с.

## ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ ОСУЖДЕННЫХ

**Р. Р. Ашрапова,**

**ФКУ ИК-7 УФСИН России по Омской области**

*Научный руководитель д.психол.н., профессор Л. И. Дементий*

В воспитательном процессе по отношению к осужденным, важное значение приобретает дифференцированный и индивидуальный подход в построении коррекционных программ, где учитываются биографические данные осужденных, их склонности, интересы, мировоззрение, возрастно-половые различия, психологические особенности и т.д. Представители пенитенциарной психологии связывают определенные психологические особенности с видом совершенных преступлений. Например, высокая реактивность, ригидность, низкая способность к адаптивным формам поведения, агрессивность свойственны осужденным за насильственные преступления, среди них преобладают холерики. Корыстные преступники чаще характеризуются флегматичностью, импульсивностью, эмоциональной нестабильностью [1]. Согласно исследовательским данным А.И. Ушатикова и Б.Б. Казака акцентуации характера осужденных коррелируют с видом совершенного преступления [1]. На основе полученных результатов авторами выделяются подходы в перевоспитании осужденных в зависимости от типа совершенного преступления: за кражи личного имущества граждан; за убийства, причинение тяжкого вреда здоровью и хулиганство; за изнасилование.

Особенности преступного поведения отражаются в сложном явлении, представляющем собой субъективную детерминацию (мотивацию), которая характеризуется полимотивированностью, часто бессознательностью. Одним из субъективных факторов, оказывающих влияние на мотивацию поведения осужденных, является волевое действие, изучение которого позволит приблизиться к решению проблемы сокращения рецидива преступлений, так как воля определяет успешность адаптации в обществе после освобождения [1]. Опираясь при этом на дифференцированный подход в изучении воли, мы можем выявить специфические факторы, способствующие развитию волевой регуляции осужденных.

Процесс преодоления осужденными трудностей, как правило, сопровождается импульсивностью, отсутствием этапа планирования, недостаточной настойчивостью. В связи с чем трудности не преодолеваются, цели не достигаются или достигаются частично. Что вызывает неуверенность осужденных в собственных силах, отсутствие желания преодолеть какие-либо препятствия, наблюдается высокая подверженность внешним обстоятельствам. Истинная воля, согласно мнению С.Л. Рубинштейна, проявляется, когда человек является способным к рефлексии собственных влечений: «...индивид должен уметь подняться над своими влечениями и, отвлекаясь от них, осознать самого себя как "я", как субъекта, у которого могут иметься те или иные влечения, но который сам не исчерпывается ни одним из них, ни их суммой, а, возвышаясь над ними, в состоянии произвести выбор между ними» [4, с.523]. В таком случае действия индивида определяются не влечениями, а им самим.

Под волевым действием автор понимает: «... сознательное, целенаправленное действие, посредством которого человек планомерно осуществляет стоящую перед ним цель, подчиняя свои импульсы сознательному контролю и изменяя окружающую действительность в соответствии со своим замыслом» [4, с.533].

Важность воли, как сознательного регулирования осужденными собственного поведения отмечают многие исследователи В.Ф. Пирожков, А.Д. Глоточкин, М.В. Тимашов [3], А.И. Ушатиков [6], В.Г. Деев [3], В.А. Семенов [5], Н.А. Харина [7] и др. У осужденных часто деформирована направленность волевой активности, в их поведении и деятельности доминирующую роль играют мотивы, связанные с удовлетворением сиюминутных потребностей, стремлением во всем видеть только личную выгоду [2]. Учитывать различия в волевой сфере осужденных необходимо для достижения эффективного воспитательного воздействия. Сотрудникам исправительного учреждения необходимо для стимуляции волевых усилий осужденных уметь применять требования, поощрения, принуждение и контроль.

Согласно поставленной нами гипотезе существуют различия в волевой регуляции осужденных в зависимости от вида совершенного преступления. Поставленная цель реализовывалась с помощью решения следующих задач:

- 1) определить уровень волевого субъективного контроля и самоконтроля осужденных;
- 2) изучить особенности первичных личностных факторов осужденных;
- 3) выявить существуют ли различия в волевой регуляции осужденных в зависимости от вида совершенного преступления.

Для изучения общего уровня волевого субъективного контроля мы использовали тест-опросник волевого самоконтроля (ВСК) Е.В. Эйдмана [10], для исследования самоконтроля – BriefSelf-ControlScale Баумайстера [9]. Для изучения первичных личностных факторов пятифакторный личностный опросник Р. МакКрэе и П. Коста [8].

При обработке полученных данных нами применены следующие методы математической обработки: первичная описательная статистика, метод математической обработки – U – критерий Манна – Уитни для вычисления различий по степени выраженности волевых качеств личности и уровня самоконтроля у осужденных.

На начальном этапе исследования мы выделили четыре группы осужденных в зависимости от вида совершенного преступления:

- 1 группа - осужденные за совершение преступлений против собственности (статьи 158, 159, 161, 162, 164, 166);
- 2 группа – осужденные за совершение преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы (статьи 131, 132, 135, 139);
- 3 группа – осужденные за преступления против здоровья населения и общественной нравственности (статья 228);
- 4 группа – осужденные за преступления против жизни и здоровья (статьи 105, 111, 112, 116, 119).

В качестве выборки выступили: 52 осужденных за преступления против собственности; 11 за преступления против половой неприкосновенности и половой свободы личности; 22 за преступления против здоровья населения и общественной нравственности; 36 за преступления против жизни и здоровья. Осужденные, отбывающие наказание в ФКУ ИК-7 УФСИН России по Омской области, общее количество – 121 человек, в возрасте от 30 до 45 лет.

Представим полученные результаты. На первом этапе обработки мы определили уровень выраженности волевого субъективного контроля, самоконтроля, первичных личностных факторов у осужденных совершивших различные виды преступлений (см. табл.).

Особенности волевого субъективного контроля, самоконтроля, первичных личностных факторов осужденных в зависимости от типа совершенного преступления, в баллах

|                              | Преступление против собственности | Против половой неприкосновенности и половой свободы | Против здоровья населения и общественной нравственности | Против жизни и здоровья |
|------------------------------|-----------------------------------|---|---|-------------------------|
| Первичные личностные факторы |                                   |   |   |                         |
| Аккуратность                 | 12                                | 11,5  | 11,9  | 11,3                    |
| Настойчивость                | 11,5                              | 10,3  | 11,2  | 11,2                    |
| Ответственность              | 11,6                              | 11,7  | 11,9  | 10,6                    |
| Самоконтроль поведения       | 10                                | 10,6  | 9,4   | 10,2                    |
| Предусмотрительность         | 10,5                              | 10,7  | 9   | 10,5                    |
| Показатели ВСК               |                                   |   |   |                         |
| Общая                        | 15                                | 14,5  | 15,2  | 14,5                    |
| Настойчивость                | 10,1                              | 9,5   | 9,9   | 9,5                     |
| Самообладание                | 8,1                               | 8,1   | 8,1   | 7,9                     |

Из полученных данных мы видим, что осужденные за преступления против собственности обладают наиболее развитыми аккуратностью, настойчивостью, самообладанием. Осужденные за преступления против половой неприкосновенности обладают развитым самоконтролем поведения, предусмотрительностью, самообладанием, в наименьшей степени общим уровнем ВСК и настойчивостью. Осужденные за преступления против здоровья населения и общественной нравственности обладают наиболее развитой ответственностью, общим уровнем ВСК, самообладанием, наименее развитым самоконтролем поведения, предусмотрительностью. Осужденные за преступления против жизни и здоровья обладают наименее развитой аккуратностью, ответственностью, общим уровнем ВСК, настойчивостью и самообладанием. Данная категория осужденных характеризуется низкой волевой регуляцией по сравнению с осужденными за преступления против собственности, половой неприкосновенности, здоровья населения.

Обнаружены различия при сравнении осужденных за преступления против собственности и за преступления против здоровья населения и общественной нравственности по характеристике предусмотрительности ( $U=401$  при  $p \leq 0,05$ ), которая наиболее выражена у осужденных за преступления против собственности. Различия по остальным характеристикам волевой регуляции не обнаружены при сравнении групп испытуемых, что указывает на отсутствие различий в волевой регуляции в зависимости от вида совершенного преступления. Отсюда мы можем сделать вывод о том, что при разработке коррекционной программы, направленной на развитие волевой регуляции осужденных нет необходимости учитывать тип совершенного преступления. На основе полученных результатов рекомендуется усилить воспитательное воздействие с целью развития волевой регуляции, в отношении осужденных совершивших преступления против здоровья и жизни в связи с выявленной на уровне средних значений наименее развитой способности к самоконтролю. Гипотеза не подтвердилась, что возможно связано с высокой степенью криминализованности испытуемых, размытием в связи с неоднократным отбыванием наказания в исправительном учреждении особенностей зависящих от вида совершенного преступления. Возможно, при изучении осужденных впервые отбывающих наказание различия могут быть выявлены. Средние значения указывают на наличие особенностей темпераментальных в зависимости от вида совершенного преступления.

### Список литературы

1. Ю.М. Антонян, А.В. Быков Исправление осужденных: монография. ФКУ НИИ ФСИН России. – Тверь: ФКУ НИИИТ ФСИН России, 2014. – 331 с.
2. Глоточкин А.Д., Пирожков В.Ф. Исправительно-трудовая психология. Редакционно-издательский отдел.- Москва, 1974.- 426 с.
3. Деев В.Г., Тимашов М.В. Методика изучения и характеристика волевых проявлений осужденных в условиях ИТУ. - Рязань, 1975.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. - М.: Учпедгиз, 1946. - 703 с.
5. Семенов В.А. Эмоционально-волевые качества осужденных молодежного возраста и психологические особенности их коррекции в ИТУ: Автореферат дис. канд. психол. наук. - М., 1991.
6. Ушатилов А.И. Психология волевой активности несовершеннолетних правонарушителей. - М., 1985.
7. Харина Н.А. Психологические особенности волевой саморегуляции несовершеннолетних осужденных женского пола: Автореферат дис. .. канд. психол. наук. - Рязань, 2001.
8. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие. - Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. - 23 с.
9. Эйдман Е.В., Дементий Л.И. «В поисках личностных ресурсов копинга: волевой самоконтроль и интернальность как факторы снижения тревоги личности» / Ресурсы и антиресурсы личности в современных копинг-исследованиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Л.И. Дементий. – Омск: Изд-во Ом.гос. ун-та, 2012. – 300 с.
10. Эйдман Е.В. ВСК. Опросник Волевого Самоконтроля. Техническое Руководство. Версия 3.2, М., 1986 – 40 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ВОЛИ

Ю. Ю. Балябкина, И. В. Павлова,  
ЧУОО ВО «ОмГА»

*Научный руководитель к.психол.н., доцент Н. С. Гилева*

Исследования последних лет показывают недостаточное развитие произвольности и волевой регуляции современных первоклассников, что проявляется в импульсивных формах поведения, неумении трудиться и неадекватной реакции на возникающие трудности в учении, неумении слушать и понимать учителя. Недостаточность развития волевой сферы дошкольников затрудняет их обучение, вызывая целый ряд проблем у педагогов в его процессе. Произвольность и воля взаимосвязаны, но являются разными понятиями.

Для определения психологической сущности воли необходимо раскрыть понятие сущность, рассматриваемое в психологическом словаре как внутреннее содержание предмета, выражающееся в единстве его многообразных свойств и отношений [5]. Для раскрытия свойств и отношений внутри изучаемого феномена, проведем анализ определений воли в психологической науке.

Ученые М.И.Еникеев, К.Н. Корнилов, В.А. Крутецкий, А.Ц. Пуни, С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов, Б.Н. Смирнов под волей понимают сознательный акт. М.И.Еникеев рассматривает волю как сознательную саморегуляцию поведения, проявляющуюся в преднамеренной поведенческой активности по достижению целей, осознаваемых субъектом как необходимость и возможность, способность человека к самодетерминации и саморегуляции [3].

У С.Л. Рубинштейна воля выступает как специфическая закономерность сознательной регуляции человека [7], у Н. Смирнова как активная сторона его сознания [6]. Таким образом, ученые ставят во главу сознательный аспект волевых проявлений.

Такие ученые как Н.Г. Алексеев, Е.Н. Баканов, В.А. Иванников, Э. Фромм, Ш.Н. Чхартишвили, А.И. Щербаков определяют волю как целенаправленность и избирательность волевых проявлений, способность к выбору цели деятельности и внутренним усилиям, необходимым для ее осуществления [9].

Э. Фромм рассматривает волю как целеустремленное и дисциплинированное поведение, энергичные усилия по достижению цели и способность к выбору деятельности [8]. Таким образом, ученые подчеркивают такие качества воли как целенаправленность и избирательность. Воля выступает важнейшей характеристикой человека как субъекта деятельности, определяя его личностные особенности.

На основании теоретического анализа психологической литературы можно выделить следующие функции воли: побудительной и тормозной.

1. *Побудительная* функция непосредственно связана с мотивационными факторами, заключающимися в инициировании различных действий, деятельности по преодолению объективных и субъективных препятствий.

Воля это особая форма активности человека, порождающая действие, исходя из внутреннего состояния субъекта, его желаний и целей.

К. Левин ввел понятие полевого и волевого поведения. Полевое поведение это совокупность реактивно-импульсивных ответов на стимулы окружающей среды, которое можно увидеть у детей раннего возраста и при некоторых нарушениях психической деятельности у взрослых. Собственная активность личности, по сравнению с полевым поведением, всегда произвольна и целенаправленна, надситуативна (выходит за пределы ситуации) и связана с формулированием целей, избыточных по отношению к исходной задаче.

2. *Тормозная* функция волевых процессов состоит в сдерживании мотивов и желаний, несогласующихся с главными целями деятельности, идеалами, ценностями, взглядами, мировоззрением личности. В своем единстве тормозная и побудительная функции воли обеспечивают преодоление трудностей на пути к достижению цели, обеспечивая волевою регуляцию поведения человека [1].

Личность и ее психические процессы проявляются, формируются и развиваются в волевых действиях, поэтому выделяют еще одну функцию воли — генетическую, способствующую повышению уровня осознанности и организованности других психических процессов, становлению волевых качеств личности: самостоятельности, решительности, настойчивости, самообладания, целеустремленности.

Л.С. Выготский рассматривал становление воли ребенка как результат его взаимоотношений с окружающим миром, акцентируя ведущую роль речевого общения с взрослыми в социальной обусловленности воли [2]. Воля у ученого это стадия овладения произвольностью поведения, которое взрослые регулируют с помощью слова, затем ребенок, усваивая требования взрослых, постепенно регулирует свое поведение, осуществляя движение вперед по пути волевого развития. Таким образом, слово становится для ребенка средством общения, организованности и осознанности своего поведения.

В современных научных исследованиях понятие волевого действия используется в разных аспектах. Одни психологи первоначальным звеном полагают выбор решения и постановку цели, другие ограничивают волевое действие его исполнительной частью. А.В.Запорожец характерным для психологии воли считает превращение социальных и моральных требований в моральные мотивы и качества личности, определяющие ее поступки [4].

Волевые поступки и действия, совершаемые человеком в разные периоды своей жизни, мотивационно обусловлены, поэтому интеллектуальная и моральная составляющие волевой регуляции дошкольника являются основными в психологии воли. Д.Б.Эльконин и Л.И.Божович считают, что возникновение моральных мотивов является важным новообразованием дошкольного возраста.

Д.Б.Эльконин, А.Н.Леонтьев, Н.И.Гуткина уделяли большое внимание становлению произвольности поведения, считая его одним из компонентов психологической готовности дошкольников к школе, выделяя такие волевые качества, как настойчивость, выдержка, терпение, целенаправленность,



осознанность, умение преодолевать трудности, самостоятельно приобретать знания, контролировать свои действия и поступки, находить способы решения трудных ситуаций.

Таким образом, волевая готовность как один из компонентов психологической готовности дошкольника к школе, обеспечивает успешность в обучении, социализации и интеграции в общество. Следовательно, воля это способность человека, реализуемая им в деятельности, проявляющаяся в самодетерминации и в регуляции им различных психических процессов.

### Список литературы

1. Волевая регуляция личности [http://ido.rudn.ru/psychology/psychology\\_of\\_person/12.html](http://ido.rudn.ru/psychology/psychology_of_person/12.html).
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, 2004. – 512 с.
3. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: Проспект, 2007. – 560 с.
4. Запорожец А.В. Эмоциональное развитие дошкольника. – М., 2005.- 93 с.
5. Обухова Л.Ф. Детская психология: учебник для вузов. – М.: Высшее образование, 2007. – 460 с.
6. Психология личности в трудах отечественных психологов /Под. общ. ред. А.А. Реана.– СПб.: Питер, 2000. – 480с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 713с.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1997. – 608 с.
9. Щербаков А.И. Волевые процессы и свойства личности. - М., 2000. – 96 с.

## ИГРЫ С ПРАВИЛАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВОЛЕВОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Ю. Ю. Балябкина,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.психол.н., доцент Н. С. Гилева*

Произвольность поведения приобретает особую значимость, связанную с подготовкой ребенка к школе, меняющая коренным образом его жизнь, поскольку став школьником, он получает обязанности и несет ответственность за свою учебную деятельность. Одним из составных компонентов *психологической готовности* к школе является волевая готовность или произвольность, как способность подчинять свои действия правилу, имеет первостепенное значение, поскольку способствует адаптации будущих первоклассников к правилам школьной жизни.

Проблема развития волевой готовности изучалась такими учеными как Л.И.Божович, А.Л.Венгер, Л.А.Венгер, О.В.Гударева, Н.И.Гуткина, А.В. Запорожец, В.А.Иванников, Я.Йирасек, В.К.Котырло, Г.Г.Кравцов, Е.Е. Кравцова, Е.О.Смирнова, Т.Н.Шульга, Д.Б.Эльконин.

Развитие произвольности связано с осознанием своего поведения, что наиболее эффективно развивается в играх с правилами. Игра, по мнению

исследователей, является свободной деятельностью ребенка, поскольку выбирая сюжет игры, он придает действиям с предметами особое значение, и эмоционально полностью ей отдаваясь. Поэтому противоречие игры в том, что находясь во власти аффекта, она является источником развития произвольности и осознания ребенком своего я и действий [5].

Л.С. Выготский считает, что в дошкольном возрасте игра является ведущей линией развития, поскольку у ребенка возникают своеобразные потребности и побуждения, являющиеся важными для его развития и приводящие его непосредственно к игре [2]. Игра является источником развития, создающим зону ближайшего развития, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, способствуют появлению произвольного намерения, волевых мотивов. В игре развивается мотивационно-потребностная сфера ребенка, возникают новые мотивы деятельности и связанные с ним цели [3]. Содержание игр в дошкольном возрасте меняется от предметных действий людей к выполнению правил, регулирующих их поведение и отношения. Роли являются регуляторами их поведения, поэтому трудные для них задания в игре выполняются, гораздо легче [4].

Психологическими механизмами влияния роли на произвольность поведения являются:

- мотивация игровой деятельности, потому что посредством сюжета меняется смысл действий, поэтому правило становится мотивом деятельности;
- объективация действий ребенка способствует их осознанности и управляемости [5].

Осознание правила облегчается включением его в роль, посредством которой ребенок следит и контролирует свое поведение. Следовательно, в ролевой игре повышение мотивированности и осознанности поведения выступают в качестве оптимальных условий, необходимых для развития волевого и произвольного действия. В игре ребенок действует за другого, поэтому его действия опосредуются «чужими» словами и правилами [6].

Следующий уровень развития произвольности связан с осознанием своего поведения, что реализуется в играх с правилами, в которых оно открыто и адресовано ребенку, поэтому является средством осознания своего поведения и овладения им. Выделение правила имеет для него аффективную значимость, а появление начальных форм самоконтроля, свидетельствует о переходе поведения на новый уровень произвольности. Следовательно, сознательное и мотивированное выполнение добровольно принятых правил дошкольником, происходит в играх.

Игры с правилами делятся на дидактические и подвижные. Подвижные игры с правилами помогают детям укреплять социальные связи, работать сообща, быть честными и дисциплинированными. В основе таких игр лежат различные движения, что оказывает положительное влияние на эмоциональную сферу, способствует накоплению двигательного опыта. Выполнение правил способствует формированию волевых черт характера, организованности. Большинство подвижных игр рассчитано на участие большого количества детей, которые учатся взаимодействовать, договариваться, учитывать мнение окружающих, разрешать конфликты.

Среди *дидактических* игр выделяют игры-занятия, игры-упражнения. Основным элементом в дидактической игре являются различные правила, выполнение которых способствует реализации игрового содержания, определяя характер игровых действий, их последовательность, регулируя отношения между игроками [1].

Исследование проводилось на базе детского сада, цель которого заключалась в выявлении особенностей и возможностей игр с правилами как средства развития волевой готовности к школе старших дошкольников.

В гипотезе предполагалось, если в работе с дошкольниками использовать игры с правилами, то можно повысить уровень развития волевой готовности к школе.

Для изучения особенностей волевой готовности дошкольников использовались методики «Графический диктант» Д.Б. Эльконина, «Домик» Н.И. Гуткиной. Результаты диагностики по методике «Графический диктант» показали, что в экспериментальной группе высокий уровень развития произвольного поведения отмечается у 40%, а в контрольной у 50% дошкольников. В экспериментальной и контрольной группах средний уровень произвольности составляет 35% дошкольников. Низкий уровень развития произвольного поведения в экспериментальной группе у 25 % детей, а в контрольной 15%. Дети во время выполнения задания вели себя скованно, им трудно было сосредоточиться на задании, поэтому работали, отвлекаясь, задавали вопросы, хотели списать у товарища, в результате не смогли воспроизвести образец,

Данные по методике «Домик» свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе к высокому уровню развития произвольного поведения относятся 40% дошкольников, а в контрольной 50%. Средний уровень произвольности в экспериментальной и контрольной группах равен 30%, а низкий уровень составляет 30% и 20% соответственно. Дети испытывали затруднения в точном выполнении задания.

Таким образом, полученные данные говорят о том, что уровень развития волевой готовности к школе у детей из экспериментальной группы ниже, чем в контрольной.

На формирующем этапе был разработан комплекс игр с правилами в соответствии с принципами постепенного их усложнения и эмоциональной насыщенности, направленный на повышение уровня произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста. Игры проводились с детьми из экспериментальной группы три раза в неделю по 30 минут. Для определения эффективности проведенного комплекса игр была проведена повторная диагностика, которая показала позитивную динамику в изменении уровня произвольного поведения детей старшего дошкольного возраста.

В экспериментальной группе данные по методике «Графический диктант» говорят о том, что высокий уровень повысился на 10% и составляет 50%. Средний уровень повысился на 5% и составил 40%, низкий уровень понизился на 15%, что составляет 10% (был 25%). В контрольной группе данные не изменились.

Сравнительный анализ результатов по методике «Домик» свидетельствует о том, что в экспериментальной группе высокий уровень повысился на 10% и составил 50%. Средний уровень повысился на 10% и составил 40%, низкий уровень понизился на 10%, что составляет 10% (был 25%). В контрольной группе данные не изменились. Для достоверности полученных результатов использовался  $\chi^2$  Пирсона. На контрольном этапе эксперимента выявлены статистически достоверные различия в уровне выраженности волевой готовности между экспериментальной и контрольной группами.

Таким образом, игра с правилами создает оптимальные условия для развития важнейших сфер психической жизни, поэтому является эффективным средством формирования волевого и произвольного поведения в дошкольном возрасте. Дети стали проявлять большую легкость в актуализации игры с правилами в условиях свободного выбора, в развертывании самостоятельной совместной деятельности с совершенно новым материалом по логике построения игры с правилами.

### Список литературы

1. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. - М., 1985. – 120 с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии - 1966. - №6. - С. 35-39.
3. Волков Б.С. Детская психология: Психологическое развитие ребенка до поступления в школу. – 3-е изд., испр. и доп. М.: Пед. об-во России, 2000. – 144 с.
4. Мануйленко З.В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 14. С. 89–129.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
6. Смирнова Е.О. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. - №1. С. 94 - 97.

## РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

**Е. И. Барыкина,**

**ЧУОО ВО «Омская гуманитарная академия»**  
*Научный руководитель, к.пед.н. Л. В. Поселягина*

Дошкольный возраст – период интенсивного познавательного развития, когда закладывается «образный фундамент» интеллекта, складываются наиболее благоприятные условия для развития произвольной памяти. В Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования учтена необходимость полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства.

Современные программы, по которым работают дошкольные учреждения, направлены на создание условий развития ребенка, открывают возможности для его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества с

взрослыми и сверстниками; на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей [1].

Любое овладение ребёнком навыками и знаниями предполагает определённый уровень развития памяти, поэтому одной из задач педагогов является использование методов и приёмов развития произвольной памяти.

Цель исследования - изучение особенностей развития произвольной памяти у старших дошкольников средствами дидактической игры.

Совершенствование памяти у детей происходит, в основном, в результате развития у них способностей логического запоминания. Характерной особенностью дидактических игр является то, что они создаются взрослыми с целью обучения и воспитания детей. Созданные в дидактических целях, они остаются играми. Играя, дети решают дидактическую задачу в занимательной форме, которая достигается определенными игровыми действиями. Игровые действия составляют основу дидактической игры. Обязательным компонентом дидактической игры являются её правила, благодаря которым педагог управляет поведением детей. Особое значение имеет дидактическая игра для становления разных форм произвольного поведения детей – от элементарных до самых сложных.

Дидактические игры, направленные на развитие произвольной памяти, отвечают следующим требованиям: процесс запоминания должен начинаться со специального организованного восприятия, направленного на такие признаки объекта, как цвет, форма, величина, пространственное расположение частей объекта и объектов относительно друг друга, их количество; процесс запоминания должен опираться на мыслительные операции: анализ, сравнение, обобщение, выделение существенных свойств объектов; должно быть предусмотрено усложнение дидактических игр, заключающееся в изменении количественных (уменьшение времени экспозиции, узнавания или воспроизведения) и качественных (усложнение содержания, увеличение деталей у запоминаемых объектов) показателей материала игры, её правил; в процессе игры необходимо обеспечивать рациональное сочетание руководства педагога и самостоятельной деятельности детей.

Дидактическая игра является одним из средств развития произвольной памяти, поскольку детям легче усвоить задачу, запомнить, если она сопровождается игровым мотивом.

Для развития произвольной памяти у детей нужно: развивать произвольное запоминание для накапливания информации; использовать запоминание информации сначала в игровой форме, только потом применять её в деятельности; при постановке мнемических задач необходимо создавать условия, в которых запоминание у детей будет происходить в более легкой форме; тренировать память детей во всех видах деятельности в дошкольном образовательном учреждении (экспериментирование, рисование, лепка и другие).

Дидактическая игра создает действенную игровую мотивацию, подчиняет запоминание близкой и понятной ребенку цели, позволяет ему осознавать способы выполнения деятельности, а также дает взрослому возможность руководить мнемической деятельностью, не показывая открыто дидактическую позицию.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Оконешниковского МБДОУ «Центр развития ребенка - детский сад «Солнышко» Омской области.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы были выделены следующие критерии диагностики развития памяти старших дошкольников средствами образовательной деятельности: скорость запоминания данного объема изображений; актуальность выбора информации; продуктивность запоминания; количество правильно узнаваемых предметов и изображений.

Для проведения эксперимента нам необходимо было выявить уровень развития памяти детей. Было установлено, что по успешности решения задач произвольной памяти группа старших дошкольников оказалась крайне неоднородной. Среди детей были такие, которые решали задания без особых затруднений, а были и такие, которые выполнили задания не очень хорошо.

Уровень развития произвольной памяти детей экспериментальной группы на начало эксперимента: высокого уровня развития не наблюдалось; средний уровень развития - у 90% воспитанников; низкий уровень развития у 10% детей. Данные диагностики детей подтвердили необходимость целенаправленной работы по развитию и формированию произвольной памяти, так как тестирование выявило недостаток сформированности произвольного запоминания.

Для развития словесно-логической памяти мы познакомили детей с техникой «Цепочка-сюжет». Она заключается в последовательном увязывании слов друг за другом (строго одного за другим) так, чтобы между двумя соседними словами образовывалась яркая ассоциативная связь. Основным достоинством данной техники является лёгкость её применения, отсутствие подготовительного этапа. После реализации упражнений по развитию произвольной памяти мы провели контрольное диагностирование, материал для запоминания на каждом этапе диагностирования был разный.

На втором этапе обследования по методике «опосредованное запоминание» дети внимательнее выслушивали задания, рассматривали, рассуждали, сомневались и все же в большинстве случаев выбирали правильный вариант. Уровень развития памяти у детей экспериментальной группы: высокий уровень развития - 60% воспитанников; средний уровень развития - 40%; детей с низким уровнем развития не наблюдалось.

Комплексное использование игр и упражнений оказывает влияние на развитие произвольной памяти у дошкольников: у детей выделяется цель запомнить и вспомнить, поэтому происходит переход от непроизвольного вида памяти к произвольному. В игровой форме выделение в сознании задачи запомнить происходит легче, так как эта задача вытекает из сущности

его деятельности. Встречаясь с каким-нибудь требованием дети, способны улавливать его значение, но они должны изучить его, понять его содержание. В игре дети понимают смысл мнемической цели, а так как конкретное понимание этой цели даёт хороший результат в развитии произвольной памяти, игры на развития памяти в дошкольном учреждении должны проводиться ежедневно во всех деятельности детей.

Влияние целенаправленной работы на процесс развития произвольной памяти способствует увеличению объема и продолжительности смысловой информации; положительно влияет на развитие познавательной деятельности ребенка; способствует развитию самоорганизации мнемической деятельности; предупреждает проявление школьной дезадаптации.

### **Список литературы**

1. Микляева Н.В. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования: учебник и практикум / под ред. Н.В.Микляевой. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 433с.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ОБЩЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ**

**Е. С. Бевз,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель д.пед.н., профессор С. Н. Рягин*

В подростковом возрасте формируется отношение к себе, своему Я и к окружающим или становление Я-концепции, которая на протяжении последующей жизни предопределяет успешность или неудачу в общении. В числе множества проблем подросткового возраста, пожалуй, главной является умение строить свои отношения со сверстниками, взрослыми и конечно противоположным полом. Если эта возрастная задача не решена, то возникает состояние тревожности, в научном плане проблему тревожности разрабатывали З. Фрейд, Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин, А.М. Прихожан, В.М. Астапов, Р. Лазарус.

В подростковом возрасте у детей складываются две разные по своему значению для психического развития системы взаимоотношений: одна - со взрослыми, другая – со сверстниками. Обе они продолжают формироваться в средних классах школы. Выполняя одну и ту же общую социализирующую роль, эти две системы взаимоотношений нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам. Так возникает протест, как несогласие подростка с предложенными взрослым правилами игры. Важное условие предупреждения и преодоления конфликта, если он уже возник, - переход взрослого на новый стиль общения с подростком. Это означает максимально полную передачу подростку ответственности за свои поступки и предоставление ему свободы для действий. В подростковом возрасте тревогу

может вызывать даже незначительный предлог, например, недовольство своей внешностью, проблемы с учителями и сверстниками. И непонимание со стороны взрослых только усиливает неприятные ощущения [6,7].

В диагностировании принимали участие учащиеся 10-11 классов в возрасте от 15 до 17 лет. Общее число испытуемых составило 100 человек; из них: 42 человека – мальчики и 58 человек - девочки.

В качестве методик исследования использовались:

- 1) Шкала самооценки личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергера).
- 2) Методика исследования межличностных отношений в группе детей подросткового возраста или социометрический эксперимент.
- 3) Методика определения самооценки личности.

Таблица 1

Степень различия общения экспериментального исследования уровня личностной тревожности

| Тревожность | низкая |      | умеренная |      | высокая |      | Всего |
|-------------|--------|------|-----------|------|---------|------|-------|
|             | чел    | %    | чел       | %    | чел     | %    |       |
| Девочки     | 35     | 60.3 | 10        | 17.2 | 13      | 22.4 | 58    |
| Мальчики    | 10     | 23.8 | 15        | 35.7 | 17      | 40.5 | 42    |
| Всего       | 45     | 45   | 25        | 25   | 30      | 30   | 100   |

По результатам исследования уровня тревожности, представленные в таблице 1, можем сделать вывод, что во всей выборке доминирует низкий уровень тревожности у 45% испытуемых. За счет преобладание низкого уровня тревожности у 35 девочек (60.3%) В тоже время данное исследование свидетельствует об обратной зависимости у мальчиков – у них отличается высокий уровень тревожности – 40.5% (17 чел) и в меньшей степени выражен умеренный уровень – 35.7% (15 чел). У девочек разница в показателях между уровнем умеренной и высокой тревожности незначительная – 17.2% (10 чел) и 22.4% (13 чел) соответственно. Таким образом, мы можем говорить, что на фоне низкого уровня личностной тревожности у девочек в нашей выборке мальчики характеризуются высоким и средним уровнем тревожности.

Таблица 2

Гендерные различия экспериментального исследования самооценки подростков

| Самооценка | занижена |      | адекватная |      | завышена |      | Всего |
|------------|----------|------|------------|------|----------|------|-------|
|            | чел      | %    | чел        | %    | чел      | %    |       |
| Девочки    | 17       | 29.3 | 19         | 32.8 | 22       | 37.9 | 58    |
| Мальчики   | 12       | 28.6 | 10         | 23.8 | 20       | 47.6 | 42    |
| Всего чел  |          | 29   |            | 29   |          | 42   | 100   |



В результате обработки методики по определению самооценки личности получены следующие результаты, которые приведены в таблице 2. Наибольшее количество испытуемых (42%) имеют неадекватно завышенную самооценку из них (37.9%) - девочки и (47.6%) – мальчики. У (29%) испытуемых адекватная самооценка, из них (32.8%) –девочки и (23.8%) – мальчики. У оставшихся (29%) респондентов отмечается заниженная самооценка, из них (29.3%) –девочки и (28.6%) –мальчики. Исходя из этого, можно сделать вывод, что в нашей выборке доминирует завышенная самооценка, а показатели заниженной и адекватной самооценки распределены равномерно.

Таблица 3

Взаимосвязь уровня тревожности  
и самооценки подростка

| Уровень тревожности | Самооценка |      |           |      |          |      | Всего |
|---------------------|------------|------|-----------|------|----------|------|-------|
|                     | занижена   | %    | адекватна | %    | завышена | %    |       |
| низкий              | 8          | 17.7 | 17        | 35.6 | 21       | 46.7 | 45    |
| умеренный           | 7          | 28   | 7         | 28   | 11       | 44   | 25    |
| высокий             | 14         | 46.3 | 6         | 20   | 10       | 33.3 | 30    |
| Всего               | 29         | 29   | 29        | 29   | 42       | 42   | 100   |

По результатам исследования взаимосвязи уровня личностной тревожности и самооценки, приведенные в таблице 3 можно сказать, что в нашей выборке у подростков обоего пола при завышенной самооценке наблюдается низкий (46.7%) и умеренный уровень личностной тревожности, которая отличается у (35.6%) опрошенных. При заниженной самооценке (29% опрошенных) наблюдается преобладание высокого уровня личностной тревожности по всей выборке – 46.3%, а между показателями низкого и умеренного уровня личностной тревожности при заниженной самооценке значимых различий не обнаружено. У подростков с адекватной самооценкой преобладает низкий уровень личностной тревожности. Хотя наблюдается определенная тенденция, что при высоком уровне тревожности преобладает заниженная самооценка, а при умеренном и низком уровне личностной тревожности – завышенная самооценка. Однако статистический анализ не подтверждает значимости данных различий, что может говорить о том, что личностная тревожность и самооценка выступают двумя независимыми друг от друга факторами.

Таблица 4

Данные соотношения уровня тревожности с социальным статусом подростков

| Категория социального статуса | Уровень тревожности |      |         |      |        |      |           |
|-------------------------------|---------------------|------|---------|------|--------|------|-----------|
|                               | высокий             |      | средний |      | низкий |      | Всего чел |
|                               | чел                 | %    | чел     | %    | чел    | %    |           |
| I                             | 7                   | 33.3 | 5       | 23.8 | 9      | 42.8 | 21        |
| II                            | 5                   | 14.7 | 8       | 23.5 | 21     | 61.8 | 34        |
| III                           | 8                   | 27.3 | 10      | 34.4 | 11     | 37.9 | 29        |
| IV                            | 10                  | 62.5 | 2       | 12.5 | 4      | 25   | 16        |
| Всего чел                     | 30                  |      | 25      |      | 45     |      | 100       |

На основе полученных данных соотношений социального статуса подростков с уровнем личностной тревожности, представленные в таблице 2.2.4, можно сказать, что в нашей выборке, доминируют предпочитаемые (34%) и принимаемые (29%) члены группы, но при этом отличается и большое количество "звезд" (21%) и отвергаемых членов группы (16%), что может свидетельствовать об динамических изменениях межличностных отношений. При этом необходимо отметить, что у подростков "звезд", "предпочитаемых" и "принимаемых" - выявлен низкий уровень личностной тревожности, а у "отвергаемых" - высокий уровень тревожности. Таким образом наблюдается взаимосвязь между уровнем тревожности и социальным статусом: чем более низким социальным статусом обладает подросток, тем более низкой у него будет самооценка. Эта закономерность подтверждается статистическим анализом 5% уровне значимости. Наличие взаимосвязи между уровнем тревожности и социальным статусом можно объяснить двояким образом. С одной стороны, высокая личностная тревожность может максимально проявляться в ситуациях взаимодействия со сверстниками как в школьной деятельности, так и в межличностных отношениях, что может приводить к трудностям в установлении контактов, и тем самым к снижению социального статуса. С другой стороны, невысокий статус и связанные с ним трудности в общении могут способствовать повышению личностной тревожности.

Таблица 5

Данные соотношения уровня самооценки и социального статуса подростков

| Категория социального статуса | Уровень самооценки |      |            |      |        |      |           |
|-------------------------------|--------------------|------|------------|------|--------|------|-----------|
|                               | высокий            |      | адекватный |      | низкий |      | Всего чел |
|                               | чел                | %    | чел        | %    | чел    | %    |           |
| I                             | 11                 | 52.5 | 6          | 28.5 | 4      | 19   | 21        |
| II                            | 16                 | 57.1 | 11         | 52.4 | 7      | 20.5 | 34        |
| III                           | 13                 | 54.9 | 9          | 31   | 7      | 24.1 | 29        |
| IV                            | 2                  | 12.5 | 3          | 18.7 | 11     | 68.8 | 16        |
| Всего чел                     | 42                 |      | 29         |      | 29     |      | 100       |

Анализ приведенных в таблице 5 данных позволяет сделать вывод, что среди опрошенных выбранных как предпочитаемые и принимаемыми, в первую очередь преобладают подростки с высокой самооценкой (57.1% и 54.9% соответственно), а во вторую очередь, - с низкой самооценкой (20.5% и 24.1% соответственно). При этом различия в показателях между высокой (57.1%) и низкой (20.5%) самооценкой у предпочитаемых подростков, более выражены, чем у принимаемых (54.9%) и (24.1%) соответственно. Анализ полученных результатов для подростков с социальным статусом "звезд" показывает, что среди них доминируют те, у кого выявлен высокий уровень самооценки. В группе отвергаемых подростков выявлен показатель заниженной самооценкой.

На основании этого можно сделать вывод, что у подростков с заниженной самооценкой складывается неблагоприятный статус в группе, что говорит о взаимосвязи самооценки и социального статуса, и это подтверждается статистическим анализом на 5% уровне значимости. Связь этих факторов также может быть взаимной: низкая самооценка может приводить к неуверенности в социальных контактах, трудностям в совместной деятельности, тем самым снижая статус подростка в группе. С другой стороны, сам по себе статус отверженного способствует формированию сниженной самооценки, так как именно внешние оценки выступают той основой, на которой закладывается фундамент самооценки. Таким образом, поставленные экспериментальные гипотезы исследования, в общем, подтвердились, т. е взаимосвязь существует между уровнем личностной тревожности и социальным статусом, а также между уровнем самооценки и социальным статусом у подростков на 95% уровне доверительности.

### Список литературы

1. Аркелов, Г.Г. Психофизиологический метод оценки тревожности / Г.Г. Аркелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт // Психологический журнал. – 1997.- № 2. – С. 112-117.
2. Астапов, В. М. Тревожность у детей / В.М. Астапов. – М, 2001 –160с.
3. Божович, Психологические особенности развития личности подростка / Е.Д. Божович. -М., 1979. – С.14.
4. Бороздина, Л.В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровня самооценки и притязаний / Л.В. Бороздина, Е.А.Залученова // Вопросы психологии.- 1993.-№ 1. – С.104.
5. Костина, Л.М. Методы диагностики тревожности / Л.М. Костина. – СПб.: Речь, 2002. – 198 с.
6. Прихожан, А.М. Причина. Профилактика и преодоление тревожности / А.М. Прихожан.// Психологическая наука и образование. – 1998. - № 2. – С.12-18.
7. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М. ; Воронеж : МПСИ : МОДЭК, 2000. – 303 с
8. Фельдштейн, Д.Н. Психология воспитания подростка.- М.: Знание.- 1978.-82 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У КУРСАНТОВ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ ВОИНСКОЙ СЛУЖБЫ

**П. И. Беляков,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель д.пед.н., профессор С. Н. Рягин*

В современное время вопросы этнического характера как никогда стоят перед человечеством, в том числе и для Республики Казахстан. Казахстан в своем историческом развитии сформировался как многонациональное государство. Данные 2016 года Агентства Республики Казахстан по статистике свидетельствует, что общая численность населения в Республике Казахстан более 17 млн. человек. Согласно статистическим данным, этнос казахи составляет большинство населения (66,01%). Следующими крупными этносами, населяющими Казахстан, являются русские (21,05%), узбеки (3,07%), украинцы (1,7%), уйгуры (1,44%), татары (1,17%) и другие.

Современная ситуация в обществе характеризуется проявлением идей общественного развития, отражающих потребность во взаимодействии на демократических принципах, сотрудничестве, терпимости. В то же время дифференциация его культурного, социального, религиозного, политического пространства выдвигают на первый план проблему этнической толерантности. Толерантность становится политическим и законодательным требованием государств, народов, людей [1].

В последнее десятилетие появился тревожный фактор, крайне негативно сказывающийся на социально-психологической атмосфере общества и психическом здоровье населения в целом. Речь идет о широкой волне террористических актов в мире, которая характеризуется значительным масштабом отрицательных последствий, высоким уровнем тревожных реакций у населения. В связи с этим, исходя из многовекторности национальных и конфессиональных предпочтений, возникает необходимость в создании психологических условий формирования этнической толерантности в полиэтнической среде[2].

Толерантность (от англ. «tolerance») определяют, как готовность признавать, принимать поведение, убеждения и взгляды других людей, которые отличаются от собственных, как сознательное принятие позиции другого, отличающейся от своей собственной. Такая трактовка позволяет рассматривать толерантность как феномен индивидуального сознания и применить для анализа психологических механизмов, факторов и условий генезиса толерантности в детском возрасте методологию культурно- исторического подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, А.В. Запорожец и др.).

В содержании понятия «толерантность» А.Г. Асмолов выделяет три основных аспекта: один связывает данное понятие с устойчивостью, выносливостью,

другой — с терпимостью, третий с допуском, допустимостью, допустимым отклонением.

Важной обобщенной характеристикой любого воинского коллектива является его направленность (целеустремленность), которая представляет собой систему коллективных целей и задач ближайшей и дальнейшей перспективы. Именно в целеустремленности отражается обобщенное социально значимое лицо подразделения, характер его действий, коллективные интересы, запросы, устремления. Однако для усиления воспитательной роли коллектива мало определить лишь направленность его деятельности. Здесь важно конкретизировать цели коллектива. Разбить их по рубежам, определить вклад каждого военнослужащего в общее дело, внедрить эти цели в сознание подчиненных, вызвать интерес к их достижению.

Характер и содержание направленности воинского коллектива в значительной мере определяются следующей характеристикой, которой выступает групповая (коллективная) совместимость, представляющая собой способность военнослужащих согласовывать (делать непротиворечивыми) свои действия в различных видах совместной деятельности. Иными словами, это эффект сочетания взаимодействия военнослужащих, который отражает уровень удовлетворенности военнослужащих, в совместной военно-профессиональной деятельности.

Результатом оптимальной коллективной совместимости и одним из условий эффективности функционирования воинского подразделения выступает сплоченность коллектива, представляющая собой характеристику прочности, единства и устойчивости межличностных взаимодействий военнослужащих. К числу ее основных показателей отнесены четкость, слаженность и результативность совместной групповой деятельности. В свою очередь коллективная сплоченность отражается на количественных показателях следующей характеристики, которая представлена коллективной согласованностью (сработанностью, слаженностью).

Следует иметь в виду, что на отношение каждого воина к своей роли в воинском коллективе существенно влияет весь его доармейский жизненный путь, который он прошел не только в социальной, но и в соответствующей национальной среде. Национальное окружение, как хранитель культуры, традиций и обычаев, играет при этом заметную роль. Но только в том случае, если оно в ходе взаимодействия с ним офицера воспринимается и осмысливается как свое собственное, востребованное. Если же связи с таким окружением отвергаются, то он просто не будет носителем национального. Вот почему командиру (начальнику) важно обязательно выяснить истинное отношение военнослужащего к национальному, этническому, религиозному и другим неординарным психологическим феноменам.

При прохождении производственной практики нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось изучение психологических условий развития этнической толерантности. В круг задач исследования вошли первичная диагностика психологических условий развития этнической толерантности; разработка и внедрение программы социально-психологического

тренинга, направленной на развитие психологической толерантности у военнослужащих; итоговая диагностика психологических условий развития этнической толерантности.

Гипотеза: программа социально-психологического тренинга, направленная на развитие психологической толерантности у военнослужащих, является эффективной.

Выборка – 40 военнослужащих на контрактной основе.

После изучения диагностического материала была проведена диагностика толерантности у респондентов. Представим анализ полученных результатов.

На рисунке 1 наглядно отражено распределение средних значений у респондентов по методике «Диагностика коммуникативной толерантности (В. В. Бойко)».

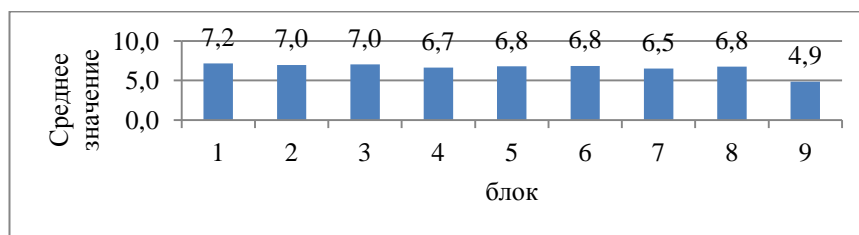


Рис. 1. Распределение средних значений у респондентов по методике «Диагностика коммуникативной толерантности (В. В. Бойко)»,

где: 1 – тенденция оценивать оппонента, исходя из собственного «Я», 2 – категоричность или неизменность оценок, 3 – умение скрывать или сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами окружающих, 4 - склонность переделывать и перевоспитывать других, 5 – склонность подгонять оппонента «под себя», 6 – тенденция настаивать на своей точке зрения, 7 – склонность обижаться, 8 - терпимость к дискомфортному состоянию оппонента, 9 - адаптационные способности во взаимодействии с оппонентом.

В рассматриваемой выборке несколько выше низкий и средний уровни общей коммуникативной толерантности.

Средние значения зафиксированы у респондентов с первого по восьмой поведенческий признак. Это говорит об адекватном уровне общей коммуникативной толерантности в рассматриваемой выборке.

Низкое значение полученное по поведенческому признаку - адаптационные способности во взаимодействии с оппонентом, что говорит о высоком уровне общей коммуникативной толерантности у военнослужащих.

Осуществляя диагностику коммуникативной толерантности у военнослужащих, были выделены следующие особенности: у 48% (19 респондентов) наблюдаются высокие суммарные оценки, что свидетельствует о низком уровне коммуникативной толерантности; 42% (17 респондентов) имеют средний уровень коммуникативной толерантности; у 10% (4 респондентов) отмечены низкие суммарные оценки, следовательно, зафиксирован высокий

уровень толерантности. Ниже на рис. 2 отражено процентное соотношение испытуемых с различным уровнем общей коммуникативной толерантности.

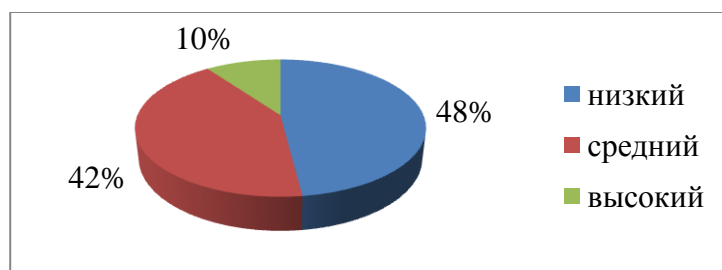


Рис. 2. Распределение респондентов с различным уровнем общей коммуникативной толерантности, %

Анализ полученных по методике «Интолерантность-толерантность» (ИНТОЛ) результатов, дает возможность отметить следующие моменты: у 42% (17 респондентов) наблюдается толерантное отношение в процессе взаимодействия с окружающими, то есть данным военнослужащим свойственно проявлять терпение и уважение к мнению оппонента, даже если оно неприятно, у 58% (23 респондента) отмечено интолерантное отношение, то есть данная группа военнослужащих характеризуется эмоциональной неприемлемостью некоторых личностных качеств и поведения оппонента. На рис. 3 наглядно представлено распределение толерантности-интолерантности у респондентов.

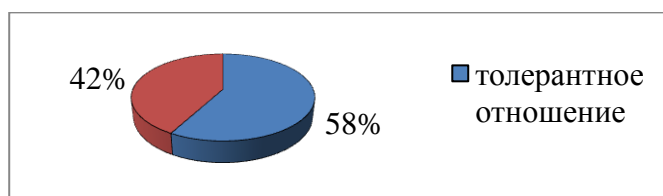


Рис. 3. Диаграмма распределения толерантности-интолерантности у респондентов (%)

Рассмотрим результаты теста «Этническая аффилиация» Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова.

По результатам исследования было установлено, что 62% (25 респондентов) имеют высокую потребность в принадлежности к своей этнической группе, то есть устойчивое желание принадлежать и быть частью своего народа; у 23% (9 респондентов) получены противоречивые результаты; 15% (6 респондентов) показали низкую аффилиативную тенденцию. Наглядно полученные данные отражены на рисунке 4.

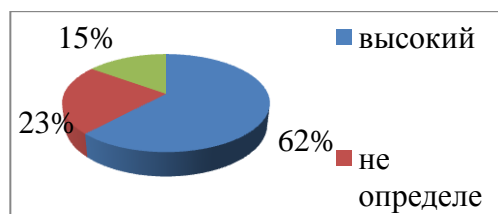


Рис. 4. Распределение уровней потребности в этнической принадлежности (%)

Согласно критерию Стьюдента статистически подтверждается достоверность полученного результата, так как различия выраженности показателей между шкалами высокой и низкой аффиляции значимы на уровне  $p < 0,05$ .

### Список литературы

1. Губогао, М.Н. На перекрестке этнической и молодежной политики [Текст] // Идентификация идентичности. Этнополитический ракурс / Под ред. М.Н. Губогао. – М.: Наука, 2014. – 189 с.
2. Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований : сборник научных статей / Под научн. ред. М.В. Новикова, Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. - 357 с.
3. Фомина М. Ф. Этапы формирования толерантности курсантов в учебно-воспитательной системе вуза МВД России // Историческая и социально-образовательная мысль. - № 4. – 2014.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

**А. А. Боровиков,**

**ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л. Н. Толстого»**

*Научный руководитель к.пед.н., доцент М. А. Кувырталова*

Современное постиндустриальное общество подвержено огромному влиянию информационных технологий. Важной частью этих процессов является компьютеризация образования. Время диктует нам условия, при которых система образования ориентируется на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство, что, как следствие, сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением нововведений в содержание технологий обучения, которые должны соответствовать современным техническим возможностям. Информационные технологии призваны стать частью целостного образовательного процесса, значительно повысить общую мотивацию учеников, эффективность образования и качество знаний [2, с.144].



Информационная культура и компьютерная грамотность учащихся стали неотъемлемой частью образовательного процесса, о чем свидетельствуют требования ФГОС школьного образования.

Применение информационных технологий основывается на принципах адаптивности, диалогового характера, управляемости и пр.

Информационные технологии ориентированы на достижение учащимися целей по формированию умений работать с информацией, развитию коммуникативных способностей, формированию исследовательских умений, подготовке к вступлению в информационное общество [1, с.57].

Следует заметить, что использование информационных технологий необходимо рассматривать в неразрывном единстве всех составляющих образовательного процесса.

В настоящее время появились новые технические средства с объёмными обучающими ресурсами, которые принципиально влияют на организацию учебного процесса, увеличивая его возможности. Новые технические, информационные, полиграфические, аудиовизуальные средства становятся важным компонентом образовательного процесса, привнося в него специфику в виде нераздельности методов и средств. Это качество даёт право говорить о своеобразных педагогических технологиях, основанных на использовании современных информационно-компьютерных средств [2, 56].

Вторжение современных информационных технологий в сферу образования дало возможность педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Целью этих технологий в образовании является усиление интеллектуальных возможностей учащихся в информационном обществе, а также индивидуализация, дифференциация процесса обучения, осуществление контроля с обратной связью, самоконтроля и как итог - повышение качества обучения на всех ступенях образовательной системы.

На этапах урока, когда основное обучающее воздействие и управление передается компьютеру, преподаватель наблюдает, фиксирует проявление таких качеств у учащихся, как осознание цели поиска, активное воспроизведение ранее изученных знаний, интерес к пополнению недостающих знаний из готовых источников, самостоятельный поиск. Это дает возможность учителю проектировать свою собственную деятельность по управлению и поэтапному развитию творческого отношения учащихся к обучению. Становится очевидным, что работа учителя в условиях компьютерного обучения не только не упрощается, а, наоборот, усложняется. Однако процесс информатизации школьного образования не может произойти мгновенно, он является постепенным и непрерывным [5, 29].

Не вызывает сомнения тот факт, что в современной школе информационные технологии заняли лидирующее место в организации учебного процесса по различным дисциплинам. Эффективность их применения зависит от правильной организации учебной работы, соответствующих умений учащихся, от профессионализма и компетентности преподавателя, особенно, в использовании компьютера.

Опыт показывает, что применение компьютера на уроках и во внеурочной деятельности расширяет возможности творчества как учителя, так и учеников, повышает интерес к предметам, стимулирует освоение учениками новейших достижений в области информационных технологий, что ведет к интенсификации процесса обучения и повышению качества знаний. Но нельзя забывать и о живом слове учителя.

Возможности использования компьютера на уроках довольно разнообразны:

- визуальный источник информации;
- интерактивный демонстрационный материал;
- тренажер;
- контроль знаний, умений, навыков учащихся;
- самостоятельная поисковая, творческая работа учащихся.

Одна из возможных форм организации обучения на уроках – использование электронного учебного пособия. Но если стандартное пособие может выступать как вспомогательный материал к учебному занятию, то собственное создание электронной формы позволяет расширять и углублять знания, проводить большую исследовательскую работу, проявлять творческий подход к изучаемому предмету. На первые позиции выходят ученические презентации, в процессе демонстрации которых школьник приобретает опыт публичных выступлений и может выступать в роли учителя. Учащиеся имеют возможность использовать ресурсы предметных кабинетов, Интернета. Такая работа позволяет проявлять творчество, индивидуальность, избежать формального подхода при подготовке домашнего задания. Подготовка презентаций – творческий процесс, часто совместная деятельность учителя и ученика. Презентации эффективно используются на различных этапах урока и во внеурочной деятельности, что позволяет также быстрее и глубже воспринимать изучаемый материал.

Анализ педагогической практики показал, что использование информационных технологии даёт возможность проведения интегрированных уроков, например, обществознания и биологии по теме “Экология и нравственность”. При подготовке к уроку учащиеся получают опережающее задание, выполнение которого требует применение средств ИКТ. На уроке работают в парах и группах, получив индивидуальные задания, с компьютером, принтером, сканером, извлекают информацию в Интернете, принимают самостоятельные решения на поставленные учителями задачи.

Учебная техника и наглядные средства обучения помогают реализовать межпредметные связи литературы с другими дисциплинами. Интерпретация литературного произведения в других видах искусств (в иллюстрациях художников, в музыке, в киноверсии) позволяет выйти за рамки художественного произведения, найти общие точки соприкосновения между литературой, живописью, графикой, архитектурой, музыкой, формирует культурный кругозор и содействует глубокому пониманию литературного произведения.

Наглядные средства обучения способствуют не только более глубокому постижению знаний и приобретению необходимых умений, но и содействуют решению задач дифференцированного образования (в первую очередь реализации этих задач помогает раздаточный материал, ориентированный на самостоятельную работу учащихся). Видеофильмы на мультимедийной основе и учебные CD-ROM по литературе позволяют познакомить учащихся с широкой, разнообразной, полной информацией по тому или иному вопросу и дать им возможность самостоятельно выбрать степень глубины этого знакомства. Звуковые пособия являются наиболее органичными средствами обучения на уроках литературы, поскольку выразительное чтение, работа над интонационно-смысловой структурой текста - важнейшие приемы в методике изучения литературы.

Наряду с многочисленными положительными сторонами информатизации и компьютеризации образования просматривается и ряд проблем:

- изучение возможностей средств новых информационных технологий, педагогическая целесообразность их использования;
- психолого-педагогические требования, предъявляемые к информационным технологиям, оптимальные условия их применения [4, 68].

Тем не менее, все вышеизложенные интерактивные, информационные и мультимедийные формы и подходы к образовательному процессу позволяют не только повысить мотивацию учащихся к изучению учебных предметов, но и приближают обучение к современным условиям и требованиям, предъявляемым к образованию, организации учебного занятия, повышают качество образования и готовность учащихся жить в условиях цифрового общества.

### Список литературы

1. Брешковская, К.Ю. Непрерывное образование как фактор вхождения в информационное общество [Текст] // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции / Под общ. Ред. Р.В.Ершовой. - Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. - 443 с.
2. Вильямс, Р., Компьютеры в школе: собрание статей [Текст] / Р. Вильямс К. Макли . - М.: Просвещение, 2000. - 135 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: уч. пособие. [Текст] / Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю., Моисеева, М.В.; Под общ. Ред. Е.С. Полат. - М.: Издательский центр "Академия", 2003. - 272 с.
4. Смольникова, И.Л. Информационные технологии в образовании [Текст] / И. Л. Смольникова. - М.: МИЭМ, 2007. - 125 с.
5. Филиппов, М.А. Использование ресурсов Интернет на уроках иностранного языка [Текст] / М. А. Филиппов. - М.: Изд-во РАГС, 2007. - 76 с.

## ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЯТИКЛАССНИКОВ ВО ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЕ

**А. В. Бороздин,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.филос.н., доцент И. А. Костюк*

Особенностью внеклассной работы является то обстоятельство, что в подвижных играх участвуют подростки пятых – седьмых классов. С одной стороны, наличие в группе детей 11-13 лет позволяет пятиклассникам легче адаптироваться к основной школе, с другой, от тренера в немалой степени зависит, как будут складываться отношения вновь вошедших в игровую группу пятиклассников с уже занимавшимися подростками в этой группе. С этой целью составляется портрет или спортивная характеристика обучающихся пятого класса. Используя характеристики из личных дел пятиклассников и вопросы анкеты, позволяющей выявить увлечения и отношения к спортивным играм, была составлена характеристика на каждого из подростков. В данной ситуации было очевидно, что из 11 обучающихся в пятом классе физическое развитие десяти подростков соответствует возрасту и только у одного человека – Ольга (№2) физическое развитие опережает возраст. Среди пятиклассников 3 (27,5%) увлекаются игровыми видами спорта, 6 (54,5%) человек – принимают участие в соревнованиях и 2 (18%) человека равнодушны к спорту.

В течение трех месяцев все пятиклассники посещали занятия кружка «Баскетбол для всех и каждого». Личностный подход в лице тренера к каждому из подростков позволил увидеть индивидуальные особенности в становлении личности и открыть этот потенциал для их обладателей, с той лишь разницей, что подвижная игра персонально для каждого пятиклассника была средством решения индивидуальной задачи лишь при желании самого подростка. С этой целью тренером организуется диагностика пятиклассников на выявление уровня развития коммуникативных и организаторских способностей. Учитывается обстоятельство, что именно общение в этом возрасте является основной деятельностью для развития. Все участники эксперимента ответили на вопросы опросника КОС, итоговый результат позволил выявить следующую динамику. Низкий уровень развития организаторских и коммуникативных способностей на момент проведения эксперимента был выявлен у 3 (27%) человек. Ниже среднего уровня были отмечены у 4 (37%) человек. Средний уровень коммуникативных и организаторских способностей по тесту показали 4 (27%) человека. Высокий уровень был отмечен у 2 (18%) подростков.

Важно помнить, что коммуникативные и организаторские склонности представляют собой важный компонент и предпосылку развития способностей в видах деятельности, которые связаны с общением, как в кругу сверстников, так и со взрослыми. Можно сказать, что именно уровень развития коммуникативных и организаторских способностей подростков предопределяет

их интерес и желание быть в кругу сверстников и проявлять активность к коллективным видам спорта с организацией коллективной работы. Хотя желание заниматься организаторской деятельностью и общаться с людьми зависит и от содержания соответствующих форм активности, и от типологических особенностей самой личности. Во многом они определяются субъективной ценностью для человека будущих результатов его активности и отношением к лицам, с которыми он взаимодействует. Что касается поведения лиц с высоким уровнем развития коммуникативных и организаторских способностей, то они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей. Более того, эти люди постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принимать самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям. Именно поэтому, приступая к эксперименту, очень хотелось помочь в первую очередь обучающимся с низкой коммуникативной активностью поверить в себя и раскрыть резерв физической успешности.

Проведению эксперимента предшествовало изучение опыта, изложенного в пособиях Е.Р. Яхонтовой, В.И. Лях, Г.Б. Мейксона. Авторы рекомендуют в качестве ведущих методов – это словесные методы, создающие у учащихся предварительное представление об изучаемом движении, наглядные методы, которые применяются главным образом в виде показа упражнений и непосредственно практические методы – это метод упражнений, игровой метод, соревновательный [1, 2].

Выбор баскетбола в качестве основной подвижной игры был продиктован рядом обстоятельств: во-первых, баскетбол является одним из разделов школьной программы и представлен как обязательный вид спорта в государственном образовательном стандарте, во-вторых, баскетбол является одним из ведущих видов спорта в организации секционной работы в общеобразовательном учреждении. Достоверно известно, что интерес к баскетболу с каждым годом растет, поэтому по массовости и популярности он опережает многие виды спорта.

Систематические занятия баскетболом оказывают на организм школьников всестороннее развитие, повышают общий уровень двигательной активности, совершенствуют функциональную деятельность организма, обеспечивая правильное физическое развитие. В возрасте 11-12 лет необходимо учить подростков согласовывать индивидуальные и простые командные технико-тактические взаимодействия (с мячом и без мяча) в нападении и защите. Отличительной особенностью элементов является их логическая обусловленность требованиями игрового противоборства. Такие приемы техники, как передвижение, повороты, прыжки, входят составной частью в игровые действия. Программа по баскетболу для обучающихся 5 классов способствует гармоничному развитию физических и духовных сил юных спортсменов, воспитанию социально активной личности готовой к трудовой деятельности, поэтому можно говорить об актуальности программы. Программа рассчитана на 35 часов в год с

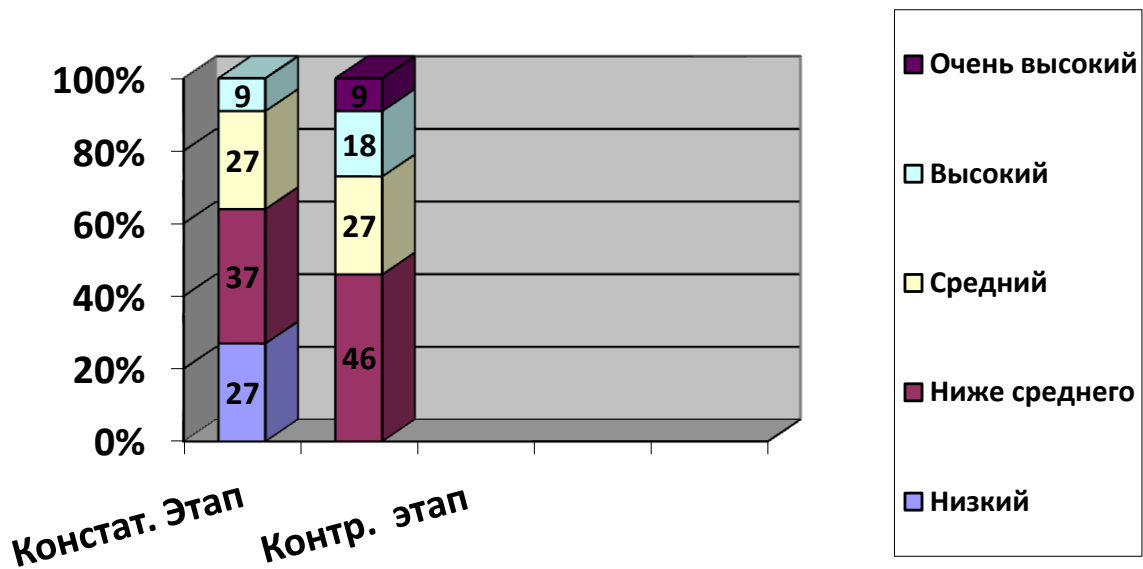
проведением занятий два раза в неделю, продолжительность занятия 40 минут. В таблице приведен фрагмент, позволяющий оценить ход занятий.

### Ход занятия

| Содержание   | Организационно-методические указания  |
|--|---|
| Вводная часть.   | Приветствие. Сообщение задач урока.   |
| 1. Построение.   | Освобожденные от урока ученики помогают в подготовке инвентаря и подсчете ошибок у команд.  |
| 2. Ходьба с использованием элементов су-джок - терапии.  | Самомассаж пальцев рук. Массажные мячи в руках. Дистанция метр. Самомассаж ладони с лицевой и тыльной стороны, самомассаж предплечья, ушной раковины  |
| 3. Бег: 1) с броском и ловлей мяча; 2) с броском мяча над собой, а во время полета мяча с хлопком ладонями впереди и за спиной.  | Бросок мяча выполняется по сигналу учителя. Поменять мячи на баскетбольные (№ 5).   |
| 4. Ходьба: 1) с ведением мяча правой рукой, левой; 2) приставными шагами правым и левым боком  | Ходьба "змейкой" - по линиям разметки на полу. Деление класса - в колонну по два через центр, команды расположить по боковым линиям, баскетбольной разметки, интервал – вытянутые руки  |
| 5. Разминочные упражнения в парах: 1) встречное ведение мяча; 2) то же, но с поворотом вокруг партнера; 3) ведение мяча до середины зала, передача мяча броском от груди, ловля катящегося мяча по полу от партнера; 4) ведение мяча, не доходя 3 м до стены, бросок мяча двумя руками от груди, стараясь попасть в линию на стене, ловля мяча и ведение до боковой линии, передача эстафеты - хлопком по ладони партнера;               | Задание выполняется одновременно партнерами до хлопка ладонью партнера. На центральной линии - игроки выполняют поочередное пожатие рук; касание стоп партнера со сменой рук.<br>При встрече с партнером, взяться за руки и развернуться в обратную сторону.<br>Задание выполняется поочередно партнерами, мячи меняются одновременно - один катится по полу, второй мяч - передача от груди.<br>Пары выстраиваются на одну боковую линию.<br>Линия на стене находится на высоте баскетбольного кольца. Бросок выполнять с вращением мяча на себя   |
| Основная часть.<br>1. Ведение мяча правой рукой, здороваясь с товарищами пожатием левой руки.<br>2. Ведение мяча левой рукой, здороваясь правой рукой.<br>3. Ведение мяча на месте, с присаживанием на пол в сед - ноги врозь.<br>4. Составь задание партнеру.<br>5. Ведение и передача мяча. Задание выборочно - "Оцени действия товарища и обоснуй свое мнение".<br>6. "Синий квадрат" - ведение мяча по линиям, бросок мяча в кольцо. | Пары выстраиваются по линиям нападения волейбольной площадки напротив друг друга. На каждое упражнение выбираются по два ученика от каждой команды, которые выполняют задания учителя. Например, найди ученика, у которого данная ошибка; кто лучше всех выполняет данное упражнение; кто выполняет упражнение с самой грубой ошибкой и т.д. (Помощники работают над личностными УУД). Внимание детей обратить на правильное ведение мяча. 10 раз подряд. Помощники считают потерю мяча. Работа над познавательными УУД. Работа над познавательными УУД.<br>При попадании мяча в кольцо - вся команда кричит счет мячей так, чтобы соперники слышали счет. Вся команда заинтересована набрать меньше ошибок, поэтому подсказывают друг другу как правильно выполнять задание (работа над коммуникативными УУД). |

|  |  |
|--|--|
| Заключительная часть.<br>1. Игра "Перестрелка".<br>2. Задание на сообразительность и фантазийное мышление.<br>3. Построение.<br>Подведение итогов урока.<br>4. Домашнее задание. | Вариантов этой игры очень много. Изобразить парами - стрекозу.<br>Рефлексия учебных действий.<br>"Ответь на вопрос: чему я научился на уроке?"<br>"Мельница" - вращение прямых рук в плечевых суставах в разных направлениях в вертикальной плоскости. |
|--|--|

Занятия баскетболом позволили в группе пятиклассников при повторном тестировании выявить уровень выраженности коммуникативных и организаторских способностей. С низким уровнем не было ни одного подростка. Пятеро имели ниже среднего, трое – средний, двое высокий, один – очень высокий. Динамика приведена на рисунке.



Уровень выраженности коммуникативных и организаторских способностей у обучающихся пятого класса до и после реализации Программы

Сравнение результатов диагностики подтверждают необходимость продолжения работы по целенаправленному развитию у обучающихся коммуникативных и организаторских способностей.

Активность учащихся на занятиях кружка во многом зависит от тренера. Элементы су-джок терапии регулярно использовать на всех занятиях - это может быть воздействие на рефлексогенные точки, находящиеся на ушной раковине, или на стопе (когда проходим программный материал по гимнастике). Результатом использования оздоровительной технологии будет снижение уровня заболеваемости младших школьников, особенно это становится видно в период сезонного обострения заболевания ОРЗ и ОРВИ.

Итак, баскетбол, как средство физического воспитания, нашел широкое применение в различных звеньях физкультурного движения. В системе народного образования баскетбол включен в программы физического воспитания дошкольников, общего среднего, среднего, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования. Баскетбол является увлекательной атлетической игрой, представляющей собой эффективное средство физического воспитания. Не случайно он очень популярен среди школьников.

### **Список литературы**

1. Лях, В.И. Физическое воспитание учащихся 5-7 классов: пособия для учителя. / В.И. Лях, Г.Б. Мейксон. – М.: «Просвещение», 2002.
2. Яхонтова, Е.Р. Юный баскетболист: пособие для тренеров. / Е.Р. Яхонтова. – М.: «Физкультура и спорт», 1987. – 98 с.

## **СЕМЕЙНОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ФАКТОР ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ**

**Ж. Е. Букушева,**  
**Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова**  
*Научный руководитель к.пед.н., доцент Н. В. Иванкова*

В данной статье рассмотрены факторы семейного неблагополучия влияющие на девиантное поведение подростков. А так же раскрыты причины девиантного поведения подростков.

Психология девиантного поведения, как и многие другие отрасли психологической науки, прошла путь от чисто умозрительных построений к научно-экспериментальному решению этой острой социальной проблемы.

Специфичность воздействия социальных факторов на поведение подростков заключается в их опосредованном позитивном и негативном влиянии через ближайшее окружение. Углубленный анализ связей между обобщенно-абстрактными константами и конкретными жизненными ситуациями показал, что в жизненных ориентациях подростков многое обусловлено их семейной ситуацией. Так, корреляция статистической картины девиаций подростков со статистической картиной семейного неблагополучия (расторжение брака между родителями, имеющими детей) сравнительно высокая, что позволяет судить об уровне подростковой преступности не по уголовной статистике, а по статистике разводов. При увеличении первого показателя растет и другой [1, 376].

Семейное неблагополучие - одна из основных причин, определяющая состояние и динамику девиантного поведения подростков. Понятие "семейное неблагополучие" охватывает негативные различные характеристики семьи, дефекты ее структурного, количественного и половозрастного состава,



внутрисемейные отношения, отношения членов семьи с внешними социальными институтами (школой, производством, досуговыми и другими учреждениями). Каждый из этих факторов имеет специфику воздействия на процесс формирования личности подростка.

Психологический климат семьи, степень ее сплоченности определяется согласованностью представлений и фактическим распределением прав и обязанностей в семье, взаимодействием и взаимопомощью ее членов. Основы любой семьи формируются социальными позициями супругов по отношению друг к другу и к детям. Отрицательное влияние на поведение подростков оказывает понимание ими неоднозначной позиции родителей в их воспитании. Исследования показали, что родители девиантных подростков не смогли добиться четкого отношения детей к социальным нормам, сформировать прочные убеждения [2, 68].

В семьях, где отношения детей и родителей характеризуются равнодушием, лицемерием, подростки с трудом овладевают положительным социальным опытом. Подросток в такой семье рано утрачивает потребность в общении с родителями. В воспитании преобладает декларативность, не подкрепленная аргументами, разъяснениями нравственных норм. Анкетирование таких подростков показало, что общение с родителями часто ограничивается упреками, чтением морали, отвержением самостоятельного мнения подростков. Склонность к девиантному поведению наблюдается у тех подростков, которые не признают авторитет родителей, не уважают их. Такое отношение развивается, если подростки при сопоставлении слов и поступков родителей с общественными нормами замечают их большое расхождение. Если взрослые не могут своевременно изменить характер отношений с подростками, сохранить влияние на них, одновременно предоставляя им больше инициативы, самостоятельности в решении проблем, то это может отрицательно повлиять на формирование их жизненных установок [3, 45].

Подростковый период онтогенеза - это остро протекающий период от детства к взрослости, где выпукло переплетаются противоречивые тенденции развития. С одной стороны, для этого сложного этапа показательны негативные проявления ребенка, дисгармоничность в строении личности, свертывание прежде установившейся системы интересов, протестующий характер поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается и массой положительных факторов - возрастает самостоятельность ребенка, более разнообразными и содержательными становятся его отношения с другими детьми и взрослыми, расширяется и качественно изменяется сфера его деятельности, развивается ответственное отношение к себе, другим людям и т.д.

До сих пор не изжито мнение, что причины кризиса - в физиологических изменениях подростка. В фундаментальных работах психологов (Л. И. Божович, В. В. Белоус, Д. И. Фельдштейн и др.) показано, что половое созревание, как и другие изменения, связанные с развитием организма, несомненно, оказывают свое влияние на психическое развитие ребенка, но, во-первых, это влияние,

опосредовано отношениями подростка к окружающему миру, сравнениями себя со сверстниками и взрослыми, во-вторых, не биологические особенности являются определяющими в развитии растущего человека как личности, а его выход на качественно новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение к себе как члену общества. В подростковом возрасте наблюдается рассогласование разнородных подсистем "интегральной индивидуальности" (В. В. Белоус). Отсюда - проявление несдержанности, агрессивности, неадекватности и девиантности поведения подростков. Поэтому девиантное поведение подростков следует объяснять не только общественными причинами (психогормональная перестройка организма, влияние социальной среды, воспитание и т.п.), но и отсутствием достаточной координации разнородных свойств интегральной индивидуальности [4, 127].

Анализ психологической литературы показывает, что подростки и их родители по-разному воспринимают аналогичные ситуации. В представлениях подростков сплетается несовместимое, случайное, создаются невероятные конструкции, образы. Основываясь на них, дети своеобразно реагируют, поступают не так, как ожидают родители. Понять причину этого возможно, лишь разобравшись, как видят окружающую действительность подростки.

Очень рано дети начинают воспринимать мир людей вокруг себя и создают свой образ об окружающих их людях и о собственном месте рядом с ними. Подросток строит свое поведение, основываясь на субъективной, подсознательной оценке происходящего вокруг. В большинстве случаев оно соответствует системе сложившихся межличностных отношений в семье. Однако не всегда поведение подростка разумно, с точки зрения родителей. Иногда дети из-за своеобразного и неполного понимания окружающего мира выбирают такие формы собственного поведения и воздействия на родителей, которые плохо влияют не только на их собственное развитие, но и на взаимоотношения в семье. Чаще всего это наблюдается в семьях с серьезными проблемами в отношениях, личностными отклонениями родителей, хотя и не обязательно. Подростки, не находя в "нормальном" репертуаре форм такого поведения, которое им помогло бы ощутить собственную значимость и любовь родителей, использует все возможные варианты, например, одним из них может быть побег из дома. Чувствуя, что внимание родителей в этом случае полностью принадлежит ему, ребенок воспринимает эту ситуацию как средство улучшения своего самочувствия в семье. Очень возможно, что подросток, испытывающий недостаток любви в семье, попробует сыграть такую ситуацию. Однако первый симулированный побег как имитация, игра может зафиксироваться, если родители сильно испугались, когда ребенок исчез. Однако почти всегда есть возможность понять внутреннюю логику такого поведения, если внимательно проанализировать взаимоотношения подростка с родителями, его оценки окружающего мира.

Таким образом, рассмотренный нежелательный пример развития личности подростка поясняет основную мысль - ребенок в определенных условиях жизни самостоятельно выбирает средства для удовлетворения своих

базовых социально- психологических потребностей. Его творческое отношение к происходящему вокруг проявляется не только в выборе определенного поведения. За ним кроются способ осмысления себя в структуре взаимоотношений, своеобразная философия подростка: "я любим, когда достигаю чего-то".

Многие отечественные исследователи отмечали, что семья является той микросредой, где ребенок получает чувственный опыт. Для душевного состояния детей чрезвычайно важно, чувствуют ли они в семье, что их любят, значимы они для родителей или нет, как они сами относятся к родителям. Осмысление, осознание себя в семье определяет его реакции на происходящее и, более того, представляет собой фундамент для существующих и будущих отношений с людьми. Это своеобразные сценарии, на основе которых подросток предвосхищает, как окружающие будут поступать с ним, интерпретирует, что чувствуют другие люди по отношению к нему.

### **Список литературы**

1. Азаров Ю. П. Семейная педагогика. - М.: Педагогика, 2000. – 468 с.
2. Гилинский Я., Афанасьев В. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения: Уч. пос. – СПб.: Питер, - 2003. - 267 с.
3. Ковалев С. В. Психология семейных отношений. - М.: Педагогика, 1987. – 694 с.
4. Шмелёва Н. Б., Донина О. И. Педагогические основы социальной работы. Уч. пос. - Ульяновск: УлГУ, - 2001. 280 с.

## **ПРОБЛЕМЫ ОДИНОКОГО МАТЕРИНСТВА. ПУТИ РЕШЕНИЯ**

**Н. В. Буракова,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель, к.пед.н. Л. В. Поселягина*

В настоящее время проблема одинокого материнства является одной из значимых и актуальных проблем социальной работы. В последнее время увеличивается число семей, где ребенка воспитывает мать-одиночка. В настоящее время в России наблюдается рост неполных семей за счет расторжения браков и рождения детей вне брака. По опубликованным данным переписи 2010 г. [1], в России насчитывается 21195854 домохозяйства с детьми до 18 лет и в них проживает 29958645 детей. Домохозяйства, в составе которых есть один родитель с ребенком (детьми) или семьи, состоящие только из родителя и ребенка (детей), составляют 28% от общего числа домохозяйств, в них живет около 7 млн детей, т. е. 23% от всех детей, воспитывающихся в семьях. Многие семьи находятся за чертой бедности. Одинокой матери приходится совмещать разные социальные роли, реализовываться в профессии, испытывать на себе трудности воспитания ребенка, недоброжелательное отношение со стороны окружающих, а то и близких

родственников. У некоторых матерей возникает состояние хронического стресса, который может перерасти в кризис.

Необходима эффективная помощь со стороны государства, социальных служб.

Кто же имеет статус матери-одиночки по закону? В современном обществе, мать - одиночка – это женщина, воспитывающая ребенка /детей самостоятельно, без участия отца. В законодательных актах статус одинокой мамы получает женщина, родившая ребенка вне брака, либо по истечению 300 дней после расторжения брака, и если не установлено кто отец ребенка в добровольном или судебном порядке. Если же ребенок рожден в браке или с момента развода прошло 300 дней, но бывший супруг оспорил отцовство и есть соответствующее решение суда, удостоверяющее, что мужчина не является отцом ребенка, то в этом случае женщина считается матерью-одиночкой. Статус матери одиночки также приобретает женщина, усыновившая / удочерившая ребенка не вступив в брак, в остальных случаях юридический статус «мать-одиночка» женщине не присваивается.

Итак, законодательно мать не считается одинокой, если у ребенка есть официальный отец, не является показательным, жив отец или нет.

Для получения статуса «матери-одиночки» у ребенка в свидетельстве о рождении в графе «отец» должна отсутствовать запись, либо графа заполняется неофициальными данными с пометкой «со слов матери».

Применяют различные психосоциальные технологии в работе с семьей одинокой матери: психосоциальная терапия; психосоциальное консультирование; психосоциальная диагностика; индивидуальная, или групповая психосоциальная работа.

Программа по оказанию комплексной психосоциальной помощи семьям одиноких матерей в специализированных центрах включает: социально-педагогическую помощь в восстановлении воспитательного потенциала неполной семьи; социальную помощь, включающую в себя восстановление неполной семьи в своих правах и обязанностях; оказание социально-психологической помощи; гармонизацию семейных отношений.

При работе с одинокими беременными женщинами социальный работник должен понимать, что они испытывают двойные чувства к беременности и предстоящему материнству. Не исключено, что для некоторых одиноких мам, беременность не желательна и осуждается близкими, некоторые же могут испытывать суицидальные мысли по отношению к себе или ребенку, в связи с этим, одиноким матерям необходима социально-психологическая помощь, помощь в осознании своего будущего материнства. Социальный работник должен оказать помощь в обретении (если оно отсутствует) местожительства, в установлении контактов беременной женщины с близкими, а также решения своей судьбы и судьбы ребенка.

Также известны случаи безработицы одиноких матерей, в таком случае специалисты по социальной работе в службах занятости населения могут оказывать помощь матери-одиночке в трудоустройстве, переквалификации,

обучении. Специалист по социальной работе может содействовать матери - одиночке в получении работы с гибким графиком или не полным рабочим днем.

Помимо центров занятости, специалисты по социальной работе с неполными семьями требуются и в женских консультациях, родильных домах, а также учебных заведениях, где обучаются дети одиноких матерей. Для обеспечения эффективного оказания социальной помощи одиноким матерям необходима мобилизация собственных сил матерей одиночек в разрешении духовно-нравственных, личностных, педагогических проблем, а также проблем во взаимодействии с противоположным полом. Здесь важную роль играют службы психологической, социальной помощи, а также кризисные центры для оказания срочной кратковременной психологической помощи одиноким матерям. Очень важна разработка технологий социальной помощи для конкретных проблем с семьями матерей одиночек. В зависимости от типов неполных семей должны применяться различные технологии социальной поддержки, их выбор должен определяться конкретной социальной ситуацией, обстоятельствами, особенностями семьи и личными качествами самого специалиста, работающего с данными технологиями.

### Список литературы

1. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] / Режим доступа:
2. [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/perepis2010/croc/vol11pdf-m.html](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/vol11pdf-m.html)

## ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**С. В. Буторина, И. В. Волохова,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.психол.н., доцент В. А. Шамис*

Анализ результатов психолого-педагогических исследований, посвященных изучению взаимоотношений детей дошкольного возраста, позволяет выделить базисные характеристики детской самооценки, определить специфику формирования адекватной самооценки в дошкольном детстве, а также сформулировать основные личностные черты дошкольника, систематизировать их и представить в виде модели личностного потенциала дошкольника [3].

В современной психологии и педагогике очень множество определений и теорий личности, при всем при этом, можно выделить два подхода к пониманию развития самооценки личности в онтогенезе. Так, одни ученые считают, что говорить о субъекте можно только тогда, когда человек достиг установленного, достаточно большого уровня психического развития. При этом главной меркой того, что он действительно стал индивидуальностью, является его способность произвольно менять обстановку жизни в соответствии со своими целями и задачами. Персона способна сознательно управлять

собой, своими действиями и психическими процессами. В большей мере способность управления собой может быть свойственна только взрослому человеку. В то же время, в рамках данного подхода возникновение самооценки может быть отнесено к какому-либо определенному возрасту. Так, например, А.Н. Леонтьев связывает этот момент со старшим дошкольным возрастом, где возникает иерархия аргументов; а второй точкой рождения самооценки называет подростковый период, где происходит интенсивное развитие самосознания [4]; А.В. Запорожец с младшим дошкольным возрастом и проживанием кризиса 3 лет, в процессе которого ребенок начинает осознавать себя; Д.И. Фельдштейн - с подростковым возрастом, когда у растущего ребенка возникает ориентация на общественно-полезную деятельность и т.п. [2].

Для детей 5 - 6 лет, имеющих высокий статус в коллективе сверстников, характерны такие качества, как успешность совместной со сверстниками деятельности, высокая социальная активность (социальная инициатива и социальная исполнительность), высокий уровень игровых умений, обостренная, ярко выраженная потребность в общении и признании, физические достоинства (внешняя привлекательность, правильные черты лица, приятный голос, отсутствие дефектов в физиологическом развитии), нравственные качества (доброжелательность, справедливость, умение дружно играть), успешность в познавательной и трудовой деятельности, способность адекватно удовлетворять коммуникативные потребности ровесников, эмоционально-волевые качества, чистоплотность, снисходительность, незлопамятность, послушание, уступчивость, умение помочь и др. [1].

Дети в старшем дошкольном возрасте начинают осознавать и обобщать свои переживания, у них вырабатывается внутренняя социальная позиция, более устойчивая самооценка и адекватное отношение к успеху и невезению в делах.

Развитие личности дошкольника включает две стороны. Одна из них состоит в том, что дошкольник постепенно начинает понимать окружающий мир и осознает свое место в нем; это порождает новые образы поведения, под влиянием которых дошкольник совершает те или иные поступки. Другая сторона развитие чувства и воли. Они обеспечивают действенность этих мотивов, устойчивость поведения, его известную независимость от изменения внешних обстоятельств [1].

Старший дошкольный возраст играет особую роль в психическом развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения.

Этот этап благоприятен для овладения социальным пространством человеческих отношений через общение со взрослыми и сверстниками. Данный возраст приносит ребенку новые принципиальные достижения. Одним из важнейших достижений старшего дошкольного возраста является осознание своего персонального "Я", формирование внутренней социальной позиции, представлений о себе.

В старшем дошкольном возрасте в содержание представлений о себе входит отражение им своих свойств, качеств, возможностей. Данные о своих

возможностях накапливаются постепенно благодаря опыту разнообразной деятельности, общения со взрослыми и сверстниками. Представления ребенка о самом себе дополняются соответствующим отношением к самому себе [4, 5].

Формирование образа самого себя происходит на основе установления связей между личным опытом ребенка и информацией, которую он получает в процессе общения. Налаживая контакты с людьми, сравнивая себя с ними, сопоставляя результаты своей деятельности с результатами других детей, дошкольник получает новые знания не только о другом ребенке, но и о самом себе.

В старшем дошкольном возрасте происходит развитие самосознания. При этом, педагог, организуя деятельность старшего дошкольника, помогает ему овладеть средствами осознания себя и самооценивания. Источником развития самосознания считается игровая деятельность.

Таким образом, мы можем отметить, что основным фактором, оказывающим, существенное влияние на развитие личности ребенка в дошкольном возрасте является игра.

### **Список литературы**

1. Белобрыкина О.А. Самооценка дошкольников: / Учебное пособие. - СПб.: Издательство «Питер», 2009. – 448 с.
2. Божович Л.И., Славина Л.С. Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование). Часть 3//Культурно-историческая психология. 2007. №4. С. 113-120
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - СПб.: Питер, 2008. – 323с.
4. Виноградова Н.И. Эмоциональное развитие ребенка. Чита; Изд-во «Заб.ТГПУ», 2012. - 265с.
5. Смирнов А.А. Психология ребенка и подростка //Смирнов А.А. Избранные психологические труды: В 2 т. - М.: Педагогика, 2007. Т. 1. – 425с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**С. В. Буторина, Е. Ю. Васнева,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.психол.н., доцент В. А. Шамис*

Ранний период детства отличается интенсивностью темпов физического и психического развития ребенка. Значительные изменения происходят в развитии центральной нервной системы ребенка; физиологически в этот период идет созревание мозговых структур.

Согласно исследованиям физиологов функции центральной нервной системы легко поддаются тренировке именно в период их естественного формирования. Первые три года жизни ребенка являются периодом, наиболее благоприятным для развития его речи, мышления и познавательной

активности. Самые заметные изменения в психике ребенка происходят за счет дальнейшего формирования речи. Исследователи отмечают: «К этому сроку в основном заканчивается анатомическое созревание речевых областей мозга, ребенок овладевает главными грамматическими формами родного языка, накапливает большой запас слов. Если же в первые три года речи малыша не было уделено должного внимания, то в дальнейшем потребуется масса усилий, чтобы наверстать упущенное» [1, 3].

На третьем году жизни предметная деятельность становится ведущей [2]. В тесной связи с развитием предметных действий идет развитие восприятия ребенка, так как в процессе действий с предметами ребенок знакомится не только со способами их употребления, но и с их свойствами - формой, величиной, цветом, массой, материалом. Деятельность ребенка к трем годам жизни, становится сложной и разнообразной; предметная деятельность (занятия с пирамидами, матрешками, мозаикой), сюжетные игры (игры с куклой), наблюдения, рассматривание картинок, книг, трудовая деятельность (самостоятельная еда, одевание, уборка игрушек), игры со строительными материалами (кубики), начала изобразительной деятельности (лепка и рисование). Все эти виды деятельности очень важны для умственного развития малыша.

На протяжении третьего года ребенок овладевает разнообразными представлениями и понятиями об окружающем его мире. Малыш знает свойства и специфическое назначение многих предметов, находящихся в его повседневном обиходе: не только различает, но и называет цвет, форму, размер предметов, ориентируется в основных пространственных и временных соотношениях («Самолет летит высоко»; «Когда будет темно, надо спать»). У него формируются начальные представления о количестве (много, мало, больше, меньше, один). Представления и понятия детей этого возраста пока еще несовершенны, и поэтому нередко неправильные заключения.

Для каждого здорового ребенка в первые три года жизни характерна высокая степень ориентировочных реакций на все окружающее. Эта возрастная особенность стимулирует так называемые сенсомоторные потребности. Поэтому важно, чтобы жизнь малышей была разнообразной, богатой впечатлениями. Важным средством сенсорного и общего развития малыша являются наблюдения. Наблюдая, ребенок в естественных условиях может познакомиться со свойствами предметов, их формой, величиной, цветом. Однако определять эти действия самостоятельно малыш еще не может. Поэтому его надо учить выделять свойства предметов окружающей обстановки.

Интерес к окружающему в раннем детстве является произвольным и в значительной степени обусловлен социально. Взрослый является посредником между ребенком и его деятельностью. Заставить малыша смотреть или слушать невозможно, но заинтересовать его можно многим, поэтому в обучении детей раннего возраста особую роль играют положительные эмоции. Часто, еще не понимая смысла обращенной к нему речи взрослого, дети реагируют на ее интонацию, эмоциональный настрой, легко их улавливают и заражаются таким же настроением. В этом и простота, и сложность воспитания детей раннего возраста.



Все положительные формы поведения вполне доступны детям трехлетнего возраста, и их надо формировать.

На третьем году жизни ребенка происходит существенный перелом в его отношениях с окружающим, обусловленный ростом возможностей малыша и осознанием себя как самостоятельного существа. Дети пытаются действовать, как взрослые, но нуждаются в оценках, которые старшие дают их деятельности, поступкам; внимательно слушают объяснения и сами начинают часто обращаться к взрослым с вопросами (что это? как? зачем? где?). Ребенок получает новые впечатления, что является необходимым условием его психического развития.

Речь детей под направляющим руководством взрослых быстро совершенствуется. Дети пытаются найти сходство между предметами, сравнивают их, устанавливают между ними простейшие связи. Ребенок начинает делать первые самостоятельные выводы.

На протяжении всего раннего возраста (до трех лет) в общении ребенка со взрослым, как отмечает Е.О. Смирнова, что остается главной ситуативно-деловой формой общения. Для нее характерны потребность в сотрудничестве, деловые мотивы и предметно-действенные средства общения [9, 10].

Значение этой формы общения для психического развития ребенка она видит в следующем.

1. В таком общении ребенок овладевает предметными действиями, учится пользоваться бытовыми предметами - ложкой, расческой, горшком, играть с игрушками, одеваться, умываться и т.д.

2. Здесь начинают проявляться активность и самостоятельность ребенка. Манипулируя предметами, он впервые чувствует себя независимо-свободным от взрослого и свободным в своих действиях. Он становится субъектом своей деятельности и самостоятельным партнером по общению.

В ситуативно-деловом общении со взрослым появляются первые слова ребенка. Ведь для того, чтобы попросить у взрослого нужный предмет, ребенку необходимо назвать его, т.е. произнести слово. Причем эту задачу - сказать то или иное слово - опять же ставит перед ребенком только взрослый. Дети начинают активно рассказывать окружающим о том, куда ходили, что видели, используя различные части речи, простые и распространенные предложения.

Развитие речи делает возможным следующий этап в развитии общения ребенка со взрослым, И хорошее отношение взрослого, выраженное в его улыбке и ласковых жестах (ситуативно-личностное общение), и предметы в руках взрослого, которые можно увидеть, потрогать, рассмотреть (ситуативно-деловое общение), находились рядом с ребенком, перед его глазами.

Вероятно, что появление вне ситуативного общения существенно расширяет горизонты жизненного мира дошкольника.

Внеситуативное общение становится возможным только благодаря тому, что ребенок овладевает активной речью. Ведь речь - это единственное и универсальное средство, позволяющее человеку создать устойчивые образы

и представления о предметах, отсутствующих в данный момент перед глазами, и действовать с этими образами и представлениями, которых нет в данной ситуации взаимодействия. Такое общение, содержание которого выходит за пределы воспринимаемой ситуации, называется внеситуативным.

В формировании эмоциональной сферы детей раннего возраста (1-3 года) можно выделить следующие особенности [6, 7, 8]:

- отсутствие эмпатии, сопереживания;
- характерные эмоциональные реакции связаны с непосредственными желаниями;
- эмоциональность обусловлена конкретной ситуацией: может ли получить предмет, успешно ли действует с игрушкой, помогает ли ему взрослый;
- отсутствует соподчинение мотивов;
- ребенок не в состоянии принять решение, сделать выбор;
- присутствует эгоцентризм;
- зарождается самосознание (узнавание себя в зеркале, называние себя по имени, переживание кризиса 3-х лет «Я сам», употребление в речи местоимения «Я»);
- появляется первичная самооценка «Я хороший», как правило, в этом возрасте она максимально завышена;
- восприятие аффективно окрашено;
- важна оценка взрослого (похвала - отрицание);
- реакция на оценку взрослого, аффект - последнее звено в цепочке реакций.

У детей-дошкольников чувства присутствуют над всеми сторонами жизни ребенка, придавая им яркость и выразительность. Для детей раннего возраста (1-3 года) характерны яркие эмоциональные реакции, связанные с желаниями ребенка. Но реакции малыша импульсивны, эмоции он выражает непосредственно здесь и сейчас и реагирует на то, что непосредственно воспринимает. Он может остро переживать падение с горки, но уже через несколько минут успокоиться и залезть снова на горку. Чувства у ребенка быстро и ярко вспыхивают и столь же быстро гаснут. Эмоции, которые ребенок испытывает, легко прочитываются на лице, в позе, жесте, во всем поведении.

В конце периода раннего детства, при приближении к кризису 3-х лет, наблюдаются аффективные реакции на трудности, с которыми сталкивается ребенок. Он пытается что-то сделать самостоятельно, это у него не получается, в нужный момент рядом не оказывается взрослого - некому прийти на помощь. В такой ситуации вполне вероятна эмоциональная вспышка. Например, ребенок не может открыть дверь в комнату и начинает бить по ней руками и ногами, что-то вскрикивая. Причиной гнева или плача может быть и отсутствие внимания к ребенку со стороны взрослых. [4, 5].

Такие эмоциональные вспышки скорее угасают тогда, когда взрослые достаточно спокойно на них реагируют, а по возможности вообще их игнорируют. Если же родители сразу же бегут успокаивать маленького капризу,

т.е. внимание взрослых действует как положительное подкрепление: ребенок быстро замечает, что общение с родителями следует за его слезами или злостью, и начинает капризничать чаще. Кроме того, ребенка раннего возраста легко отвлечь. Если он действительно расстроен, взрослому достаточно показать ему любимую или новую игрушку либо организовать совместную деятельность.

Таким образом, можно выделить некоторые наиболее важные особенности детей раннего возраста:

- Ведущей деятельностью в раннем возрасте является предметная деятельность, которая носит социальный характер;
- в раннем возрасте развиты сенсомоторные потребности;
- в этом возрасте складывается определенное отношение к окружающим его людям, явлениям, а в соответствии с этим - и различное поведение;
- детям раннего возраста трудно сосредоточиться на однообразной, для них деятельности, хотя в процессе игры они достаточно долгое время могут оставаться внимательными;
- поведение ситуативно и почти всегда складывается из импульсивных поступков;
- форма общения с взрослыми преобладает ситуативно-деловая, но начинает формироваться вне ситуативная.
- В этом возрасте ребенок эмоционально чувствителен, поэтому в обучении детей раннего возраста особую роль играют положительные эмоции.

### Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. - М.: Наука, 2009. - 456 с.
2. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегия личностно-ориентированного воспитания. / Е.В. Бондаревская. - М.: Педагогика. 2011. - 123 с.
3. Божович Л.И., Личность и ее развитие в детском возрасте. М., 2012. варианты развития личности детей и подростков. М.; Рига, 2000.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. М., 2010.
5. Доронова Т.Н., Соловьева Е.В. и др. Дошкольное учреждение и семья. М.: ЛИНКА - ПРЕСС, 2012.
6. Петровская А.В. Возрастная психология. / А.В. Петровская. - М.: Наука, 2013. - 348 с.
7. Репина Т.А. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т.А. Репиной М.: Педагогика, 2012. - 125 с.
8. Репина Т.А. , Стеркина, Р.Б. Общение детей в детском саду и семье. / Т.А. Репина Р.Б. Стеркина. - М.: Просвещение. 2009. - 160 с.
9. Степанова Г. Эмоциональные состояния ребенка-дошкольника и их педагогическая оценка в условиях детского сада / Г.Степанова // Дошкольное воспитание. -2009. - №5. - с.39-54.
10. Шаграева О.А. Детская психология. / О.А. Шаграева. - М.: Международная педагогическая академия, 2009. - 375 с.
11. Эльконин Д.Б. Психология детей дошкольного возраста. / Д.Б. Эльконин. - М.: ЛИНКА - ПРЕСС, 2009. - 478 с.

# РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

**С. В. Буторина,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.психол.н., доцент В. А. Шамис*

Для того, чтобы определить ценность роль дидактической игры в развитии дошкольников, необходимо дать определение термину «дидактическая игра». Рассмотрим особенности дидактических игр.

Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогической школой в целях обучения и воспитания детей. Дидактические игры направлены на решение конкретных задач в обучении детей, но в то же время в них появляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности [1].

Дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок.

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт [2, 3].

Чёткой классификации, группировки игр по видам ещё нет. В первую очередь следует разделить игры по виду деятельности: физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические. По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр: а) обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие; б) познавательные, воспитательные, развивающие, социализирующие; в) репродуктивные, продуктивные, творческие; г) коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и другие [3, 5].

А. И. Сорокина выделяет следующие виды дидактических игр:

- игры-путешествия. Цель игры-путешествия - усилить впечатление, придать познавательному содержанию чуть-чуть сказочную необычность, обратить внимание детей на то, что находится рядом, но не замечается ими.

Игры-путешествия обостряют внимание, наблюдательность, осмысление игровых задач, облегчают преодоление трудностей и достижение успеха.

- игры-поручения. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения. Игровая задача и игровые действия в них основаны на предложении что-то сделать: "Помоги Буратино расставить знаки препинания", "Проверь домашнее задание у Незнайки";

- игры-предположения. "Что было бы..?" или "Что бы я сделал..", "Кем бы хотел быть и почему?", "Кого бы выбрал в друзья?" и др. Иногда началом такой игры может послужить картинка. Дидактическое содержание игры заключается

в том, что перед детьми ставится задача и создается ситуация, требующая осмысления последующего действия. Игровая задача заложена в самом названии "Что было бы..?" или "Что бы я сделал...". Игровые действия определяются задачей и требуют от детей целесообразного предполагаемого действия в соответствии с поставленными условиями или созданными обстоятельствами;

- **игры-загадки.** В настоящее время загадки, загадывание и отгадывание, рассматриваются как вид обучающей игры. Основным признаком загадки является замысловатое описание, которое нужно расшифровать (отгадать и доказать). Описание это лаконично и нередко оформляется в виде вопроса или заканчивается им. Главной особенностью загадок является логическая задача. Способы построения логических задач различны, но все они активизируют умственную деятельность ребенка. Детям нравятся игры-загадки;

- **игры-беседы.** В основе игры-беседы лежит общение педагога с детьми, детей с педагогом и детей друг с другом. Ценность игры-беседы заключается в том, что она предъявляет требования к активизации эмоционально-мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображения детей. Игра-беседа воспитывает умение слушать и слышать вопросы учителя, вопросы и ответы детей, умение сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждение. Все это характеризует активный поиск решения поставленной игрой задачи. Немалое значение имеет умение участвовать в беседе, что характеризует уровень воспитанности. Основным средством игры-беседы является слово, словесный образ, вступительный рассказ о чем-то. Результатом игры является удовольствие, полученное детьми [3, 5, 6].

Дидактическая игра как самостоятельная игровая деятельность основана и осуществляется лишь в том случае, если дети проявляют интерес к игре, ее правилам и действиям. [4].

Исходя из определения и свойств дидактической игры, можно сформулировать следующие требования к ней:

- каждая дидактическая игра должна давать упражнения, полезные для развития детей и их воспитания;

- в дидактической игре обязательно наличие увлекательной задачи, решение которой требует умственного усилия, преодоления некоторых трудностей;

- дидактизм в игре должен сочетаться с занимательностью, шуткой, юмором. Увлечение игрой мобилизует деятельность, облегчает выполнение задачи [3, 44].

Действующий стандарт, в отличие от предыдущего требует активного участия детей в образовательном процессе, перехода от транслирования знаний от педагога к детям, к развивающему взаимодействию ребенка со взрослыми и со сверстниками. Один из принципов ФГОС: содействие и сотрудничество

детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений. Дидактическая игра как форма образовательного процесса максимально отвечает этому принципу стандарта.

Такая форма развития и обучения дошкольников как дидактическая игра побуждает детей к вступлению в контакты, является мотивом к коммуникативной деятельности [2].

Специалисты очерчивают цели игр следующим образом:

- образовательная - расширение кругозора, применение знаний, умений и навыков, формирование определённых умений и навыков;
- воспитательная - воспитание самостоятельности, воли, формирование определённых подходов, позиций, моральных, эстетических и мировоззренческих установок, воспитание сотрудничества, коллективизма, товарищества;
- развивающая - развитие внимания, памяти, речи, мышления, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, а также мотивации учебной деятельности [3].

При этом дидактическая игра позволяет детям взаимодействовать друг с другом, решая определенную поставленную педагогом задачу, под присмотром педагога. Правила игры ставят дошкольника в определенную ситуацию и требуют от играющего творческого подхода и проявления своих коммуникативных способностей. Таким образом, дошкольникам предоставляется возможность проявить себя, столкнуться с какой-то проблемой и решить ее и самостоятельно получить свой опыт, который впоследствии закрепляется или корректируется педагогом. Дидактическая игра является средством обучения, которое отвечает требованиям ФГОС.

Необходимо обратить особое внимание на значение дидактической игры, которая:

- даёт свободу, ведь по приказу играть нельзя, только добровольно;
- даёт передышку в повседневности с её утилитаризмом, монотонностью, твёрдой детерминацией образа жизни. Игра - это неординарность;
- даёт возможность выхода в другое состояние души (подчиняясь лишь правилам игры, человек свободен от всяких условностей). Игра снимает то напряжение, в котором пребывает ребёнок в реальной жизни, заменяя его добровольной вольной и радостной мобилизацией духовных и физических сил;
- приучает к порядку, поскольку система правил в игре абсолютна и несомненна. Невозможно нарушать правила и находиться в игре;
- создаёт гармонию, формирует стремление к совершенству. Игра имеет тенденцию становиться прекрасной, хотя в ней и присутствует элемент неопределённости, противоречия;
- захватывает, в игре отсутствует частичная выгода;
- даёт возможность сплотить и даже создать коллектив. Привлекательность игры настолько велика, игровой контакт людей друг с другом

настолько полон и глубок, что игровые содружества способны сохраняться и после окончания игры;

- имеет элемент неопределённости, которая возбуждает и активизирует ум;

- даёт понятие о чести, противопоставит корыстным и узкогрупповым интересам, даёт понятие о самоограничении и самопожертвовании в пользу коллектива, поскольку только «сыгранный» коллектив может достичь успеха и совершенства в игре;

- компенсирует, нейтрализует недостатки действительности;

- даёт возможность проявить или усовершенствовать свои творческие навыки в создании необходимой игровой атрибутики;

- развивает воображение, поскольку оно необходимо для создания новых миров, ситуаций, правил игры;

- развивает устойчивый интерес к хорошей литературе, поскольку ролевая игра создаётся методом литературного моделирования; чтобы создать свой мир, необходимо предварительно прочитать о других;

- содействует развитию остроумия, поскольку процесс и пространство игры обязательно предполагают возникновение комичных ситуаций, шуток;

- развивает психологическую пластичность. Игра далеко не только соревнование, но и театральное искусство, способность вживаться в образ и довести игру до конца;

- дарит радость общения с единомышленниками;

- формирует умение ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, проигрывая их неоднократно в «своём», выдуманном, мире; развивает психологическую стойкость; снижает уровень тревожности;

- вырабатывает активное отношение к жизни и целеустремлённость в выполнении поставленной цели [3,5,6].

### Список литературы

1. Байбекова Т. Р. Дидактическая игра как метод развития коммуникативных умений у младших школьников / URL: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/7414-2013-04-20-02-47-03> (Дата обращения 23.10.2014)
2. Беккер О. В. Дидактическая игра. – URL: <http://school.omgpru.ru/mod/book/view.php?id=9007>. (Дата обращения 11.10.2014).
3. Дидактические игры для обучения детей дошкольного возраста / URL: <http://vscolu.ru/articles/didakticheskie-igry-dlya-obucheniya-detej-doshkolnogo-vozrasta.html> (Дата обращения 20.10.2014)
4. Игра как средство образовательной деятельности в условиях реализации ФГОС / URL: <http://ulybkasalym.ru> (Дата обращения 23.10.2014)
5. Кузеванова О. В. Формы организации коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста/ О. В. Кузеванова, Т. А. Коблова. // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 6. – С. 5-7.
6. Смолина О. Н. Дидактическая игра как условие развития коммуникативных способностей дошкольников: учебно-методическое пособие /URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/89-preschool/3258-1-r-.html> (Дата обращения 22.10.2014)

## ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**О. Н. Валькова,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель, к.пед.н. Л. В. Поселягина*

Воспитание растущего человека как формирование развитой личности составляет одну из главных задач современного общества. В настоящее время воспитание становится главной проблемой. Общество нуждается в образованной, воспитанной личности. Высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание и чутье родного языка, умение пользоваться языковыми выразительными средствами, стилистическим многообразием языковых средств - надежная гарантия личностного успеха. Формируя представления о нормах и правилах поведения, мы влияем на отношения ребёнка со сверстниками, родителями, другими людьми, помогая ориентироваться в общественной жизни.

Культура поведения - характерный признак хорошего воспитания. Поэтому обучение хорошим манерам является такой же важной частью воспитательного процесса, как и обучение грамоте, музыке. Главную цель обучения мы видим в том, чтобы ребёнок не только знал, как надо вести себя в обществе, но и умел это делать.

Цель исследования заключается в выявлении педагогических условий, способствующих формированию этикетного речевого поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Речевой этикет – это микросистема национально-специфических вербальных единиц, принятых и предписываемых обществом для установления контактов собеседников, поддержания общения в желательной тональности соответственно правилам речевого поведения (правилам этикета).

Речевая деятельность ребёнка в беседе отличается от разговора, прежде всего, внутренним программированием, обдумыванием своего высказывания. Словарный запас детей активизируется, уточняется и дополняется. Беседа строится на постоянной мобилизации детского внимания, памяти, мышления. Ребёнку приходится всё время следить за ходом беседы, не уклоняться от темы, слушать собеседников, самому формулировать свои мысли и высказывать их.

Беседа считается одним из наиболее сложных методов развития речи [1].

Речевая активность детей в беседе - один из показателей эффективности. При этом должны соблюдаться условия речевого развития воспитанников. Педагог должен стремиться к тому, чтобы как можно большее количество детей принимали участие в коллективном разговоре. Дети и взрослые должны соблюдать правила речевого общения, этикета. Детям следует отвечать по одному, не перебивать говорящего, уметь молчать,



быть сдержанными, не повышать голоса, употреблять формулы вежливости. Воспитатель должен корректно формулировать и задавать вопрос, не прерывать без особой надобности отвечающего ребёнка, приходить на помощь затрудняющемуся, соблюдать эталонную речь, обучать умению вести разговор.

Правильная речь рассматривалась как: а) правильное произношение звуков и слов; б) правильное по смыслу употребление слов; в) умение правильно изменять слова согласно грамматике русского языка.

Основой современных программ речевого развития, например, «Детство», является коммуникативно-познавательная направленность в обучении языку и развитию речи, т.е. основные направления работы с детьми, подбор языкового материала.

В ходе эксперимента применялись следующие формы работы с детьми: открытые выставки книг об этикете; чтение произведений художественной литературы; игры и тренинги; применение устного народного творчества; речевые ситуации; чтение стихотворений; разыгрывание ситуаций.

При этом учитывались индивидуальные особенности детей в группе.

Был проведен количественный анализ по результатам исследования для контрольной группы (средний общий показатель уровня развития речевого этикета по всем сериям заданий): высокий уровень развития речевого этикета - 10%; средний уровень развития речевого этикета - 50%; низкий уровень развития речевого этикета - 40%. По результатам специально организованной работы с детьми экспериментальной группы (творческие конкурсы, проекты «Волшебные слова», «В гостях у бабушки», «В транспорте») был проведен анализ результатов исследования для экспериментальной группы: высокий уровень развития речевого этикета - 20%; средний уровень развития речевого этикета - 70%; низкий уровень развития речевого этикета - 10%.

На основании проведенного эксперимента мы пришли к выводу, что процесс формирования речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста будет эффективным при следующих педагогических условиях:

- педагогическое взаимодействие характеризуется этической коммуникативной направленностью;
- создаются педагогические ситуации, направленные на позитивное использование этикетной лексики в практике речевого взаимодействия старших дошкольников со взрослыми и сверстниками;
- в процессе формирования речевого этикета используются современные информационные и коммуникационные технологии.

### **Список литературы**

1. Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования: учебник. / Л.В. Коломийченко, Ю.С. Григорьева, М.В. Грибанова, Н.А. Зорина, Л.С. Половодова, О.В. Прозументик, Т.Э. Токаева; под ред. О.В. Прозументик, Н.А. Зориной ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2013. – 208 с.

## РОЛЬ ФОЛЬКЛОРА В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

**Е. Ю. Васнева, О. В. Рязанцева,**  
**ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.психол.н., доцент В. А. Шамис*

Термин «фольклор» (в переводе «народная мудрость») впервые ввел английский ученый У.Дж.Томс в 1846 [2]. Поначалу этот термин охватывал всю духовную (верования, танцы, музыка, резьба по дереву и пр.), а иногда и материальную (жилье, одежда) культуру народа. В современной науке нет единства в трактовке понятия «фольклор». Иногда оно употребляется в первоначальном значении: составная часть народного быта, тесно переплетающаяся с другими его элементами. С начала 20в. термин используется и в более узком, более конкретном значении: словесное народное творчество.

Фольклор (англ. folklore) - народное творчество [1], чаще всего именно устное; художественная коллективная творческая деятельность народа, отражающая его жизнь, воззрения, идеалы; создаваемые народом и бытующие в народных массах поэзия (предания, песни, частушки, анекдоты, сказки, эпос), народная музыка (песни, инструментальные наигрыши и пьесы), театр (драмы, сатирические пьесы, театр кукол), танец, архитектура, изобразительное и декоративно-прикладное искусство.

Фольклор - это коллективное и основанное на традициях творчество групп и индивидуумов, определяемое надеждами и чаяниями общества, являющееся адекватным выражением их культурной и социальной самобытности [3].

По мнению Б.Н.Путилова [4], существует пять основных вариантов значений понятия «фольклор»:

1. фольклор, как совокупность, многообразие форм традиционной культуры, то есть синоним понятия «традиционная культура»;

2. фольклор, как комплекс явлений традиционной духовной культуры, реализуемый в словах, идеях, представлениях, звучаниях, движениях. Помимо собственно художественного творчества охватывает и то, что можно назвать менталитетом, традиционными верованиями, народной философией жизни;

3. фольклор, как явления художественного творчества народа;

4. фольклор, как сфера словесного искусства, то есть область устного народного творчества;

5. фольклор, как явления и факты вербальной духовной культуры во всем их многообразии.

Наиболее узким, но и наиболее устойчивым из этих определений оказывается то, которое связывает его в основном с жанрами устного народного творчества, то есть с вербальным, словесным выражением [6, 9]. Это действительно наиболее развитая сфера фольклористики, внесшая огромный вклад в развитие науки о литературе - прямом потомке, «продолжателе» устного народного творчества, генетически с ним связанном.

Чтобы максимально достичь воспитательного эффекта с помощью устного народного творчества, важно не только, чтобы оно было представлено разнообразными жанрами, но и максимально было включено во все жизненные процессы ребёнка в детском саду, во все виды деятельности, насколько это возможно. Дошкольное детство - очень важный период в становлении личности ребенка. Очень важно, чтобы ребенок с детства усвоил суть нравственных понятий и человеческих ценностей. Ребенок формируется как личность, приобретает свойственные ему черты характера, особенности, которые влияют на поведение человека в жизни, у ребенка появляется собственное мировоззрение.

Функции и воспитательный потенциал фольклора.

Во-первых, фольклор способствует углублению знаний о народной духовной культуре в ее прошлом и настоящем [2]. Фольклор знакомит с бытом, традициями, обычаями своего и «народа-соседа».

Во-вторых, с помощью фольклора осуществляется усвоение нравственно-поведенческих культурных норм и ценностей, закрепленных в культуре какого-либо народа. Нравственно-поведенческие нормы и ценности находят выражение в системе образов. Раскрывая характеры сказочных персонажей, вникая в суть их поступков, ребенок понимает, что хорошо и что плохо, тем самым легко определяет свои симпатии и антипатии, постигает народные представления о красоте человеческой [6]. О поведенческих нормах сообщают мудрые народные пословицы и поговорки.

В-третьих, с помощью фольклора возможно воспитание уважительного отношения, как к культуре собственного этноса, так и толерантного отношения к другим этническим культурам. Изучая фольклор, ребенок осознает, что народ - творец, создатель культурного наследия, которым нужно восхищаться, гордиться [5]. Фольклор - многовековой народный труд, хранящий историю этноса.

В-четвертых, фольклор способствует развитию эстетического вкуса. Ребенок чувствует красоту народной мысли, у него возникает потребность в общении с народом [7]. Он стремится понять, какие средства использует народ в своем творчестве, пытается применить их в дальнейшем.

Фольклор занимает особое место в национальной культуре и выполняет следующие функции: эстетическая, воспитательная, познавательная.

*Эстетическая функция* фольклора заключается в том, что он формирует у детей художественный вкус, вырабатывает умение ценить и понимать прекрасное, способствует формированию гармонически развитой личности.

*Суть воспитательной функции* заключается в том, что устное народное творчество, являясь средством народной педагогики, формирует качества человеческого характера. Пословицы, поговорки, сказки наполнены высоким моральным и нравственным смыслом и дают характерологические оценки личности с позиций «хорошо» и «плохо».

*Познавательное значение фольклора* заключено в том [4, 9], что это способ знакомства ребенка с окружающим миром. Рассмотрим практическое применение и потенциал *пословиц* в национальном воспитании.

Трудно переоценить значение трудового воспитания в общей системе народной педагогики, оно действительно является её сердцевинной. С древнейших времён трудовое воспитание детей и молодёжи являлось важнейшей обязанностью родителей, а затем и учебных заведений и других общественных институтов. Именно поэтому пословиц, восхваляющих труд и высмеивающих лень великое множество у народов всего мира.

Разгадывание *загадок* развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение самостоятельно делать выводы, умозаключения, умение четко выделить наиболее характерные, выразительные признаки предмета или явления, умение ярко и лаконично передавать образы предметов, развивает у детей «поэтический взгляд на действительность» [8]. Ценность загадки в том, что она в высоко поэтической форме отражает хозяйственную и трудовую деятельность человека, его быт, опыт, флору, фауну, мир в целом и до сегодняшних дней имеет огромное художественное значение в воспитании детей.

*Сказки*, являясь художественно-литературными произведениями [2, 11], одновременно были для трудящихся и областью теоретических обобщений по многим отраслям знаний. Они - сокровищница народной педагогики, более того, многие сказки суть сочинения педагогические, т.е. в них содержатся педагогические идеи.

Великий русский педагог К.Д.Ушинский был о сказках настолько высокого мнения, что включил их в свою педагогическую систему [4, 10]. Причину успеха сказок у детей Ушинский видел в том, что простота и непосредственность народного творчества соответствуют таким же свойствам детской психологии.

### Список литературы

1. Акинин В. П., Русская народная сказка, М.: «Просвещение», 2011 г.-56 с.
2. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература. - М.: Ось-89, 2002.-576 с.
3. Березина В.Г., Викентьев И.Л., Модестов С.Ю. Встреча с чудом: Детство творческой личности: встреча с чудом. Наставники. Достойная цель / В.Г.Березина., И.Л.Викентьев., С.Ю.Модестов. - СПб.: изд-во Буковского, 1995. - С.60.
4. Василенко В.С. Детский фольклор, М.: Высшая школа, 2010 г.-96 с.
5. Виноградов Д.С. Русский детский фольклор, кн. 1. - М.: ТЦ Сфера, 2004.-448 с.
6. Горбунов, В.С. Педагогический алгоритм в системе патриотического воспитания // Дополнительное образование и воспитание. - 2012. - №2. - с. 38 - 41.
7. Гаврилова И.Г. Истоки русской народной культуры в детском саду, СПб.: Детство-Пресс, 2010 г.- 160 с.
8. Кравцов, Н.И., Лазутин С.Г. Русское устное народное творчество. - М.: Высшая школа, 2013. - 375 с.
9. Науменко Г. М. Народный праздничный календарь в песнях, сказках, играх, обрядах. Часть 1 – зима, весна. Часть - 2 - лето, осень. - М., 2013.- 478 с.
10. Русское народное творчество и обрядовые праздники в детском саду /Под ред. А.В. Орловой. -Владимир.: Академия, 2005. -185с.
11. Чухлеб Л.В. Усвоение русского языка двуязычными детьми на занятиях при использовании фольклора // Образование и общество. 2011. № 5. С. 127-129

## НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ НРАВСТВЕННОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

**Е. Ю. Васнева,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.психол.н., доцент В. А. Шамис*

Нравственное воспитание личности рассматривается в процессе ее социализации (Б.Т. Лихачев), как результат целенаправленного воспитательного - образовательного влияния, гуманных отношений, складывающихся в педагогическом процессе.

Конечная цель этого процесса - человек, «воплощающий в себе свободу мыслей, творчества, нравственного поступка, независимость от чужих аморальных давлений, стремящийся к справедливости, ответственности, организации и любви.

Несмотря на многоплановые исследования, проведенные в данной области, изучение проблемы нравственной воспитанности личности не может быть признано полным и исчерпывающим [1]. Анализ литературы показывает [1,2], что в педагогической теории и практике понятия «нравственное» и «духовное» не всегда дифференцируются, отсюда отсутствуют четкие, конкретные требования к уровню духовно нравственной воспитанности.

Хотя в последнее десятилетие в содержании образования, наблюдается определенный уклон в сферу гуманитарных дисциплин, однако этого не достаточно, и педагогический процесс не гарантирует высокого уровня духовно - нравственной воспитанности дошкольника.

Сложилось противоречие между декларируемыми в государственных образовательных документах требованиями к уровню духовно - нравственного воспитания и недостаточной разработанностью каких-либо ориентиров, направленных на развитие духовно-нравственной сферы обучаемых[3]. Отсюда и невозможность осуществления систематической воспитательной работы в рамках педагогического процесса детского сада, когда приоритет отдается образовательному процессу, ориентированному на интеллектуальное развитие личности детей старшего дошкольного возраста.

В Зарубежной психологии и педагогике проблемы нравственных понятий рассматривались И. Кантом, Ж. Ж. Руссо, Ж. Пиаже, Л. Кольбергом, Бенеке, и другими [3, 4]. Т. Мор проводил мысль о нравственных основах этики: «если отказаться от честности, наша слава обернется бесславием; доброжелатель должна стоять на первом месте, ученость - на втором.

В отечественной педагогике и психологии наиболее глубоко рассматривались проблемы нравственного воспитания личности. В современной педагогической науке существует несколько подходов в определении критериев нравственности [3,5]. В работах Е.В. Бондаревской, И.С. Марьенко, Б.Т. Лихачева за определяющий критерий нравственной воспитанности

предлагается считать отношения личности к окружающей действительности (социальной среде, трудовой деятельности, самому себе, коллективу, и пр.). Т.Е. Конникова, А.В. Зосимовский, З.И. Васильева одной из основных характеристик нравственной воспитанности личности, принимают направленность личности, как результат устойчивого доминирования преобладающих мотивов поведения.

Поскольку структурными компонентами нравственного качества являются нравственное сознание, чувства, убеждения, навыки и привычки поведения, О.С. Богданова, М.А. Каиров[6] предлагают рассматривать уровень нравственной воспитанности учащегося, как уровень развитости нравственного сознания, нравственных чувств, убеждений и поведения.

В работах Л.И. Божович, З.И. Васильевой, Т.Е. Конниковой, А.В. Зосимовского предлагается в качестве стержневого, «синтетического измерителя» [4,7] нравственности категория моральной нравственности личности. Уровень нравственной воспитанности личности определяется ими из двух основных типов направленности: положительной, собственно нравственной и негативной (аморальной).

В рамках данного подхода заслуживает внимания разработка критериев нравственной воспитанности, предложенная А.В. Зосимовским [8]. Определяющими чертами положительной моральной направленности им указываются приверженность принципам демократического, гуманного общества, общечеловеческим духовно-нравственным ценностям, гражданственность, патриотизм, доброжелательность, стремление к добросовестному труду на благо общества.

Под духовно-нравственной воспитанностью учащегося мы понимаем такое состояние нравственно-волевой сферы личности, характеризующееся комплексом эмоционально пережитых знаний, чувств, убеждений, а также сформированных навыков поведения, соответствующих общественно значимым целям, идеалам, нормам, духовным ценностям.

Обращаясь к проблеме морали и нравственности в психологии, следует определиться с терминами.

Различаются такие понятия, как «право», «мораль» и «нравственность». Этимологический анализ терминов «этика», «мораль» и «нравственность» показывает, что они имеют общую историю возникновения и однотипное содержание[9]. Общим корнем для них является понятие «нрав, характер, внутренняя природа» (*ethos* (греч.), *mores* (лат.)). Первый термин чаще всего употребляется как название философской науки (или особого раздела философии) о добродетели и нравственной деятельности; мораль (и нравственность, как синоним) составляют в этом случае объект изучения этой науки (или отрасли философии).

Л.А. Косолапова, К. Муздыбаев, В.Ф. Сафин и др. исследователи [10] называют ответственность интегральным, системным качеством, которое может быть изучено «только путем научного анализа тех систем, которым

принадлежит человек и закономерностям, которых подчиняется его поведение (и его жизнь в целом)».

Исходя из принципов системного подхода, разработанных Б.Ф. Ломовым, к рассмотрению ответственности исследователи подходили с разных сторон [11]:

1) как к качественной единице, имеющей свои составляющие и способы их организации;

2) с точки зрения ее биофизического обеспечения и связи с проявлениями свойств нервной системы;

3) раскрытия индивидуальных особенностей проявления ответственности в жизнедеятельности различных групп испытуемых;

4) рассмотрение ответственности как многомерного образования; выявление иерархии многоуровневости составляющих ответственности;

5) установление рядоподобных качеств ответственности как полисистемного качества;

6) рассмотрение детерминации ответственности в различных планах: динамическом и содержательном, личностном и индивидуальном, биологическом и социальном;

7) анализ ответственности в развитии путем ее сопоставления в различных половозрастных группах.

Говоря о структуре ответственности, А.Г. Спиркин выделяет [12], что она «образуется из нескольких слагаемых: свободы воли, осознания долга, социальных мер воздействия на субъекта в ответ на его социально значимые поступки».

В.Ф. Сафин [13] предложил рассматривать ответственность, как «сплав мотивационно-аффективного, интеллектуально-когнитивного, деятельностно-поведенческого образования» и говорить об «интегральности ответственности, как свойства самоопределившейся личности, синтезирующего все стороны развития субъекта, как социального деятеля».

«В ответственности, - продолжает В.Ф. Сафин, - в единстве выступают мотивирующее, регулирующее, контролирующее, исполнительское начало поведения, принципы и убеждения субъекта».

Т.Н. Сидорова [14] структуру социальной ответственности представляет, как единство трех компонентов: когнитивного, мотивационного и поведенческого.

Право - это фиксированные нормы поведения [14], за нарушение которых человек несет строго установленную ответственность (при этом хорошее право всегда должно отражать существующие общественные нормы и соответствовать общему уровню развития данного общества).

Мораль - это неформальные (неписанные) нормы поведения, отражающие сложившиеся традиции, обычаи и даже предрассудки (одним из центральных понятий морали является чувство долга перед окружающими людьми) [15]. Мораль вбирает в себя представления людей о добре и зле, о добродетели и пороках, о свободе и ответственности, о справедливости,

совести, вообще о положительном, желательном, должном в межчеловеческих отношениях и, с другой стороны, о недопустимом, нежелательном. Мораль выступает, наряду с религией, традициями и правом, одним из регуляторов поведения личности в обществе. Поэтому мораль не может не быть темой для психологических исследований.

Нравственность - это скорее совесть конкретного человека, основанная на принятии (или непринятии) существующих норм жизни, позволяющая человеку сохранять свое достоинство в нестандартных ситуациях, когда для принятия решения не помогают ни нормы права, ни нормы морали (понятно, что для всех возможных ситуаций никаких норм и правил поведения не напасешься). Таким образом, нравственность - это этическая импровизация, основанная на индивидуальной совести и чувстве собственного достоинства.

Совесть - моральное осознание [1,16], убежденность в том, что является добром и злом; осознание нравственной ответственности за свое поведение; способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, проявляющаяся, как в форме рациональной оценки собственных поступков, так и в форме эмоциональных переживаний.

Одними из них являются нравственные чувства. Нравственными, или моральными, называются чувства, переживаемые людьми при восприятии явлений действительности и сравнении этих явлений с нормами, выработанными обществом. Проявление этих чувств, предполагает, что человеком усвоены нравственные нормы и правила поведения в том обществе, в котором он живет. Нравственные нормы складываются и изменяются в процессе исторического развития общества в зависимости от его традиций, обычаев, религии, господствующей идеологии и т. д. Действия и поступки людей, соответствующие взглядам на нравственность в данном обществе, считаются моральными, нравственными; поступки, не соответствующие этим взглядам, считаются аморальными, безнравственными. К нравственным чувствам относят чувство долга, гуманность, доброжелательность, любовь, дружбу, патриотизм, сочувствие и т.д. К аморальным, можно отнести жадность, эгоизм, жестокость и т.д. Следует отметить, что в различных обществах эти чувства могут иметь некоторые различия в содержательном наполнении [14]. Таким образом, нравственность через образ «идеального Я» - нравственный идеал, главный первоисточник мотивации поступков человека, формирования его жизненных вкусов и устремлений.

Нравственность через моральное сознание, совесть - это этическая импровизация, основанная на индивидуальной совести и чувстве собственного достоинства [5].

Нравственность, как нравственные чувства - проявление человеком чувств, которые приняты в обществе и являются нравственными нормами (доброжелательность, любовь, альтруизм и т.д.).

Важнейшим средством нравственного воспитания является использование созданных в культуре на разных этапах исторического развития



нравственных идеалов, т.е. образцов нравственного поведения, к которому стремится человек[6]. Как правило, нравственные идеалы формируются в рамках гуманистического мировоззрения как обобщенной системы взглядов и убеждений, в которой человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде и центрируется вокруг человека. При этом отношение человека содержит не только оценку мира, как объективной реальности, но и оценку своего места в окружающей действительности, связей с другими людьми.

### Список литературы

1. Детство: Программа развития и обучения детей в детском саду / В.И. Логинова., Т.И. Бабаева., Н.А. Ноткина и др./под ред. Т.И.Бабаевой., З.А.Михайловой., Л.М. Гурович. - СПб.: Из-во Акцидент, 1995. - 290 с.
2. Дьяченко Л.П., Косова Л.В. Организация социально-личностного развития детей в ДОУ / Л.П. Дьяченко., Л.В. Косова. // Управление ДОУ. - 2009. - №8. - с.43
3. Ефременко Л.В., Зацепина М.Б., Жукова Г.Е. Современные подходы к музыкальному образованию детей дошкольного возраста в свете реализации Федеральных Государственных требований // Образование и общество. 2012. № 2. С. 115-120.
4. Ковалева Г. А. Воспитывая маленького гражданина.../Практическое пособие для работников ДОУ., М., 2014.-80 с.
5. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике /Г.М. Коджаспирова. - М.: ИКЦ, 2005 - 448 с.
6. Козлова С.А. Дошкольная психология / С.А. Козлова: Учеб, пособие для студ. Сред. Пед. Учеб. Заведений. - М.: Издат. Центр «Академия», 2001. - 336 стр.
7. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное образование России в документах и материалах. М., Академия, 2001. - 242 с.
8. Лесняк В.И. Нравственное воспитание: проблемы и пути их решения / В.И. Лесняк. // Педагогика и жизнь. - 2011 г. - №5. - С.110-114
9. Людминская А.А. О моральных представлениях и моральных привычках, Хрестоматия, М.,1997 С.244-249
10. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида //Психологические проблемы социальной регуляции поведения, - М.: Академия, 2014. - 311 с.
11. Мухина В.С. Детская психология. - М.,1985.- 272 с.
12. Михайленко Н., Короткова Н. Дошкольное образование: ориентиры и требования к обновлению содержания / Н. Михайленко Н., Короткова. // Дошкольное воспитание. -2012. - №5-6. - С.17-19.
13. Никитина, М.А. Фольклор в эстетическом и нравственном воспитании школьников. - Минск: Нар. асвета, 1968. - 101 с.
14. Осипова, Л. Гражданско-патриотическое воспитание в системе образования // Учитель. - 2012. – №3. - с.63 - 67.
15. Полежака, С.И. Роль народной культуры в воспитании целостной личности // Наука - производству. - 2006. - №6. - с. 15 - 16.
16. Прохорова О. Выявление, обобщение и распространение опыта реализации проектов гражданского становления и нравственного воспитания / О. Прохорова // Воспитание школьников. - 2006. - №3.-С. 2-7

## ОПИСАНИЕ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

**Д. Н. Ващекина,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.пед.н., доцент Е. А. Хохлова*

Программа "Жизнь продолжается" направлена на социально-психологическую адаптацию пожилых людей.

Пожилые люди нуждаются в физической и психологической помощи. Здоровье пожилого человека зависит от его морального самочувствия, и тут очень важны и заботливое отношение и уход за ним. Активность и творчество – это два главных аспекта, на которых должна строиться психологическая работа с данной категорией граждан.

Люди пожилого возраста подвержены стрессам, которые очень подрывают их здоровье. Поэтому они должны научиться справляться с ними.

Основными стрессорами людей пожилого возраста являются отсутствие чёткого жизненного ритма, сужение сферы общения, уход от активной деятельности и многое другое. Наиболее сильным стрессором является одиночество в старости, когда пожилой человек осознает его, как непонимание и безразличие со стороны окружающих. Активность и творчество вот два важных принципа для работы с пожилыми людьми.

Старость – один из важных периодов жизни человека. Каким будет этот период, конечно, зависит от самого человека, но ещё в большей степени от окружающих его людей, от того, насколько глубоко окружающие знают и стараются понять особенности психики старого человека, возможности его организма.

Такт и внимание, милосердие и доброта, строгость и настойчивость, убеждение – вот основные помощники в формировании правильных, здоровых отношений между старым человеком и людьми, его окружающими. Долг окружающих – помочь пожилому человеку чувствовать себя полноценным членом общества, не дать ему ощутить свою ненужность и одиночество.

Пожилым и старым людям присуще предаваться воспоминаниям. Поэтому не стоит отгораживаться от разговоров о прожитой ими жизни, отговариваться нехваткой времени. Для пожилого человека воспоминания – это своего рода защита от стрессов, вдохновение.

Наша задача – направить воспоминания в нужное русло, помочь пенсионерам раскрыться, избежать разочарований, неприятных воспоминаний. Никто не застрахован от ошибок, неправильных поступков и решений ни в прошлом, ни в настоящем, ни в будущем. Из воспоминаний прошлого поколения мы можем узнать о богатой родословной, старинных обрядах и обычаях, их любимых занятиях.

## Основные положения

### Цели программы:

- повышение качества и общей удовлетворенности жизнью пожилыми людьми, снижение психологического дискомфорта, уровня агрессии у пожилых людей, включая аутоагрессию и суицид;
- формирование психологической культуры и укрепление психического здоровья пожилых граждан;
- социально – психологическая реабилитация и социальная адаптация граждан пожилого возраста и инвалидов, организация их общения в процессе творческой деятельности.

### Задачи программы:

- адаптировать к новым условиям жизни пожилого человека, помочь ему в управлении конфликтом, развить стрессоустойчивость.
- обеспечить информационно-просветительскую работу, направленную на создание позитивного восприятия пожилого возраста;
- организовать психологическую поддержку граждан пожилого возраста и инвалидов;
- оказывать содействие в сохранении полезной и целесообразной активности пожилых людей, создать для них благоприятный психологический микроклимат;
- способствовать выявлению творческих способностей людей пожилого возраста и инвалидов и создать условия для их реализации;
- организовать культурный досуг граждан пожилого возраста и инвалидов;
- содействовать гражданам пожилого возраста в организации художественной самодеятельности, проведении выставок творческих работ, конкурсов и т.д.

### Формы работы:

- индивидуальная и групповая.

### Методы:

- арт-терапия, включая музыкальную, танцевальную, художественную, кино-терапию, фототерапию;
- методы позитивной психологии;
- организация часов воспоминаний, театрализованных представлений, бесед, развлекательных программ и т.п.

### Ожидаемые результаты:

- снижение социальной изоляции, и как следствие, улучшение психологического состояния участников группы;
- участники группы получают информацию для дальнейшего формирования своей психологической культуры;
- повышение личностной самооценки, улучшение эмоционального состояния участников программы;
- получение возможности участниками программы пообщаться со своими сверстниками, поделиться проблемами и радостями.

Основные направления реализации программы:

В рамках программы планируется реализовать следующие направления психологического сопровождения.

1. Психологическое исследование, которое позволит определить эмоциональное состояние, а также выявить факторы удовлетворенности и неудовлетворенности в жизни. Пожелания и предложения пожилых людей, которые будут высказаны в ходе исследования.

2. С учетом психологических затруднений (взаимоотношения с родственниками, переживание одиночества, обиды, общая депрессивность и др.) предложены индивидуальные консультации с пожилыми людьми, а так же с переживающими наиболее тяжелые психологические состояния.

3. Совместное написание книги воспоминаний пожилых людей – "Книга жизни". Это даст возможность передачи жизненного опыта более молодым поколениям, а также будет являться проявлением искреннего внимания и интереса к жизненному пути каждого отдельного пожилого человека;

4. В практику работы программы внедряются следующие досуговые мероприятия для пожилых людей: беседы, творческие часы, релаксационные минутки, коллективные выходы по памятным местам нашего района. Совместные чаепития с именинниками, с фотографиями и рассказами о наиболее ярких качествах и жизненных событиях именинников. Еженедельные просмотры кинофильмов для пожилых людей с последующим обсуждением.

Этапы:

1. Подготовительный.

- Выявление психологических потребностей целевой группы.

- Создать план групповых занятий с гражданами пожилого возраста.

2. Практический.

Проведение групповых и индивидуальных занятий.

3. Информационно-методический.

Создание методических материалов, учитывая полученные результаты.

4. Итоговый

Подведение итогов и проведение анализа проделанной работы.

Целевая аудитория:

Пожилые граждане, в возрасте от 55 лет и более, проживающие в домах для ветеранов Азовского района.

Сроки реализации: программа рассчитана 1 год. Занятия проводятся по одному часу, два раза в месяц.

Техническое обеспечение: помещение для занятий, канцелярские товары, аудиоаппаратура, расходный материал для творческих работ.

### **Список литературы**

1. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в российской Федерации»

2. Астапов А. И., Лебединская О.И., Шапиро Б. Ю. Теоритико-методологические аспекты по подготовки специалистов социально-педагогической сферы для работы с детьми, имеющие отклонения в развитии.- М.: ВЛАДОС, 2013. - 178 с.
3. Боровая О. Кто заставляет пожилых омичей прыгать через бордюры // Газета «Наше Омское слово» № 10 (027) от 17.03.2009 г.- Омск: С.72-74.
4. Гришина Л.П. Актуальные проблемы инвалидности в российской Федерации. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 125 с.
5. Дашук И. Н. Основы социальной работы: уч. пособие.- Орел.: ОГУ, 2008. – 253 с.

## ИГРОВЫЕ ВИДЫ СПОРТА КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ВОЗРАСТНЫХ ЗАДАЧ ПОДРОСТКОВ

**Р. А. Вдовиченко,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.филос.н., доцент И. А. Костюк*

Спортивные игры сформировались на основе игровой деятельности, присущей человеку. Игра занимает большое место в жизни человека. Игры, связанные со спортом, базирующиеся на соревновании, выделялись в отдельную группу - спортивные игры, или игровые виды спорта. Особенности спортивных игр определяются спецификой соревновательной деятельности, которая и отличает их от других видов спорта [1].

Соревновательное противоборство в игре происходит по установленным правилам с использованием присущих только конкретной игре соревновательных действий - приемов игры (техники). При этом обязательным является наличие соперника. В командно-игровых видах цель каждого фрагмента состязания состоит в том, чтобы доставить предмет состязания (мяч, шайбу и пр.) в определенное место площадки соперников и не допустить такового в отношении себя. Это определяет единицу состязания - блок действий типа «защита-нападение», который включает также действия по разведке, дезинформации, конспирации и т.п.

В командных играх выигрывает и проигрывает команда в целом, а не отдельные спортсмены. Как бы хорошо ни играл отдельный спортсмен, если команда проиграла, то проиграл и он. И наоборот, как бы плохо спортсмен ни играл, если команда выиграла, то выиграл и он. Таким образом, спортивная команда является такой же целостной спортивной единицей, как и спортсмен в индивидуальных видах спорта. Такая специфика командных игр определяет ряд требований к спортсменам, их взглядам, установкам, личностным качествам, характеру действий в состязании. В идеале основной психологической установкой спортсмена на игру должно быть стремление к полному подчинению собственных действий интересам команды (даже вопреки личному благополучию, может быть и «во вред себе» в том или ином отношении). При отсутствии такой установки у каждого спортсмена команды не может быть

сильной, слаженной команды в целом даже в том случае, если она состоит из индивидуально хорошо технически, физически и тактически подготовленных игроков. Практика показывает, что сами условия командной состязательной деятельности способствует воспитанию данной установки через воздействие коллектива на участников игры. Часто такое воздействие бывает весьма жестким, сильным, действенным, что способствует развитию у человека соответствующих личностных качеств.

В связи с этим командные игры являются действенным средством воспитания, естественно, при соответствующей деятельности тренеров, воспитателей, педагогов и др.

Сложный характер соревновательной игровой деятельности создает постоянно изменяющиеся условия, вызывает необходимость оценки ситуации и выбора действий, как правило, при ограниченном времени. Важным фактором является наличие у спортсмена широкого арсенала технико-тактических действий, который бы давал возможность оптимизировать стратегии, обеспечивающие эффективность действий команды по достижению результата в условиях конфликтной ситуаций. Важная особенность спортивных игр состоит в большом количестве соревновательных действий - приемов игры. Необходимо выполнять эти приемы многократно в процессе соревновательной деятельности (в одной встрече, серии встреч) для достижения спортивного результата (выигрыша встречи, соревнования) - отсюда требование надежности, стабильности навыков и т.д. В командных играх соревновательную деятельность ведут несколько спортсменов и многое зависит от согласованности их действий, от форм организации действий спортсменов в процессе соревновательной деятельности с целью достижения победы над соперником.

Особенностью спортивных игр является и ступенчатый характер достижения спортивного результата. В видах спорта с единичными соревновательными действиями (например, прыжки, метания) оптимальное сочетание двух факторов - двигательного потенциала и рациональной техники (в принципе даже при однократной попытке) приводит к фиксации спортивного результата (высота прыжка, дальность метания и т.д.). В играх это только своеобразная первая ступень - «техничко-физическая». Нужна еще и организация действий спортсменов - индивидуальных, групповых и командных как способа реализации технико-физического потенциала в специфической для игр соревновательной деятельности.

Основным критерием эффективности соревновательной деятельности в спортивных играх служит победа над соперником. Количество побед определяет место в турнирной таблице всех участников. В многолетней спортивной практике сложилось так, что спортивный результат - занятое место в соревнованиях - стал критерием оценки уровня спортивного мастерства команды и ее членов. Как показали исследования, такое выражение спортивного результата по положению в турнирной таблице в игровых видах спорта в полной мере не отражает уровня мастерства спортсмена из-за отсутствия объективных показателей в количественном выражении. Таким

образом, необходимо установление объективных показателей, на основании которых можно было бы успешно планировать процесс подготовки и осуществлять контроль.

В число объективных показателей в спортивных играх входят:

- элементарный набор приемов игры (аспект тактики);
- способность быстро и правильно оценивать ситуацию, выбирать и эффективно применять оптимальное для конкретной игровой ситуации атакующее или защитное действие (аспект техники);
- специальные качества и способности, от которых зависит эффективность непосредственного выполнения действия (требования к временным, пространственным и силовым параметрам исполнения);
- энергетический режим работы спортсмена;
- чувственно-двигательный контроль и др.

Эти перечисленные показатели позволяют, прибегнув к количественным величинам, мотивировать подростков к работе над спортивными и личностными достижениями в процессе занятий спортом посредством разработки модельных характеристик, программ, планов, нормативов и т.д.

В подростковом возрасте общение выступает основным видом деятельности, позволяющим успешно решить задачу возраста – смену внутренней позиции подростка, когда совершается поворот от направленности на мир к направленности на себя. В этом возрасте подростку предстоит переосмыслить отношение к себе через оценку окружающих в семье, школе и в первую очередь сверстников.

В игровой и соревновательной деятельности происходит формирование коммуникативных способностей. Так командные и лично-командные спортивные игры имеют различия по характеру взаимоотношений участников игры: с одной стороны, игроки выступают партнерами - между игроками одной команды; с другой стороны, соперниками - игроками противоборствующих команд. Взаимоотношения игроков одной команды определяются спецификой спортивной игры, структурой соревновательной игровой деятельности с учетом действий своей команды и игроков соперника. В этой сложной обстановке можно выделить для каждой команды ряд «состязательных структур» на основе «совместной состязательной структуры», образованной соревновательной деятельностью обеих соперничающих команд. Ролевые структуры основаны на отношениях «играть роль», «занимать должность», «выполнять обязанности» и отношениях между такими ролями. Каждому члену команды определена его «игровая функция» («игровое амплуа»). Каждая роль определяется совокупностью функциональных обязанностей, задаваемых сюжетом состязания (игры). При этом роль может модифицироваться в зависимости от особенностей спортсмена и характера соревнований. Ролевые структуры не могут быть жестко заданы в силу того, что они всегда являются функциями действий всех партнеров по команде и всех соперников (в их единстве), а эти функции зависят от динамики конкретных обстоятельств, складывающихся в каждом состязании. Функциональные структуры играющих команд образованы функциональными отношениями между ролевыми

обязанностями спортсменов. Эти отношения формируют определенные роли в группы для совместного решения тактических задач. Внутри каждой группы возникают специфические отношения, выделяющие ее из остальных. Если не останавливаться подробно, а лишь перечислить эти структуры, можно выделить структуры соподчинения играющих команд, информационные структуры, формальные структуры состязающихся команд, коллективно-психологические структуры состязающихся команд. Итак, спортивные игры можно с уверенностью назвать универсальным средством физического воспитания всех категорий населения - от детей дошкольного возраста до пенсионеров, с помощью которых достигается цель - формирование основ физической и духовной культуры личности, повышение ресурсов здоровья как системы ценностей, активно и долгосрочно реализуемых в здоровом стиле жизни. Эффективность спортивных игр в содействии гармоничному развитию личности объясняется: во-первых, их спецификой; во-вторых, глубоким разносторонним воздействием на организм занимающихся развитием физических качеств и освоением жизненно важных двигательных навыков; в-третьих, доступностью для людей различного возраста и подготовленности (уровень физической нагрузки регулируется в широком диапазоне - от незначительной в занятиях с оздоровительной направленностью до предельного физического и психологического напряжения на уровне спорта высших достижений); в-четвертых, эмоциональным зарядом, здесь по этому признаку все равны - «и стар и млад»; в-пятых, спортивные игры уникальное зрелище, по этому признаку с ними не могут сравниться другие виды спорта [3].

Спортивные игры широко представлены в физическом воспитании в учреждениях общего и профессионального образования. В учебной работе это баскетбол, волейбол, гандбол, баскетбол; во внеклассной физкультурно-спортивной и оздоровительной работе, кроме названных, культивируются настольный теннис, бадминтон, хоккей, теннис и др.

В системе внеклассной работы спортивные игры представлены достаточно широко: в детско-юношеских спортивных школах, специализированных детско-юношеских школах олимпийского резерва, детско-юношеских клубах физической подготовки, различных оздоровительных клубах, на физкультурно-спортивных занятиях в местах отдыха и т.п.

Таким образом, игровые виды спорта - специфический вид спорта которому характерна соревновательная деятельность с присущими ей особенностями. Соперничество проходит по определенным правилам с использованием техник принадлежащих данной игре. И эта совокупность правил и техник определяет требования к подросткам, характеристику тренировочного процесса. Постоянно изменяющиеся условия, динамичность игрового процесса позволяет воздействовать на организм подростков, и при должной педагогической образованности тренера-педагога вносить в этот организм оздоровительный эффект. В связи с этим командные игры являются действенным средством воспитания как физических, так и волевых качеств занимающегося, более того успешным средством для развития коммуникативных способностей обучающихся в основной школе.



## Список литературы

1. Богословский, В.П. Физическая культура. / В.П. Богословский, Ю.Д. Железняк, Н.П. Клусов. – М.: Просвещение, 1998. – 169 с.
2. Погадаев, Г.И. Настольная книга учителя физической культуры. / Г.И. Погадаев. – М.: ФиС, 2000.
3. Физическое воспитание учащихся 5-7 классов: Пособие для учителя / В.И. Лях, Г.Б. Мейксон, Ю.А. Копылов. – М.: Просвещение, 1997. – 221 с.

## РАЗВИТИЕ У ВТОРОКЛАССНИКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ЗАДАНИЙ

**Т. А. Веймер,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель д.пед.н., профессор С. Н. Рягин*

Каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) необходимо помочь обрести максимально возможную независимость в плане удовлетворения основных жизненных потребностей, создать условия для овладения этими детьми умениями, позволяющими обслуживать себя. Это в полной мере относится к учащимся младшего школьного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости.

Для того чтобы дети с нарушениями интеллектуальной сферы могли успешно интегрироваться в общество, они должны овладеть навыками самообслуживания: свободно ориентироваться в окружающей действительности; быстро и точно выполнять трудовые действия, связанные с уходом за собой и личными вещами; стремиться к выполнению трудовых обязанностей, включаться в реальные связи со взрослыми и сверстниками; проявлять трудолюбие, бережное отношение к результатам труда. Соответственно, дети названной категории должны иметь такой уровень социальной компетентности, который позволил бы им применять в новых создавшихся условиях развитые навыки самообслуживания.

Проблему развития у детей с лёгкой степенью умственной отсталости навыков самообслуживания рассматривали такие отечественные учёные в области олигофренопедагогики и специальной психологии как Т.А. Власова, В.В. Воронкова, Т.Г. Неретина, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн и др. Названными авторами были выявлены особенности, а также психолого-педагогические условия, влияющие на развитие у данной категории детей навыков самообслуживания. Учёные отметили, что развитие у младших школьников с нарушением интеллектуальной сферы навыков самообслуживания является центральным звеном всей системы коррекционно-образовательной работы.

Значительное снижение интеллекта приводит к нарушению связей с социумом, культурой, как источником развития, что неоднократно отмечал

Л.С. Выготский. В данной связи у ребенка с лёгкой степенью умственной отсталости спонтанно, без целенаправленной помощи развитие навыков самообслуживания значительно затруднено. При этом недостаточно развитые навыки самообслуживания осложняют применение правил поведения в быту, в общественных местах, негативно влияют на состояние здоровья. Кроме того, от выполнения гигиенических правил и норм поведения зависит не только здоровье самого ребёнка, но и окружающих его людей.

Педагогическое исследование было организовано и проведено во втором полугодии 2015 – 2016 учебного года (в первом полугодии). В эксперименте принимали участие 10 учащихся 2 класса с лёгкой степенью умственной отсталости.

Организация педагогического исследования осуществлялась с целью выявления уровня и последующего развития у младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости навыков самообслуживания.

С учётом поставленной цели в ходе исследования были определены и решались следующие задачи:

- подобрать диагностические задания и с их помощью выявить уровень развития у учащихся 2 класса с лёгкой степенью умственной отсталости навыков самообслуживания;

- с учётом полученных на констатирующем этапе данных определить направления коррекционно-педагогической работы; подобрать и апробировать на воспитательных занятиях задания, направленные на развитие у младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости навыков самообслуживания;

- выявить эффективность реализованной экспериментальной коррекционно-педагогической работы по развитию у младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости навыков самообслуживания.

Педагогический эксперимент включал три этапа: констатирующий (с 19 по 23 января 2016 г., 1 неделя), формирующий (с 26 января 2016 года по 23 апреля 2016 года, 13 недель, 26 экспериментальных занятий – 2 раза в неделю) и контрольный (с 25 по 30 апреля 2016 года, 1 неделя).

Первый этап – констатирующий. В этот период времени мы проводили обследование учащихся с использованием диагностических заданий, автором которых является А.Г. Петрикова [12] (см. приложение 1).

Цель: выявить уровень развития у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости навыков самообслуживания.

Для достижения цели решались следующие задачи:

- провести обследование младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости с использованием подобранных диагностических заданий;
- подвергнуть качественному и количественному анализу результаты обследования школьников.

В числе использованных диагностических заданий были следующие:

- «Алгоритм мыывания»,
- «Предметы личной гигиены»,

- «Пользование застёжками»,
- «Представления об одежде, её использование и уход за нею»,
- «Труд взрослых»,
- «Трудовые операции».

Таким образом, было использовано 6 диагностических заданий.

За каждое задание ребенку начислялось от 0 до 4 баллов. На основании итоговой суммы баллов школьникам присваивался один из пяти уровней развития навыков самообслуживания: высокий (20 - 24), ниже среднего (14 - 18), средний (9 - 13), ниже среднего (4 - 8), низкий (0 - 3).

Исследование проводилось в привычной для детей обстановке. Школьники обследовались в индивидуальной форме. При этом все обследуемые находились в равных условиях, т.к. время проведения, сама процедура обследования, обработка и интерпретация результатов были стандартизированы.

Второй этап – формирующий. На данном этапе исследования проводилась экспериментальная работа, направленная на развитие у младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости навыков самообслуживания посредством заданий.

Цель: реализовать коррекционно-педагогическую работу, направленную на развитие у младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости навыков самообслуживания.

Задачи формирующего этапа эксперимента:

- определить принципы, на основе которых будет строиться экспериментальная работа;
- выделить направления экспериментальной работы;
- подобрать и апробировать задания, направленные на развитие у младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости навыков самообслуживания.

Работа осуществлялась на воспитательных занятиях 2 раза в неделю.

Третий этап – контрольный. На данном этапе исследования устанавливалась эффективность реализованной нами экспериментальной коррекционно-педагогической работы с учащимися 2 класса с лёгкой степенью умственной отсталости.

Цель контрольного этапа: выявить наличие или отсутствие положительной динамики в развитии у младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости навыков самообслуживания.

Для реализации поставленной цели нами решались следующие задачи:

- провести обследование школьников с лёгкой степенью умственной отсталости с использованием подобранных ранее диагностических заданий;
- подвергнуть качественному и количественному анализу результаты обследования младших школьников на контрольном этапе эксперимента, сопоставить их с результатами, зафиксированными на констатирующем этапе;
- установить эффективность проведённой коррекционно-педагогической работы.

Таким образом, организация педагогического эксперимента осуществлялась поэтапно. На каждом этапе проходило последовательное решение поставленных задач.

Как отмечалось выше, первым этапом исследовательской работы был констатирующий. Остановимся на результатах обследования младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости.

Диагностическое задание 1. «Алгоритм умывания»

Обследование по этому заданию проводилось в умывальной комнате. Установлено, что при выполнении этого задания 60 % детей затруднялись описать алгоритм умывания. Младшие школьники не дифференцировали последовательность действий. Например, ученики сначала выдавливали пасту, а затем мыли руки. Некоторые дети забывали открывать (20 %) и закрывать (40 %) воду. Школьники (80 %) не закрывали тюбик с пастой. Отмечались высказывания: «Я не знаю, сколько надо пасты».

Проанализируем результаты, полученные по следующему диагностическому заданию.

Диагностическое задание 2. «Предметы личной гигиены»

С этим заданием с минимальной помощью взрослого справился только один ребёнок, что составило 10 %. Многим ученикам (50%) понадобилась значительная помощь, в связи с чем использовались уточняющие и наводящие вопросы. Кроме того, 40 % учеников справились с этим диагностическим заданием лишь частично. Испытуемые (40 %) отвечали, что одной зубной щёткой могут пользоваться все дети в семье. Кроме того, 80 % испытуемых указали, что для всех членов семьи достаточно одного полотенца.

Некоторые ученики (20 %) отвечали, что мыло должно быть у каждого свое. При предъявлении детям предметов гигиены также отмечались ошибки.

Нередко дети (90%) предлагали ответы: «Не знаю, что с этим делать». В 10 % случаев имел место следующий ответ: «Это для ремонта» (предъявлялся фен) и т.п.

Проанализируем результаты, полученные по следующему диагностическому заданию.

Диагностическое задание 3. «Пользование застёжками»

С минимальной помощью с этим заданием справились 20 % детей, мы помогали им расправить ткань вокруг пуговицы, иногда подтянуть молнию. Некоторым испытуемым (40%) помощь не понадобилась: они умели оперировать пуговицами петлями; 40 % школьников справились с заданием частично, они совершали неловкие некоррдинированные движения при использовании пуговиц, молний, липучек, демонстрируя недоразвитие мелкой моторики, неаккуратность. Эти ученики застёгивали не все пуговицы на своей одежде, пропускали некоторые из них, что свидетельствует о недоразвитии навыков самообслуживания.

Самым легким для учеников (100 %) оказалось использование липучек. Самым сложным - использование молний и завязывание бантиков при шнуровании ботинок и другой обуви (кеды, кроссовки).

Проанализируем результаты, полученные по следующему диагностическому заданию.

Диагностическое задание 4. «Представления об одежде, её использование и уход за нею»

Детей просили разложить наборы картинок с одеждой, относящейся к зимней, летней и демисезонной.

Некоторые дети (30 %) включили осеннее пальто в зимнюю одежду. Поясняя: «Тут есть воротник, оно тёплое». Летние головные уборы относили к демисезонной одежде. На вопрос: «Почему?», отвечали: «Надо одеваться теплее».

Детям предлагалось рассказать продемонстрировать алгоритм одевания на улицу зимой. Часть детей (30 %) справилась с минимальной помощью, ориентируясь на вопросы уточняющего характера. Некоторые школьники (20 %) использовали помощь в виде наводящих и уточняющих вопросов и справились частично с заданием. Отмечались высказывания: «Надо одеть штаны», но ученики не уточняли, что надо надеть колготки (трико) и тёплые штаны. Дети забывали сказать про варежки (перчатки). При предъявлении шарфа некоторые испытуемые (40 %) отвечали: «Это не обязательно, он для красоты».

Проанализируем результаты, полученные по следующему диагностическому заданию.

Диагностическое задание 5. «Труд взрослых»

При выполнении этого задания 40 % детей, используя наводящие вопросы взрослого, смогли рассказать по картинкам о работе врача, повара, дворника, воспитателя, продавца. Для 60 % детей это вызвало трудности: эти ученики лишь частично справились с заданием. На вопросы о воспитателе школьники отвечали: «Смотрит за детьми». При описании продавца школьники говорили: «Дает продукты». При описании дворника ученики (40 %) сообщали: «Дворник работает, чтобы чисто было». Установлено, что дети (100 %) не понимают разницы в работе медицинской сестры и врача. При уточняющих вопросах школьники (40 %) говорили как о враче, так и о медицинской сестре: «Дает таблетки, лечит».

Проанализируем результаты, полученные по заключительному диагностическому заданию.

Диагностическое задание 6. «Трудовые операции»

Это задание оказалось для младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости наиболее сложным. Дети (100 %) справились с ним частично. Наиболее частым был ответ: «Я не знаю». Наибольшие сложности у детей возникали при трактовке следующих трудовых операций: «грузит краном» (крановщик), «в дома свет проводит» (электрик), «Замешивает раствор» (каменщик), «Краны чинит» (сантехник).

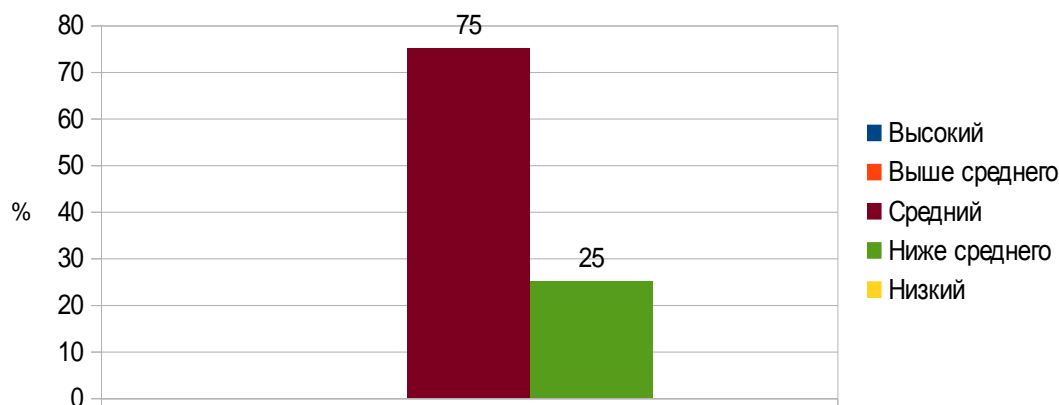
Количественные данные, полученные по всем диагностическим заданиям, мы отразили в таблице.

## Результаты обследования детей на констатирующем этапе

| № детей<br>п/п | Количество баллов, набранное детьми по всем заданиям |   |   |   |   |   |       |
|----------------|--|---|---|---|---|---|-------|
|                | Номера диагностических заданий                       |   |   |   |   |   |       |
|                | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | всего |
| 1.             | 2  | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 8     |
| 2.             | 2  | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 10    |
| 3.             | 2  | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 9     |
| 4.             | 3  | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 13    |
| 5.             | 3  | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 10    |
| 6.             | 2  | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 8     |
| 7.             | 2  | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 12    |
| 8.             | 2  | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 10    |
| 9.             | 2  | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 10    |
| 10.            | 2  | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 9     |

Таким образом, по результатам выполнения диагностических заданий школьники получили разное количество баллов. Максимального (20 - 24) и минимального (0 - 3) количества баллов не набрал ни один респондент.

Уровень развития у детей навыков самообслуживания проиллюстрирован на рисунке.



Уровень развития у учащихся навыков самообслуживания на констатирующем этапе

Таким образом, у младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости отмечается недоразвитие навыков самообслуживания. Это выражается в недостаточной осознанности необходимости соблюдения правил личной гигиены. Так, учащиеся не умеют правильно чистить зубы, не понимают необходимости регулярно мыть руки, не осознают значимость этих процедур для здоровья. Школьники крайне слабо владеют навыками ухода за личными вещами, не стремятся содержать их в чистоте, не умеют делать это качественно. Ученики не дифференцируют предметы личного и общего пользования. Школьники испытывают трудности при использовании застежек, при установлении порядка одевания с учётом времени года.

## Список литературы

1. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии - 2-е. изд., испр. и доп. [Текст]. / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. - М.: Просвещение, 1973. - 186 с.
2. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе [Текст]: Пособие для учителей и студентов дефектол. ф-тов пед. ин-тов / В.В. Воронкова. - М.: Школа-Пресс, 1994. - 416
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 5.- 367 с.
4. Гладкая В.В. Социально - бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида [Текст]: Методическое пособие / В.В. Гладкая. - М.: НЦ ЭНАС, 2006. – 192 с.
5. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики [Текст]: Учебное пособие / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – М.: Академия, 2010. – 272 с.
6. Девяткова Т.А. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида [Текст]: Пособие для учителя / Т.А. Девяткова, Л.Л. Кочетова, А.Г. Петрикова, Н.М. Платонова, А.М. Щербакова. – М.: Владос, 2008. – 302 с.
7. Львова С.А. Практический материал к урокам социально - бытовой ориентировки в специальной (коррекционной) образовательной школе VIII вида [Текст]: Пособие для учителя / С.А.Львова. - М.: Владос, 2009. - 136 с.

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**И. В. Волохова,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.психол.н., доцент В. А. Шамис*

Проблема формирования самооценки всегда привлекала к себе пристальный интерес, как в зарубежной, так и в отечественной социально - психологической науке, и на протяжении многих лет является центром внимания многочисленных исследователей.

Среди психологов можно выделить следующих авторов: Л.И. Божович, Л.В. Бороздина, Л.С. Выготский, А.В. Захарова, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьев, А.И. Липкина, М.И. Лисина, В.С. Мерлин, В.с. Мухина, Е.И. Савонько, В.Ф. Сафин, Е.А. Серебрякова, ГЛ. Собиева, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, С.Л. Рубинштейн, П.Р. Чаматы, И.И. Чеснокова, П.М. Якобсон; А. Адлер, А. Бандура, Р. Бернс, И. Бранден, У. Джемс, Ф. Зимбардо, С. Куперсмит, К. Левин, К. Роджерс, М. Розенберг, З. Фрейд, К. Хорни.

Первопроходцем в области изучения самооценки можно назвать У.Джемса, который начал изучать этот феномен еще в 1892 году в рамках изучения самосознания. Он вывел формулу, по которой самооценка прямо пропорциональна успеху и обратно пропорциональна притязаниям, то есть потенциальным успехам, которых индивид намеревался достичь.

По мнению З. Фрейда самооценка складывается под давлением конфликта между внутренними побуждениями и внешними запретами, в силу такого постоянного конфликта, адекватная самооценка невозможна.

Зарубежные психологи рассматривают самооценку в основном как механизм, обеспечивающий согласованность требований индивида к себе с внешними условиями, то есть максимальной уравновешенности личности с окружающей его социальной средой. При этом сама социальная среда понимается ими как враждебная человеку. Ограничение роли самооценки только приспособительной функцией отрицает активность личности и функцию самооценки как одного из механизмов, реализующих эту активность.

В исследованиях отечественных ученых акцент делается на изучение и анализ процесса формирования личности, ее подструктур, раскрытие механизмов формирования личности, значимым звеном которого является самооценка. Проблема самооценки рассматривается с двух позиций: проблема связи личности и самооценки, а также – самосознания и самооценки.

Самооценка может рассматриваться в виде осознания индивидом моральных качеств личности (Ковалев А.Г., Крутецкий В.А., Мясищев В. М., Платонов К. К.).

Проблема становления самосознания и самооценки как его компонента, рассматривались в работах: Ананьева Б.Г., Божович Л.И., Выготского Л.С., Леонтьева А.Н., Мерлина В.С., Рубинштейна С.Л., Столина В.В., Чесноковой И.И.,

Очевидно, что адекватная самооценка как явление, основывается на определенных объективных потребностях сложно организованных систем. К ним относятся, прежде всего, потребность в самоорганизации, упорядочении поведения отдельных элементов системы в целях обеспечения ее жизненной и функциональной способности. Такая упорядоченность осуществляется через вертикальное (управление-подчинение) и горизонтальное (одноуровневые связи) распределение функций и ролей, и, прежде всего, через выделение управленческой функции и осуществляющих ее структур, которые для своей эффективной работы требуют иерархической, пирамидальной организации. Вершиной такой управленческой пирамиды выступает ни кто иной, как человек с адекватной самооценкой. [1].

Самооценка включает в себя умение оценить свои силы и возможности, она позволяет человеку «примеривать» свои силы к задачам и требованиям окружающей среды и в соответствии с этим самостоятельно ставить перед собой определенные цели.

Таким образом, самооценка является, одной из форм проявления самосознания, оценочной составляющей «Я-концепции», аффективной оценкой представления индивида о самом себе, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты «образа Я» могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

Под самооценкой в данной работе понимается чувственно окрашенное отношение, которое приписывается индивидом себе или отдельным своим



качествам, влияющее на его поведение, результаты деятельности, взаимоотношения с окружающими.

Развитие самооценки происходит во время всей жизни человека, и «именно ориентиры для самооценки, заложенные в детстве, поддерживают сами себя в течение всей жизни человека, и отказаться от них чрезвычайно трудно» [2].

Таким образом, важно отметить, что старший дошкольный возраст играет важную роль для начала становления самооценки.

### **Список литературы**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: / Учебник для высшей школы, 6-е издание. - Екатеринбург.: Академия, 2006. – 349 с.
2. Белобрыкина О.А. Самооценка дошкольников: / Учебное пособие. - СПб.: Издательство «Питер», 2009. – 448 с.
3. Смирнов А.А. Психология ребенка и подростка // Смирнов А.А. Избранные психологические труды: В 2 т. - М.: Педагогика, 2007. Т. 1. – 425с.

## **ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Ю. В. Глебова,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель старший преподаватель Н. Э. Логинова*

Основная цель экологического воспитания - формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания. Критерием сформированности ответственного отношения к окружающей среде является нравственная забота о будущих поколениях. Правильно используя различные методы воспитания, педагог может сформировать экологически грамотную и нравственно воспитанную личность [3].

Концепция экологического воспитания на этапе школьного образования должна реализоваться в соответствии с основной образовательной программой, определяющей содержание и организацию образовательного процесса в школе [1]. В соответствии с Федеральным Государственным образовательным стандартом (ФГОС) начального, основного и среднего (полного) общего образования [5], основная образовательная программа общего образования реализуется образовательным учреждением через учебный план и внеурочную деятельность. Если формирование экологического сознания идет на уроке, то нормы экологического поведения закрепляются в деятельности, организованной во внеклассной и внешкольной работе.

Внеурочная деятельность по экологическому воспитанию с обучающимися старших классов с легкой степенью умственной отсталости организуется в таких формах как экскурсии, кружки, секции экологической направленности, тематические круглые столы, олимпиады, соревнования, поисковые исследования, общественно полезные практики и других. Формы организации внеурочной деятельности по экологическому воспитанию, как и в целом образовательного процесса, в рамках реализации основной образовательной программы определяет образовательное учреждение [2].

Модели экологического воспитания в коррекционной школе должны разрабатываться в соответствии со следующими научно-педагогическими принципами:

- учет возрастных и индивидуальных психологических особенностей в разработке содержания экологического воспитания;
- системность в экологическом воспитании детей разного возраста;
- комплексный подход к содержанию экологического воспитания;
- дифференциация при выборе содержания, форм и методов экологического воспитания в зависимости от уровня развития экологической культуры, индивидуальных интересов и склонностей воспитанников, степени их информированности о состоянии экологической ситуации своего региона и готовности осуществить личный вклад в ее улучшение;
- решающая роль учителя и педагогического коллектива в обучении.

При моделировании процесса экологического воспитания следует учитывать вопросы создания в образовательных учреждениях экологоразвивающей среды, сориентированной на здоровый образ жизни, культуру взаимодействия с природой и окружающими людьми, практическое участие в улучшении экологической ситуации в своем городе, районе, селе. В содержание обучения и экологического воспитания непременно должны быть включены региональные (муниципальные) экологические проблемы, конкретная и актуальная информация, опыт положительной природоохранной деятельности, практика активной деятельности экологических общественных организаций и т. д.

Работа по воспитанию экологического сознания у обучающихся старших классов с легкой степенью умственной отсталости ведется педагогами ежедневно, непрерывно, в различных направлениях и напрямую зависит от образа жизни воспитанников, режима дня. В режим дня, после школьных занятий, включены прогулки, групповое занятие, занятия детей по интересам, самоподготовка. В каждый из режимных моментов имеется возможность вводить элементы воспитания экологической направленности [4].

Воспитатель организует прогулку таким образом, чтобы дети провели ее с максимальной пользой: наблюдения за погодой, физический труд, подвижные игры.

Воспитатель беседует с воспитанниками на выбранную им тему. Совершенно недостаточно просто заметить какие-либо изменения, необходимо задавать вопрос «почему», с целью добиться от воспитанников понимания

происходящих процессов в природе. В ход беседы следует включать моменты коррекционной работы, носящей характер повторения знакомого материала (вспомнить стихотворения о времени года, поговорки, пословицы, загадки, вспомнить названия перелетных и зимующих птиц, чем питаются увиденные птицы, какую пользу они приносят, почему улетают или остаются на зиму и т.д.). Данный вид работы расширяет кругозор умственно отсталых школьников, развивает память, речь, мышление, логику, закрепляет имеющиеся знания. Такие беседы требуют тщательной подготовки воспитателя и подчиняются определенным требованиям:

Доступность.

Содержание.

Ограниченность по времени.

Эмоциональный оттенок.

Во время прогулки, экскурсии, беседа с детьми в неформальной обстановке, педагог прививает им основные понятия и правила поведения в природе, обосновывая и объясняя их, подтверждая конкретными примерами.

Этих правил много, но, учитывая имеющиеся недостатки мыслительной деятельности воспитанников, актуально убрать из формулировок частицу «не». Педагогам рекомендуется так составлять предложения, чтобы присутствовала положительная мотивация (например, береги ветки деревьев и кустарников, охраняй кору деревьев от повреждений, береги гнезда птиц от разорения).

Такие беседы призваны сформировать у старшекласников с легкой степенью умственной отсталости понимание своего места в природе, возможности влияния на нее (как положительного, так и отрицательного) и способов уменьшить и исправить негативное воздействие и принести пользу; развить понимание природных процессов и явлений, воспитать любовь к своему краю, привить бережное отношение к природе, оказать коррекционное воздействие.

Физический труд во время прогулок также призван решать вопросы экологического воспитания, формирования общепринятых норм поведения и гражданской позиции. Это ежедневная уборка прилегающей территории от бумажного и другого мусора, сезонные работы - очистка территории от снега, утепление клумб и грядок снегом, сбор скошенной травы. Это и облагораживание территории: разбивка клумб, прополка цветов, уход за растениями. Такой вид деятельности призван сформировать у умственно отсталых детей потребность соблюдать чистоту, трудолюбие.

На групповых занятиях проводится работа по воспитанию экологической культуры у умственно отсталых детей с применением методов и форм работы, описанных выше. Воспитатель опирается на сохраненные функции детей, одновременно корригируя имеющиеся недостатки психической деятельности. Работая в данном направлении, воспитателю должен применять индивидуальный подход к воспитанникам.

Большое значение для воспитания экологической культуры имеют такие мероприятия, как субботники по уборке территории школы; встречи с

интересными людьми; тематические экскурсии; ролевые игры; разнообразные конкурсы; экскурсии в природу, работы на пришкольном участке, озеленение прилегающей территории; различные тематические праздники.

Одной из наиболее крупных форм работы воспитателей является проведение тематических праздников экологической направленности. Цели и задачи проведения тематических праздников:

Воспитывать любовь к природе, бережное к ней отношение, чувство ответственности за состояние окружающей среды.

Корректировать процесс становления личности, формировать духовные запросы личности каждого воспитанника.

Способствовать усвоению норм социального общения и опыта воспитанников.

Вырабатывать ответственное отношение к порученному делу.

Развивать и корректировать мышление, внимание, память учащихся; формировать основные приемы умственной деятельности; развивать речь, словарный запас и кругозор школьников;

Вырабатывать навыки самостоятельной работы (в доступных пределах) [4].

С целью изучения эффективности экологического воспитания и образования проводится диагностика уровня воспитанности через анкетирование учащихся. В определении уровня воспитанности используется методика Н.П.Капустина, по которой одним из критериев является отношение к природе. Этот критерий складывается из бережного отношения к земле, к растениям, к животным, стремления сохранить природу в повседневной жизнедеятельности и труде, оказать помощь природе.

Таким образом, экологическое воспитание направлено на формирование элементарных экологических представлений, осознанного отношения к объектам окружающей действительности, ознакомление с правилами общения человека с природой для сохранения и укрепления их здоровья, экологически грамотного поведения в школе и дома.

Результат работы складывается из комплексного труда педагогов специальных (коррекционных) учреждений, работников дополнительного образования, родителей и просто неравнодушных людей.

Для достижения поставленных целей необходима система экологического воспитания, учитывающая особенности умственно отсталых детей, их склонностей, поведения и характера.

### **Список литературы**

1. Зверев И.Д. Концепция общего школьного экологического образования / И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, А.Н. Захлебный, Л.П. Симонова-Салева, Т. В. Кучер // Экологическое образование в России: теоретические аспекты. - М.: Тобол, 2007. - С. 37-17.

2. Олигофренопедагогика: учеб. пособие для вузов / Т. В. Алышва, Г. В. Васенков, В. В. Воронкова и др. - М. : Дрофа, 2009.

3. Пономарева И.Н. Экологическое образование в российской школе: История. Теория. Методика: учеб. пос. / И.Н. Пономарева, В.П. Соломин; под ред. В. П. Соломина. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.

4. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вид. 5-9 кл.: В 2 сб. / Под. ред В.В. Воронковой.- М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011..

5. ФГОС. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. - М.: Просвещение, 2010.

## ПЛЮСЫ И МИНУСЫ «ГРАЖДАНСКОГО БРАКА»

**Е. М. Говорова,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.филос.н., доцент И. А. Костюк*

Брак не может быть счастливым,  
если супруги до вступления в союз  
не узнали в совершенстве нравы,  
привычки и характеры друг друга.  
О. Бальзак

Важность рассмотрения проблемы семьи объясняется тем, что в настоящее время снижается число браков, сократилась рождаемость, увеличиваются детская смертность, патология новорожденных, разводы. Ухудшение социально-демографической ситуации переводит проблему семьи из общественной в экономическую и психологическую плоскость.

Нынешние пары выбирают гражданский брак как своего рода генеральную репетицию официального. Но, к сожалению, очень часто такая репетиция затягивается на года.

В чем состоит преимущество официального брака перед гражданским:

Официальный брак – это, прежде всего, стабильность и уверенность в завтрашнем дне. Конечно, это непростой шаг, однако люди, оформляющие брачно-семейные отношения в законном порядке, осознают всю значимость семейных ценностей. Существует распространенная фраза: «большинство мужчин, живущих в гражданском браке, считают себя неженатыми, а женщины - всегда замужними». Т.е., сожительствуя, можно в любой момент встать и уйти, потому что, по большому счету, кроме каких-то чувств и эмоций, вас ничего не связывает. Официальный же брак - это большая ответственность.

Итак, что же такое семья и брак? Семья – малая социальная группа, основанная на супружеском союзе и родственных связях-отношениях – супружества, родства людей, живущих вместе и ведущих общее хозяйство. Брак – социально признанное принятие обществом союза двух индивидов, объединившихся для постоянных сексуальных и семейных отношений в качестве мужа и жены.

С понятием «гражданский брак» мы все чаще встречаемся в современном обществе. Оно наследует европейскую форму отношений и трактуется,

как совместное проживание разнополых людей на одной жилплощади, построенное на любви и устном договоре. Психологи уделяют много внимания данному виду брака, доказывают и оспаривают его преимущества и недостатки. Плохо или хорошо жить в гражданском браке? Какие аргументы гражданского брака «за» и «против» выделяют? Положительные стороны гражданского брака: совместное проживание позволяет «притереться» и узнать друг друга. Ведь во время конфетно-букетного периода встреч каждый из пары хочет понравиться своему партнеру, демонстрируя лишь достоинства и скрывая недостатки. Отрицательные стороны личности начинают всплывать в период совместной жизни. И любимый человек может не оправдать ваших ожиданий. Немного пожив в гражданском браке, вы сможете узнать своего избранника лучшим образом и определиться – стоит связывать с ним свою жизнь или лучше расстаться. Многие пары затягивают с решением о том, как быть дальше, застревают в таком браке. Психологи высчитали, что «критический возраст» гражданского брака составляет четыре года. После этого времени нужно обязательно что-то решать. Многие молодые люди считают, что их любовь крепче, если они остаются вне брака. Их отношения – равные и свободные. То есть они вместе по любви, а не потому, что их объединяет быт, дети и другие причины, связывающие людей, состоящих в браке. Есть возможность уйти в любой момент, не тратя времени на переоформление документов. Если отношения потерпели поражение, преимущество брака без росписи в том, что не нужно делить между собой имущество, испытывая дополнительный стресс и разочарование. Некоторые пары так экономят свой бюджет, не желая тратить деньги на торжество, а вкладывая их в более практичные вещи.

Отрицательные стороны гражданского брака. Все девушки хотят надеть подвенечное платье и иметь официальный статус. Но если молодой человек не собирается в ближайшем будущем делать предложение, девушка так и продолжает жить в иллюзиях, имея такого рода брак. Это порождает скандалы на бытовом уровне и неуверенность девушки в себе. Воспитанные на моральных принципах советского периода родители и более старшее поколение могут осуждать такие отношения и даже не принимать их. Результат – конфликты и разногласия с близкими людьми. В законном браке, как женщина, так и мужчина чувствуют себя увереннее. Мужчина, который не решается долгое время делать предложение своей возлюбленной, не уверен, что хочет прожить с нею всю свою жизнь. В большинстве случаев он еще присматривается к своей партнерше и находится в поиске. Находясь в таком браке долгое время, отношения изживают себя, и людям становится неинтересно вместе. Наступает момент, когда требуется дальнейшего развития и перехода на новый этап.

Гражданский брак является браком только на словах. Юридически он ничем не закреплён. В большинстве случаев партнеры считают, что гражданский брак закончится свадьбой и делить между собой будет нечего. Это просто-напросто сожительство, и раздел имущества не может быть произведен

даже в том случае, если оно все было нажито обоими партнерами. Законом и Семейным Кодексом не предусматривается такой раздел, если он записан на одного из сожителей. Следует поступать разумно, проживая в таком браке, и не оформлять все имущество на одного из сожителей. Поскольку в случае раздела все достанется тому, на кого оно оформлено. И все же в судебной практике есть путь, который позволяет разделить совместно нажитое имущество между двумя сторонами, даже если женщина – домохозяйка. Если ребенок рождается в семье, где у родителей нет штампа в паспорте, с оформлением новорожденного особых трудностей не возникает. Сведения о родителях вписывают в медицинское свидетельство еще в роддоме. И если папа подтверждает свое отцовство, то в соответствующей графе записывают его данные. После этого родители в месячный срок предоставляют данное свидетельство вместе со своими паспортами в ЗАГС, где им выдают Свидетельство о рождении ребенка. Мужчине нужно написать заявление о признании отцовства. По закону, алименты с мужчины взыскиваются, независимо от наличия в паспорте штампа об официальной регистрации брака с женщиной (если он подтвердил факт отцовства, и ребенок записан на фамилию мужчины). При подтверждении этого факта ребенок автоматически становится наследником и получает соответствующие права. Женщина вправе обращаться в суд с иском о взыскании алиментов, даже находясь не в разводе. На эту процедуру потратится больше времени, чем, если бы между матерью и отцом был зарегистрирован брак. Но договорившись полюбовно и заключив соглашение на уплату алиментов, заверенное нотариусом, в суд не стоит и обращаться.

Сам термин «гражданский брак» – это зарегистрированный союз. В последнее время это словосочетание имеет другое применение. Исследованием гражданского брака занимаются не только психологи, а и социологи. В результате проводимых ими исследований, была выявлена тенденция роста числа таких союзов на современном этапе. Согласно исследованиям, такие отношения характерны для людей до тридцати лет. Интересна позиция обеих сторон, проживающих в таком браке по отношению к официальной регистрации: 19 % женщин собираются зарегистрировать брак обязательным образом, даже при отсутствии беременности. 30% – категорически отказываются менять свой статус, если не ждут ребенка. 5,2 % – намерены это сделать, если забеременеют. 3 % – готовы зарегистрировать брак, если родят ребенка. Мужчины же от подобных опросов предпочитают воздержаться. Половина опрошенных, вне зависимости от пола, считают, что законно заключенному браку обязательно должно предшествовать совместное проживание. 41% считает, что это возможно только после регистрации. Как показывает статистика, на 100 заключённых браков в РФ приходится 53 развода, в США – 51, во Франции – 47. Как видите, цифры довольно внушительны, а ведь в данную статистику попадают только пары, заключившие брак официально. Тут есть о чём задуматься. Как прогнозируют демографы, вслед за фазой роста и первых, и повторных браков, можно ожидать снижения вероятности заключения

официальных браков и увеличения выбора в пользу неформальных союзов и первой, и последующих очередностей, что будет усиливать тенденцию к сокращению числа регистрируемых браков. Также специалисты с удивлением отмечают, что незарегистрированные союзы в России оказываются много прочнее официальных и опережают по своей стабильности общемировые показатели.

*В скором времени число официально регистрируемых браков в России начнет неуклонно сокращаться. Станет еще больше людей, вообще не имеющих опыта жизни в паре. Люди массово отказываются от официальной регистрации брака, меняются и границы брачного возраста. При этом снижение числа официальных браков может вообще не отразиться на рождаемости в стране.* Думаю, что с психологической точки зрения, гражданский брак от официального брака отличается степенью доверия партнеров друг к другу. И тогда, решение получше узнать друг друга и понять, насколько комфортно жить с этим человеком, не оформляя официальных отношений, вполне логично. Год, два или три - достаточный срок, за который люди могут понять, способны ли они и дальше строить отношения конструктивно. Когда же брак гражданский затягивается, а кто-то из супругов все еще боится/не хочет оформлять отношения, то это может говорить и о том, что на подсознательном уровне кто-то из партнеров еще не определился до конца с готовностью брать на себя полную ответственность.

### **Список литературы**

1. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.studmed.ru/docs/document11217/content>
2. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://sovets.net/2397-grazhdanskii-brak-za-i-protiv.html>
3. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://tululu.org/fjournal/t/grazhdanskij-brak\\_-\\_za\\_i\\_protiv.html](http://tululu.org/fjournal/t/grazhdanskij-brak_-_za_i_protiv.html)

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОЙ ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

**Л. Н. Голубь,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель старший преподаватель Н. Э. Логинова*

Младшие школьники с нарушением интеллекта значительно отстают в формировании представлений о живой природе от своих нормально развивающихся сверстников. У них наблюдаются затруднение восприятия, недостатки внимания, кратковременность памяти, несформированность мыслительных операций, недостатки речевого развития, что приводит к



трудностям в формировании представлений о живой природе. Несмотря на это дети способны к развитию, но более в замедленном темпе.

По мнению отечественных исследователей, таких как В.Н.Аванесова, В.А.Дрязгунова, А.А. Катаева, Р.И. Лалаева, Е.А. Стребелева, Н.В Серебрякова, И.Г Юдина и др. игра является важным приемом в усвоении знаний об окружающем мире. Так как в игре усваиваются моральные нормы и правила поведения в окружающей среде. В процессе игр дети учатся жить в этом мире, общаться с его обитателями, предметами и явлениями [3].

Дидактическая игра является основной формой развития представлений о живой природе. В ней создается возможность вести наблюдения за изучаемым объектом или явлением, осуществлять планомерный анализ конкретного объекта или явления; выделять общие и отличительные признаки, классифицировать предметы.

Использование дидактических игр как средства обучения младших школьников определяется рядом причин:

- игровая деятельность как ведущая в дошкольном детстве еще не потеряла своего значения в младшем школьном возрасте (Л.С.Выготский), поэтому опора на игровую деятельность, игровые формы и приемы – это наиболее адекватный путь включения детей в занятия;

- освоение учебной деятельности, включение в нее детей идет медленно;

- особенности младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости, связанные с недостаточной устойчивостью и произвольностью внимания, преимущественно произвольным развитием памяти, преобладанием наглядно-образного типа мышления требуют особых форм обучения.

- недостаточно познавательная мотивация требует стимулирования интереса у детей в процессе их обучения.

Дидактическая игра во многом способствует преодолению указанных трудностей. Она помогает сделать любое воспитательское занятие увлекательным, облегчает процесс усвоения знаний. Дидактическая игра выступает как средство побуждения и стимулирования деятельности школьников.

Специфическим признаком дидактической игры является их преднамеренность, планируемость, наличие учебной, воспитательной цели и предполагаемого результата, которые могут быть обособлены, выделены в явном виде (для преподавателя и в конечном итоге для учащихся). Дидактические игры, как правило, ограничены во времени, в большинстве случаев игровые действия подчинены фиксированным правилам, их педагогически значимый результат может быть непосредственно связан с созданием в ходе игры материальных продуктов учебно-игровой деятельности. В рамках дидактической игры цели обучения достигаются через решение игровых задач.

При проведении игры дефектолог выступает одновременно как организатор двух взаимосвязанных, но существенно различающихся видов деятельности учащихся - игровой и учебно-познавательной, стремится не только достичь дидактической цели, но и сохранить и развить увлеченность, заинтересованность, самостоятельность детей. Важным является целенаправленное

обучение детей в самой процедуре игры, объяснение её содержания, правил, способов действия, приучение детей к самоконтролю и взаимоконтролю в ходе игры.

Как форма обучения детей младшего школьного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости, дидактическая игра содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Воспитатель одновременно является и учителем, и участником игры. Он учит и играет, а дети, играя, учатся.

Важное место дидактические игры занимают в ознакомлении школьников с окружающим миром, расширении и обогащении их представлений.

В ознакомлении детей с явлениями живой природы полезно использовать дидактические игры с природным материалом. Это могут быть овощи, фрукты, листья деревьев и кустарников, цветущие травянистые и комнатные растения.

Овощи и фрукты хорошо знакомы и интересны детям. Младших школьников привлекает их форма, окраска, величина, вкус, запах. Так, как многие овощи и фрукты сохраняются в течение всего года, с ними можно проводить разнообразные игры во всех возрастных группах независимо от сезона [2, 5].

Комнатные растения – обязательные обитатели классной комнаты. Их удобно использовать, прежде всего, потому, что почти половина года в нашей местности деревья и кустарники лишены зеленого покрова и перестают привлекать детей. Большинство комнатных растений остается зелеными постоянно, а некоторые цветут зимой.

Весной, летом, осенью растительный мир привлекает внимание ребенка бурными изменениями, красками, запахами. Выделяя сходные и отличительные признаки растений, учащиеся начинают различать деревья, кустарники, цветы запоминать их названия.

Чтобы облегчить усвоение детьми знаний об отличительных признаках растений, для игр хорошо использовать листья, цветы, семена, кору.

Постепенно детей нужно знакомить с дифференцированными потребностями растений в свете, тепле, влаге, почвенном питании, и вводить новые правила ухода, - например, растения с тонкими, нежными листьями поливать более обильно, чем растения с толстыми листьями.

Дидактические игры с природным материалом можно проводить в естественных условиях, на открытом воздухе и в классе. Игры в парке, на лугу не требуют специального оборудования, но, выбирая место для игры, необходимо, чтобы там были растения, с которыми учитель хочет познакомить детей, кроме того, они должны быть доступны детям для наблюдения.

Однако проведение игр в естественных условиях имеет свои сложности. Это, прежде всего то, что дети с интеллектуальной недостаточностью легко отвлекаются на посторонние предметы, на людей. Поэтому учитель должен продумать интересные игровые действия занять всех детей решением единой задачи [2].

Если же игра проводится в помещении, природный материал размещают так, чтобы учащиеся хорошо видели отличительные признаки каждого предмета (окраску, величину, форму) и все детали.

Организуя игры на уроках развития речи, следует обращать внимание на умение детей пользоваться общепринятой терминологией при определении характерных свойств, качеств, признаков явлений живой природы [4].

При проведении дидактической игры решаются следующие задачи:

1. Находить предмет с помощью одного анализатора (на ощупь, на вкус, по запаху).
2. Описывать предметы и находить их по описанию.
3. Находить целое по части и часть по целому.
4. Составлять целое из частей.
5. Группировать предметы по месту обитания.
6. Группировать предметы по использованию их в жизни [1].

Планируя игру на занятии по развитию речи, дефектолог должен помнить о соответствии ее содержания изменениям, происходящим в окружающей природе. Так, игры, связанные с покупкой семян, проводить лучше весной, а со сбором урожая – осенью.

Последовательность проведения игр дается в соответствии с постепенным усложнением дидактических задач, с учетом уровня представлений детей о разных группах растений и животных. Иногда одни и те же игры в разных вариантах рекомендуются для учащихся разных классов. Они могут усложняться за счет увеличения количества объектов, более разнообразных правил и игровых действий.

Выполнение игровых задач требует от детей умения делать выводы, умозаключения. Чтобы проверить их правильность, учитель предлагает детям мотивировать свои решения, действия. Таким образом, школьники усваивают правильность построения доказательств.

Эффективность урока зависит от того, насколько активно участвуют школьники в работе. Знания, полученные в результате активной деятельности, как правило, оказываются более глубокими, прочными и осознанными.

Главное значение дидактических игр в процессе обучения младших школьников заключается в следующем:

- значительно повышается познавательный интерес младших школьников к изучаемым предметам;
- каждое занятие становится более ярким, необычным, эмоционально насыщенным;
- активизируется учебно-познавательная деятельность детей;
- развивается положительная мотивация учения, произвольное внимание, увеличивается работоспособность.

Ситуация успеха, созданная в результате успешного выполнения игрового задания, выявление и поощрение победителей, подчеркивание достижений каждого ребенка формируют у учащихся положительный настрой на решение любой учебной задачи, что в значительной степени повышает интерес детей к той или иной предметной области, в целом активизирует их умственную, речевую, творческую деятельность и влияет на развитие устойчивой положительной учебной мотивации.

Таким образом, дидактическая игра является ценным средством для формирования представлений о явлениях живой природы у младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости. Через решение игровых задач дети умеют сравнивать, обобщать, описывать, группировать по различным свойствам и признакам, делать правильный вывод, использовать имеющиеся знания и опыт.

Дидактическая игра способствует развитию детей, их обучению и воспитанию.

### Список литературы

1. Дрязгунова, В.А. Дидактические игры для ознакомления дошкольников с растениями [Текст]: Пособие для воспитателя дет.сада / В.А. Дрязгунова. –М.: Просвещение, 2000. -80с.
2. Дунаева, З.М. Комплексный подход к обследованию ребенка в условиях консультативно-диагностических учреждений [Текст] / З.М. Дунаева // Дефектология.
3. Кожалиева Ч.Б. Особенности содержания образования у младших умственно отсталых учащихся школьного возраста [Текст] / Ч.Б. Кожалиева //Дефектология. -1995. - №1, - с. 42.
4. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида, подготовительный и 1- 4 классы [Текст] /Под ред. Воронковой В. В. - М.; Просвещение, 2001.-190
5. Цветкова, И.В. Экология для начальной школы [Текст]: Игры и проекты / И.В. Цветкова. – Ярославль: Академия развития, 1997. , -72с.

## ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

**В. И. Горбунова,  
ФГБОУ ВО «СибГУФК»**

*Научный руководитель к.пед.н., доцент Т. П. Бакурова*

Потребность в здоровье носит всеобщий характер, она присуща как отдельным индивидам, так и обществу в целом. Внимание к собственному здоровью, способность обеспечить индивидуальную профилактику его нарушений, сознательная ориентация различных форм жизнедеятельности на здоровье – все это показатели общей культуры человека.

Выдвижение проблемы здоровья в число важнейших задач общественного развития обуславливает актуальность теоретической и практической ее разработки, необходимость проведения соответствующих научных исследований и выработку организационных и методических подходов к сохранению индивидуального здоровья, воспитанию потребности в здоровом образе жизни и ответственного отношения не только к собственному здоровью, но и к здоровью других людей, т. е. необходимость в формировании культуры здоровья такой категории населения, как студенческая молодежь [4].

В последние годы все большее внимание специалистов привлекает интеграция вопросов культуры здоровья в преподавание базисных учебных дисциплин [1]. На наш взгляд, такой подход вполне уместен, хотя он и сопряжен с определенными трудностями: педагоги-предметники должны пройти специальную подготовку; увеличивается плотность учебного материала, за тот же период времени педагогу следует изложить, а обучающимся освоить большой объем информации; необходимо внести коррективы в методику преподавания.

Культура здоровья – это комплексное понятие, которое включает теоретические знания о факторах, благоприятствующих здоровью, а также грамотное применение в повседневной жизни принципов активной стабилизации здоровья, то есть оздоровления.

Культура здоровья человека отражает его гармоничность и целостность как личности, адекватность взаимодействия с окружающим миром и людьми, а также способность человека к творческому самовыражению и активной жизнедеятельности [2].

Современному студенту очень тяжело сохранить здоровье в условиях, когда он ежедневно подвергается воздействию множества негативных для организма факторов, влияющих как на его физическое, так и психическое здоровье. Весь период обучения в образовательном учреждении должен быть наполнен активным формированием у молодежи культуры здорового образа жизни и самосохраняющих стратегий поведения [3].

Мы полагаем, что решающим в воспитании культуры здоровья студентов должно стать целенаправленное формирование и закрепление осознанной, основанной на глубоких знаниях и убеждениях мотивации и потребности постоянно заботиться о своем здоровье, вооружение знаниями и способностями сохранения своего здоровья.

При изучении общеобразовательных дисциплин закладываются основы экологической культуры, а также культуры здоровья и здорового образа жизни. В них человек рассматривается как неотъемлемая часть природы, что способствует формированию понятия о взаимосвязанности всего живого, об общности естественных законов, действующих в природе и организме человека.

В ходе преподавания общеобразовательных дисциплин в колледже с целью повышения интереса и лучшего усвоения материала преподавателями должны использоваться активные формы и методы обучения: дискуссии, деловые игры, пресс-конференции, спектакли, экскурсии, игровые, проектные, проблемные методы. Эти формы и методы обучения легко адаптируются к индивидуальным особенностям обучающихся, прививают культуру общения, воспитывают самостоятельность, ответственность, самокритичность.

В вопросе использования общеобразовательных дисциплин, а именно химии и биологии, для формирования культуры здоровья обучающихся мы выделяем два аспекта: организационный и содержательный.

Организационный аспект предполагает формирование у обучающихся знаний о строении и жизнедеятельности всех живых организмов, о сущности

процессов живых организмов, о месте и роли человека в поддержании природного равновесия.

Рассматривая содержательный аспект, отмечаем, что общеобразовательные дисциплины занимают одно из ведущих мест в системе образования как важное средство формирования духовно-мировоззренческой сферы. Например, биологическое образование формирует у обучающихся понимание жизни как величайшей ценности – основу гуманистического мировоззрения.

Один из эффективных методов формирования культуры здоровья студентов – решение задач здоровьесберегающей направленности, выполнение практических работ. Оптимальное использование их в учебном процессе позволяет сделать теоретический материал аргументированным и полезным в повседневной жизни. Выполняя практические работы и решая такие задачи, обучающиеся невольно становятся причастными к проблеме формирования культуры здоровья на занятиях.

При решении творческих заданий студенты изучают научно-популярную литературу, публикации периодической печати, собирают и анализируют информацию здоровьесберегающего характера. Все это способствует формированию системы знаний у учащихся о своем здоровье, о методах его поддержания и укрепления.

Формирование культуры здоровья на занятиях приобщает учащихся к исследовательской работе. Это ненавязчиво погружает учащихся в широкий круг проблем, решаемых наукой, вызывает желание участвовать в их решении.

Например, химия – экспериментальная наука. Поэтому вполне логично включать компонент формирования культуры здоровья при выполнении практических работ. Так, например, при выполнении практической работы «Элементы VA и V-группы» нельзя не говорить о солях азотной кислоты – нитратах. Студенты изучают влияние нитратов на организм человека, рассматривают вопрос о накоплении нитратов в овощах и мерах профилактики отравления нитратами, так как при выращивании овощей с использованием азотных удобрений нитраты накапливаются в них и вредят здоровью людей. При поступлении в малых количествах с пищей в организм нитраты не накапливаются и легко выводятся из организма. Но если нитраты поступают в организм в больших количествах, то происходит их частичное восстановление до нитритов, токсичность которых в сто раз больше токсичности нитратов.

На наш взгляд, постепенное внедрение здоровьесберегающих знаний в процесс изучения химии позволит обратить внимание обучающихся на состояние своего здоровья, пересмотреть отношение к нему, заставит задуматься над своим образом жизни.

С другой стороны, изучение химии на основе интеграции ее с биологией и валеологией будет способствовать повышению заинтересованности химией в процессе ее обучения, повышению мотивации к ее изучению, появится осознанность получения химических знаний, поскольку химия, по мнению самих учащихся, является сложным предметом из-за довольно

большого числа абстрактных понятий и терминов, которые обучающимся непросто запомнить, если они не осознают их прикладную значимость.

Таким образом, практическая значимость предлагаемого опыта состоит в возможности применения его в повседневной практике образовательного учреждения.

Сформировать отношение к культуре здоровья как первейшей ценности, дать необходимые для жизни каждого человека знания и научить вести правильный образ жизни – важные задачи для педагогов. Внедрение соответствующих форм организации учебной деятельности и нового ее содержания имеет большое практическое значение для развития всесторонне развитой здоровой личности и способствует систематическому формированию культуры здоровья обучающихся на протяжении всего периода обучения.

### **Список литературы**

1. Вайнер Э. Возможности воспитания культуры здоровья в общеобразовательной школе // Здоровье детей: электрон. журн. 2006. № 13. Режим доступа к журн. URL: <http://zdd.1september.ru> (дата обращения: 25.03.2016)

2. Вараксин В. А. Проблема формирования культуры здоровья студентов: VII Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум». 2015. Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015> (дата обращения: 02.02.16).

3. Деменко А. В., Егорычева Е. В., Чернышева И. В. Значение и роль физической культуры в жизни студента // Успехи современного естествознания. 2013. № 10. С. 205.

4. Физическая культура – неотъемлемая часть формирования культуры здоровья студентов / Е. В. Егорычева, И. В. Чернышева, С. В. Мусина, М. В. Шлемова // Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики: матер. VIII междунар. науч.-практ. конф., г. Ставрополь, 1 июля 2011. С. 49-51.

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ**

**М. А. Гребенщикова,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель старший преподаватель Н. Э. Логинова*

Здоровье - один из важнейших компонентов человеческого благополучия и счастья, одно из условий успешного социального и экономического развития любой страны. Современные условия жизни предъявляют повышенные требования к состоянию здоровья человека, особенно детей дошкольного возраста [2].

Здоровье ребенка зависит от ряда факторов: биологических, экологических, социальных, гигиенических, а также от качества взаимодействия семьи и ДОУ. Формируя отношение ребенка к здоровому образу жизни немислимо без участия в этом процессе педагогов и родителей. Правильно воспитывать здорового ребенка можно лишь тогда, когда соблюдаются

требования детского сада и семьи в вопросах воспитания, оздоровления, распорядка дня, двигательной активности, гигиенических процедур, культурно-гигиенических процедур, развития двигательных навыков [2, с. 52].

В Концепции дошкольного воспитания подчеркивается: «Семья и детский сад в хронологическом ряду связаны формой преемственности, что облегчает непрерывность воспитания и обучение детей. В работе с родителями дошкольника важен не принцип параллельности, а принцип взаимопроникновения двух социальных институтов. Важнейшим условием преемственности является установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом, корректируется воспитательная позиция родителей и педагогов» [1].

Современные родители, с одной стороны, довольно образованные люди, с другой - они мало информированы по вопросам педагогики, психологии и других областей знаний. Несмотря на заинтересованность родителей в сохранении здоровья ребенка, им не всегда грамотно удастся решить многие вопросы и возникшие проблемы, тем более, что многие дети большую часть времени находятся в детском саду. Поэтому ДОО должно оказать существенную помощь семье в сохранении и укреплении физического и психологического здоровья ребенка.

Взаимодействие с родителями необходимо строить на основе диалога, взяв за основу принцип партнерства. Родители-не ученики, а партнеры по общению. Следуя этому принципу, работу следует вести в разных формах таких как:

- родительские собрания, которые до сих пор являются основной формой взаимодействия педагога с родителями. Они призваны стать местом обсуждения актуальных проблем по здоровьесбережению дошкольников в рамках образовательного процесса, здоровьесберегающих мероприятий и внутрисемейных ценностей;

- медико-социально-педагогическое анкетирование родителей для выявления проблем и трудностей современной семьи, максимального использования ее воспитательного потенциала, использования позитивного опыта семейного воспитания;

- групповые и индивидуальные консультации, лекции, семинары, семинары-практикумы для обучения родителей конкретным приемам и методам оздоровления;

- дни открытых дверей для просмотра родителями физкультурно-оздоровительной работы проводимой в детском саду с детьми, физкультурных занятий, уроков здоровья, утренних и бодрящих гимнастик, дыхательных упражнений и т.д.;

- совместные с родителями спортивные праздники и досуги-это очень веселое, эмоциональное действо, в котором активное участие принимают дети, родители и весь коллектив детского сада;

- дни здоровья, спортивные и здоровьесберегающие акции способствующие повышению культуры здоровья детей и родителей;



- экскурсии и организованные кратковременные путешествия с родителями, совершаемые для ознакомления с природой, расширения кругозора родителей и детей, а также для активного отдыха. Кроме того путешествия связаны с пребыванием на свежем воздухе и с максимальным использованием естественных факторов природы (вода, воздух и солнечные лучи), что благоприятно сказывается на душевном и физическом здоровье всех отдыхающих;

- наглядная информация: родительские уголки, папки передвижки, рукописные журналы, выставки, буклеты, обмен литературой и т.д. [1, с.3].

Для повышения активности родителей должны применяться методы и приемы, которые активизируют внимание родителей, облегчают запоминания сути бесед и создают доброжелательный настрой, позволяют вовлечь их в откровенный разговор и обмен мнениями. Общение с педагогами ДОО - самый доступный способ общения, и именно от этого общения зависит то, каким человеком станет сегодняшний малыш.

Используя все перечисленные формы сотрудничества, можно не только приобщить детей к здоровому образу жизни, развивать физические качества и навыки, но и способствовать самореализации каждого и взаимообогащения всех.

### **Список литературы**

1. Андреева, Н.А. Взаимодействие ДОО и семьи в формировании основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста: автореф. дис. канд. пед. наук /Н.А. Андреева. - Екатеринбург, 2005.

2. Никишина, И. В. За здоровьем в детский сад /И.В.Никишина. - Волгоград: ОАО «АЛЬЯНС» Югполиграфиздат, 2009.

## **ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ РЕБЕНКА**

**Н. В. Гуляева,  
ЧУОО ВО «ОмГА»,  
С. А. Токарева,**

**БДОУ «Детский сад № 216»**

*Научный руководитель старший преподаватель Н. Э. Логинова*

В последнее десятилетие все больше требований предъявляется к качеству образования в России, это касается и дошкольного образования. Особое внимание уделяется развитию речи ребенка дошкольного возраста.

Речь - это процесс общения людей посредством языка [1, с.333]. Как процесс словесного общения речь осуществляется в разных формах: это может быть указание, сообщение, вопрос или приказание. Содержательная сторона речи - не единственная её грань. С помощью речи также передаётся эмоциональное отношение к тому, о чём мы говорим. Нельзя не сказать и о

психологической стороне речи, ведь фразы или выражения, употребляемые в процессе общения, содержат определённый смысловой контекст. Несомненно, речевое общение - процесс сложный и многосторонний [1, с.334].

Речь - это ещё и инструмент мышления. Значение речи для мышления не можно переоценить, а проблемой их взаимосвязи занимаются многие ученые в разных странах мира. Для ребенка речь не только выступает средством общения с взрослыми или сверстниками, но и играет большую роль в развитии мышления.

Общеизвестно, что становление речи наиболее интенсивно происходит в раннем возрасте, когда ребёнок активно познаёт мир; в это время идёт формирование многих психических процессов, поэтому очень важно, чтобы речь ребенка развивалась своевременно и была «полноценной», соответствующей его возрасту.

В эпоху повсеместной компьютеризации и информатизации живое общение постепенно уходит на второй план, уступая место перепискам в социальных сетях, sms и т.д. Лексикон Интернет - поколения постоянно пополняется новыми словами, представляющими собой (помимо заимствованных) сокращения или коверкания уже существующих слов. Культура, насаждаемая нам с экранов телевизоров и мониторов гаджетов, не направлена на развитие человека - скорее, наоборот. Не удивительно, что психологи и педагоги забились тревогу: речь ребёнка, растущего в такой среде, скудеет, а проблема только набирает обороты. Если вспомнить, что речь ребенка и его мышление тесно взаимосвязаны, то можно представить себе, какова вероятность в таком случае получить в недалеком будущем не думающее поколение и языковую катастрофу вместе с ним. В связи с этим возрастает значение развития ребенка в дошкольном возрасте посредством игры, театрализованной деятельности, которые совершенствуют его речь, учат говорить связными предложениями, обогащают его словарный запас, учат общению со сверстниками.

Развитие речи дошкольников осуществляется в процессе их деятельности, а процесс познания окружающего мира происходит эмоционально-практическим путем. Именно поэтому дошкольный возраст - это период активного усвоения разговорного языка, становления всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической [3, с.145].

Наиболее предпочтительными видами деятельности ребенка- дошкольника в этот период являются игра, общение с взрослыми, через которые он получает гораздо больше информации об окружающем мире, чем от всех вместе взятых органов чувств. Распространённым видом детского творчества является театральная деятельность. Детское творчество, как актуальная проблема дошкольной педагогики и детской психологии, исследовались такими учеными, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Венгер, А.И. Волков. О театрализованной деятельности в детском саду писали А.В. Щёткин, Ю.А. Цапков и др.

Театрально-игровая деятельность способствует развитию у детей новых знаний, впечатлений, способствует проявлению интереса к литературе, и, как следствие, обогащает словарный запас дошкольников. К тому же, в процессе постановки, ребёнок учится взаимодействовать с другими занятыми в игре детьми, и при этом развивается эмоционально. Мы успешно применяем данный метод на практике на протяжении всей своей воспитательной деятельности.

В детском саду №216 г. Омска воспитание детей ведётся по программе «Детство» авторы программы В. И. Логинова, Т. И. Бабаева.

В ноябре 2015г. в средней группе было тридцать детей. Шесть из них имели крайне маленький словарный запас, общению со сверстниками они предпочитали игры в одиночку. Поэтому работу в группе мы начинали с оборудования театрализованной зоны. Сегодня она представлена разными видами театра: пальчиковым, на фланелеграфе, настольно-плоскостным, театрам на ложках. В театральной зоне имеется маленькая ширма для настольного театра, маски, пальчиковый театр.

Атрибуты театральной зоны используются с учётом возрастных особенностей детей. Возрастные особенности детей средней группы позволяют воспитателю и ребёнку меняться ролями, выступая попеременно то героем спектакля, то наблюдателем.

При помощи кукол и настольной ширмы мы ставим воспитанникам спектакли, инсценируем сказки. Детям, владеющим речью лучше и активнее других, предоставляем возможность самим участвовать в постановках, распределяя между ними роли и реплики.

Позитивный эффект от таких занятий не заставил долго ждать: театральная деятельность неизменно вызвала большой интерес у детей и ребят, являющихся зрителями, им вскоре тоже захотелось получить роль в инсценировке очередной сказки. На занятиях по артикуляционной гимнастике, предваряющей занятия по театрализованной деятельности, они стали вести активнее; наблюдая за спектаклем, выкрикивали реплики сказочных героев, которые выучил за время просмотра. Изменилось их поведение в группе: они стали общительнее, эмоциональнее, научились четче выражать свои мысли и пожелания. Результатом их общения с «более говорящими» сверстниками стало обогащение лексикона. В условиях рождающегося конкуренцию желания сыграть того или иного сказочного героя дети научились взаимодействовать друг с другом, стали вслушиваться в обращенную к ним речь, понимать интонацию и мимику собеседника.

Через полгода занятий все дети, включая изначально малоговорящих детей, стали принимать участие в инсценировках сказок, с удовольствием участвовали в утренниках. Речь их стала более связной, эмоциональной, выразительной, а сами дети - более раскрепощенными и уверенными в себе.

Итак, практика показала, что театрализованная деятельность развивает эмоциональную сферу ребенка через сочувствие к персонажам и сопереживание происходящим событиям. Участие в театральных постановках

помогает детям преодолевать робость, неуверенность в себе, застенчивость. Подготовка к выступлениям увеличивает словарный запас, научает ребёнка коммуникабельности, взаимодействию с коллективом; театрализованные действия раскрепощают детей, помогают мыслить быстрее, импровизировать. А это значит, что театрализованные занятия не только способствуют развитию речи, но и помогают всесторонне развивать ребёнка.

### **Список литературы**

1. Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст] /А.Г.Маклаков. - СПб. : Издат. Дом «Питер», 2013-592с.
2. Психология ребенка [Текст]. - М.: Издательство «Школа-Пресс», 1997.
3. Цапкова, Ю.А. Развитие речи детей младшего дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности [Текст]/ Ю.А. Цапкова // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель2012г.). – М.: Буки-Веди, 2012. - С. 145-147с.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К ДЕТЯМ**

**Г. Б. Данилина, И. В. Волохова,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.психол.н., доцент В. А. Шамис*

Сущность индивидуального подхода заключается в том, что педагог решает стоящие перед ним задачи посредством педагогического воздействия на каждого ребенка, с учетом его психологических особенностей и условий жизни [1,2].

Индивидуальный подход предполагает, что педагог занимается с группой воспитанников, но при этом учитывает особенности каждого ребенка в отдельности.

Вопрос об индивидуальном подходе к детям во все времена привлекал к себе внимание многих прогрессивных педагогов. Индивидуальный подход имеет большое значение для всестороннего развития личности ребенка, уважение его неповторимости, стремление понять его сложный духовный мир, а также на гуманное отношение педагога к ребенку. Воспитание детей в дошкольном учреждении должно быть таким, чтобы оно развивало творческую деятельность, инициативу, активность [4,5].

Индивидуальный подход – это работа педагога с детьми с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

При разработки образовательной программы, в соответствии с ФГОС, можно выделить один из принципов: учитывание индивидуальных образовательных потребностей ребенка; оценка развития ребенка в сравнении с самим собой, а не со сверстниками. Условия, которые предъявляет ФГОС, к индивидуальной работе в детском саду занимает значительное место и способствует выполнению ряда условий:

- Психолого – педагогические условия – учет индивидуальных способностей ребенка по восприятию и усвоению информации, а также по психологическим характеристикам личности;

- Материально – технические условия – оснащение группы и помощь родителей;

- Кадровые условия – взаимодействие воспитателя с другими специалистами;

- Требования к развивающей предметно – пространственной среде – все оборудование и материалы должны быть безопасными, полифункциональными, вариативными, трансформированными, функциональными [6,7,8].

Развитие личности требует постоянного изучения и умелого учета педагогических воздействий всех факторов. Опираясь только на природные задатки, положительные средовые влияния и способности учащихся и нейтрализуя негативные влияния, воспитание в состоянии играть определенную роль в формировании личности. Обеспечивая высокий уровень развития учащихся, воспитание ни в коем случае не может допускать нивелировки и уравниловки в их личностном формировании. Его важнейшей задачей является выполнение и развитие положительного потенциала каждой личности, ее природных задатков, способностей и склонностей, которые в своей совокупности определяют формирование ее своеобразия и индивидуальности.

В основе индивидуального подхода лежит выявление особенностей каждого ребенка. У детей одного возраста много общих особенностей физического и психического развития, которые определяются как возрастные.

В зависимости от индивидуальности общие возрастные особенности ребенка проявляются по-разному. Каждый ребенок неповторим, нет двух одинаковых характеров. На характер и привычки ребенка влияют условия жизни, окружение, особенности семейного воспитания – все это обуславливает необходимость индивидуального подхода.

Отличительные возрастные особенности дошкольников выражаются в следующем [9,10,11]:

- Эмоциональность и впечатлительность (развитие психических свойств личности);

- Запоминание услышанного, понимание своих высказываний (развитие логического мышления);

- Развитие и пластичность нервной системы (помогает при воспитании и обучении);

- Склонность к повторению с постепенным нарастанием и усложнением материала (приобретение и закрепление навыков);

- Интенсивность протекания процессов физического развития: рост, изменение пропорций тела, окостенение скелета, нарастание мышечной массы, увеличение массы мозга.

- Развития речи и воображения; восприятия различных форм мышления

(наглядно-действенное, наглядно-образное); и что самое главное, для нашего исследования, развития художественных способностей.

Я.И.Ковальчук выделяет несколько условий для осуществления индивидуального подхода:

- Сочетание индивидуального подхода к каждому ребенку с воспитанием и формированием сплоченного и жизнерадостного коллектива;
- Взаимосвязь в воспитании ребенка, педагогов дошкольного учреждения с семьей;
- Опора на положительные моменты в характере и свойствах личности ребенка.

Индивидуальный подход требует от педагога дошкольного учреждения любви к детям, большого терпения, умения разобраться в сложных проявлениях ребенка, он направлен на повышение качества освоения программы, создание имиджа группы, повышение уровня активности родителей [12,13,14].

Указывая на неповторимость индивидуальности, на необходимость дифференцированного подхода в обучении, воспитании ребенка В.Д.Еремеева и Т.П.Хризман дают педагогам некоторые рекомендации:

- Наглядность очень важна при обучении дошкольников;
- При неудачах не нервничать самим и не нервировать ребенка, а находить причины трудностей и смотреть с оптимизмом в будущее;
- Не ругать ребенка обидными словами за неспособность что-то сделать или понять. Пройдет время и, по крайней мере, в каких-то областях, он будет знать и уметь больше чем вы;
- Хвалите ребенка за его успехи и достижения, не сравнивая с другими;
- Следует ориентировать методику обучения на конкретную группу детей или на конкретного ребенка так, чтобы максимально раскрыть их возможности;
- Педагогу следует быть максимально терпеливым, понимающим и мобильным, не перебивать ребенка;
- Не обвиняйте ребенка в трудностях общения с ним, в непонимании друг друга;
- Невозможно научиться чему-то, не ошибаясь, поэтому ребенок не должен бояться ошибаться. Чувство страха – плохой советчик. Оно подавляет инициативу;
- Не ругайте ребенка за неумение, а попытайтесь понять природу трудностей и помогите найти пути решения проблемы;
- Главным для педагога должно стать не столько научить чему-то ребенка, сколько сделать так, чтобы ребенок захотел научиться, не потеряв интерес, почувствовал вкус к познанию нового;
- Всячески стимулируйте, поддерживайте, возвращайте самостоятельный поиск ребенка, не преподнося истину;
- Признайте за детьми право на индивидуальность, право быть другим.

По мнению Е.А. Аркина в изучении индивидуальности каждого ребенка важен «интимный контакт». Под «интимным контактом» нужно понимать установление таких отношений, при которых ребенок видел бы во взрослом лице, которое глубоко интересуется им, у которого его переживания находят искренний, живой отклик [11,14].

Индивидуальный подход на занятиях способствует раскрытию индивидуальности ребенка. По мнению Я.И. Ковальчук, технология индивидуального подхода включает в себя несколько взаимосвязанных этапов:

1. Изучение особенностей ребенка посредством наблюдения, специальных опросников, тестов, методик, результаты заносятся в дневник.

2. Информация анализируется, педагог делает выводы и акцентирует свое внимание на самом важном.

3. Проанализировав все условия, педагог намечает задачи, методы и формы работы с каждым ребенком в отдельности.

4. После глубокого анализа можно приступать к реализации намеченных целей, к осуществлению запланированной работы на занятиях, в общении, в игре, в повседневной жизни.

Педагогу необходимо вести дневник, в котором следует описывать особенности детей и делать краткие выводы результатов наблюдения, для изучения индивидуальных особенностей детей. На каждого ребенка составляется характеристика в которую входят [1,5,8]:

- Общие сведения о ребенке;
- Данные о физическом состоянии;
- Положительные проявления ребенка;
- Отношения к коллективу;
- Отношение к труду;
- Особенности умственного развития;
- Педагогические выводы.

С течением времени могут меняться факторы, воздействующие на ребенка и развитие личности, поэтому важно помнить, что такая работа должна вестись постоянно.

Положительное влияние на формирование личности каждого ребенка оказывает индивидуальный подход, если он осуществляется в определенной системе: изучение проявлений ребенка, установление причины формирования особенностей его характера и поведения, определение соответствующих средств и методов, четких организационных форм осуществления индивидуального подхода к каждому ребенку в общей педагогической работе со всеми детьми.

Индивидуальный подход к детям должен пронизывать всю воспитательную и образовательную систему: в режимных моментах, во время прогулки, в самостоятельной деятельности, ни на минуту не следует забывать, что ребенок неповторимая личность. Воспитывая интерес к изобразительному искусству, следует быть особенно внимательным к каждому ребенку,

уметь помочь ему, дать нужные указания, поддержать стремление хорошо выполнить работу и объективно оценить его старания. О содержании и форме замечаний воспитателя в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, о тоне этих замечаний хорошо сказала Е.А.Флерина: «Для одних детей достаточно намек, небольшого напоминания, наводящего вопроса; другие требуют обстоятельного объяснения; в отношении детей, не уверенных в себе, требуется особенно уверенный, поощряющий тон; для детей излишне уверенных в качестве своей работы, в содержании и в тоне замечаний воспитателя должна сквозить большая требовательность и критичность. При невнимательной работе, при дурном поведении ребенка тон воспитателя должен быть категорическим и требовательным» [11,14].

К сожалению, педагоги чаще всего замечают тех детей, которые обращают на себя внимание своими успехами, или на тех, которые плохо справляются с выполнением заданий. Остальные дети остаются в стороне.

К индивидуальной работе необходимо привлекать родителей. Для этого можно организовать совместные выставки «Вот мы какие»; создание рукописного журнала «Это было недавно, это было давно...»; проведение бесед и анкетирование «Какие мы родители», «Развиваем художественное творчество в семье и детском саду». Итоговой формой сотрудничества с родителями может стать «День семьи».

Таким образом, индивидуальный подход – это работа педагога с детьми с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, он имеет большое значение для формирования личности ребенка, он пронизывает всю воспитательную и образовательную систему. Сущность индивидуального подхода заключается в том, что педагог решает стоящие перед ним задачи посредством педагогического воздействия на каждого ребенка, с учетом его психологических особенностей и условий жизни.

### Список литературы

1. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей. - М.: Академия, 2002.
2. Борисова Е. Развитие творческих способностей старших дошкольников в рисовании. // Дошкольное воспитание. 2002.
3. Борзова В.А. Развитие творческих способностей у детей. – М, 1994 – 320 с.
4. Брыкина Е.К. Творчество детей в работе с различными материалами: Кн. Для педагогов дошкол. Учреждений, учителей нач. кл., родителей / под науч. ред. Комаровой Т.С. - М.: Пед. Общество России, 2002. - 147с.
5. Дубровина И.В. Практическая психология образования/– СПб.: Питер, 2004. – 592с. – ISBN 5-94723-870-5
6. Дыбина О.В. Неизведанное рядом: опыты и эксперименты для дошкольников\)- 2-е изд., ипр.- М.:ТЦ Сфера, 2010.-192с.
7. Еремина Р.А., Кудрина Н.И. Психолого-педагогические основы творческой деятельности детей старшего дошкольного и младшего дошкольного возраста: Учебное пособие. / Мордовский –государственный педагогический институт. – Саранск, 2000. – 70 с.
8. Казакова Т.Г. Развитие у дошкольников творчества. Пособие для воспитателя детского сада.- М.: Просвещение, 1995.
9. Комарова Т.С. Дети в мире творчества. – М, 1995 – 156 с.



10. Королёва С.Г. Развитие творческих способностей детей 5-7 лет: Пособие для педагогов-психологов ДОУ/.- М.: Учитель, 2009.-118с.
11. Любимова Т.Г. Развиваем творческую активность. – М, 1996 – 78 с.
12. Марунниковская Т.Д. Диагностика психологического развития детей. Пособие по практической психологии. – М: Пресс, 1997.
13. Минкина Е.В. Подготовительные занятия к школе: рабочая программа, мониторинг учебных навыков, конспекты занятий. –Волгоград: учитель, 2012.-132с.
14. Практическая психология образования/И.В.Дубровина [и др.], под ред. И.В.Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592с. – ISBN 5-94723-870-5
15. Опевалова Е.В. Методы изучения познавательного развития детей по их рисункам: Учебно-методическое пособие/Е.В. Опевалова. – Комсомольск-на-Амуре: Издательство Комсом.-н/А гос. пед. университета, 2003. – 148с. – ISBN 5-85094-080-4.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Г. Б. Данилина,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.психол.н., доцент В. А. Шамис*

Память - это отражение прошлого опыта. Она основана на трех процессах - запоминании, сохранении и воспроизведении.

Запоминание - это процесс образования и закрепления в нервных клетках коры головного мозга информации в виде нервных импульсов, передающихся по отросткам этих клеток друг другу. В результате этого устанавливаются новые нервно-рефлекторные связи - пути поступления и извлечения информации. Кроме того, при запоминании происходит установление связи между новыми и уже существующими путями. Связь между отдельными событиями, фактами, предметами или явлениями, отраженными в нашем сознании и закрепленными в нашей памяти, называют ассоциацией. Без ассоциаций невозможна нормальная психическая деятельность человека, в том числе, и запоминание.

Поступающая информация сохраняется в нашей памяти в виде памятного следа - энграммы. В ее формировании и сохранении принимают участие, вероятно, все клетки головного мозга. Но науке пока точно не известно, в каком виде хранится этот памятный след. Сформировавшаяся энграмма очень устойчива и может сохраняться в течение всей человеческой жизни, но ее извлечение, то есть воспоминание чего-либо может быть сопряжено с большими трудностями. Однако доказано, что при обучении и тренировках памяти, число связей между нервными клетками становится все больше и больше, они приобретают устойчивость, что приводит к более легкому извлечению энграммы. На решение этой задачи направлены упражнения и тренинги по развитию памяти. Процесс сохранения информации в памяти состоит из двух важных моментов - это сохранение памятного следа и связей в мозге. Благодаря запоминанию и сохранению,

становится возможным воспроизведение информации, а так же ее узнавание (припоминание).

Воспроизведение - процесс появления в сознании ранее воспринятой информации, выполнение заученных движений. При воспроизведении, образы, закрепленные в памяти, "оживают" быстро без вспомогательной, опорной информации. Так, например, когда человеку объясняют, как пройти куда-либо, то помимо названия улицы и номера дома, сообщают различную дополнительную информацию, что на пути попадется магазин, школа, светофор. Когда он в следующий раз идет по тому же адресу, то для поиска нужного объекта вспомогательная информация не требуется, припоминание происходит быстрее. Это и называется хорошей памятью. Но чтобы добиться буквально автоматического воспроизведения нужной информации, необходимо неоднократное ее повторение.

Память является важнейшей характеристикой психической жизни человека, она обеспечивает единство и целостность человеческой личности. Протекание любого, даже самого элементарного, действия, обязательно предполагает удержание каждого его элемента для «сцепления» с последующими. Без способности к такому «сцеплению» невозможно было бы развитие человека. Это придает изучению механизмов памяти не только большой естественно-научный, но и глубокий философский смысл. Не случайно проблема памяти во все времена интересовала как ученых-естественников, врачей, психологов, так и философов [1].

Нарушения памяти характерны для многих психических расстройств. Любые достаточно заметные изменения памяти позволяют говорить о потере психического здоровья. Благодаря памяти человек и животные легко ориентируются в окружающей среде, адаптируются к ней и избегают действий, способных нанести вред своему здоровью.

Образы внешнего мира, возникающие в коре головного мозга, не исчезают, они оставляют след (энграмму), сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности воспроизводятся [2].

Память – это основа способностей человека, без нее невозможно приобретение знаний, формирование умений и навыков. Память можно определить как совокупность процессов фиксации, хранения и последующего воспроизведения информации, полученной индивидом на протяжении его развития.

Учебная деятельность предъявляет все более высокие требования к памяти учащихся. В личностно ориентированном образовании педагогу необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка и, конечно же, знать механизмы возможных нарушений и методы их коррекции. Память развивается в результате выполнения различных задач, а ее совершенствование у учащихся происходит по мере овладения методами запоминания и воспроизведения. Количественная сторона памяти во многом зависит от внимания [3].

Развитие внимания у детей происходит в процессе обучения и воспитания. Решающее значение имеет формирование интересов и приучение к систематическому труду. Важным средством воспитания произвольного

внимания служит вся организация учебной деятельности школьника. Необходимо, чтобы ученик сознавал значение обучения и роль внимания в учебном процессе, чтобы у него возникал интерес не только к самой деятельности, но и к ее результатам. Правильная организация урока, предусматривающая вовлечение в учебный процесс всех учащихся, способствует воспитанию внимания. При этом надо помнить, что отвлечение внимания появляется на фоне утомления, возникающего от трудной или однообразной работы. Потому в ходе урока нужно менять виды деятельности, но делать это не слишком часто, так как частые смены могут привести к неустойчивости внимания. И обязательно следует учитывать индивидуальные особенности учащихся и состояние их здоровья [6].

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности — воспроизводятся. Эти процессы называются памятью. «Без памяти, — писал С.Л.Рубинштейн, — мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом»<sup>1</sup>.

Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества. Благодаря своей памяти, ее совершенствованию человек выделился из животного царства и достиг тех высот, на которых он сейчас находится. Да и дальнейший прогресс человечества без постоянного улучшения этой функции немыслим.

Память можно определить как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта. Разнообразные инстинкты, врожденные и приобретенные механизмы поведения есть не что иное, как запечатленный, передаваемый по наследству или приобретаемый в процессе индивидуальной жизни опыт. Без постоянного обновления такого опыта, его воспроизводства в подходящих условиях живые организмы не смогли бы адаптироваться к текущим быстро меняющимся событиям жизни. Не помня о том, что с ним было, организм просто не смог бы совершенствоваться дальше, так как то, что он приобретает, не с чем было бы сравнивать и оно бы безвозвратно утрачивалось [5].

Память есть у всех живых существ, но наиболее высокого уровня своего развития она достигает у человека. Такими мнемическими возможностями, какими обладает он, не располагает никакое другое живое существо в мире. У дочеловеческих организмов есть только два вида памяти: генетическая и механическая. Первая проявляется в передаче генетическим путем из поколения в поколение жизненно необходимых биологических, психологических и поведенческих свойств. Вторая выступает в форме способности к научению, к приобретению жизненного опыта, который иначе, как в самом организме, нигде сохраняться не может и исчезает вместе с его уходом из жизни. Возможности для запоминания у животных ограничены их органическим устройством, они могут помнить и воспроизводить лишь то, что непосредственно может быть приобретено

методом условнорефлекторного, оперативного или викарного научения, без использования каких бы то ни было мнемических средств [4].

У человека есть речь как мощное средство запоминания, способ хранения информации в виде текстов и разного рода технических записей. Ему нет необходимости полагаться только на свои органические возможности, так как главные средства совершенствования памяти и хранения необходимой информации находятся вне его и одновременно в его руках: он в состоянии совершенствовать эти средства практически бесконечно, не меняя своей собственной природы. У человека, наконец, есть три вида памяти, гораздо более мощных и продуктивных, чем у животных: произвольная, логическая и опосредствованная. Первая связана с широким волевым контролем запоминания, вторая — с употреблением логики, третья — с использованием разнообразных средств запоминания, большей частью представленных в виде предметов материальной и духовной культуры [3].

Более точно и строго, чем это сделано выше, память человека можно определить как психофизиологический и культурный процессы, выполняющие в жизни функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации. Эти функции являются для памяти основными. Они различны не только по своей структуре, исходным данным и результатам, но и по тому, что у разных людей развиты неодинаково. Есть люди, которые, например, с трудом запоминают, но зато неплохо воспроизводят и довольно долго хранят в памяти запомненный ими материал. Это индивиды с развитой долговременной памятью. Есть такие люди, которые, напротив, быстро запоминают, но зато и быстро забывают то, что когда-то запомнили. У них более сильные кратковременный и оперативный виды памяти.

В дошкольном возрасте главным видом памяти является образная. Ее развитие и перестройка связаны с изменениями, происходящими в разных сферах психической жизни ребенка, и прежде всего в познавательных процессах - восприятии и мышлении. Восприятие, хотя и становится более осознанным, целенаправленным, все же сохраняет глобальность. Так, ребенок преимущественно выделяет наиболее яркие признаки предмета, не замечая другие, нередко более важные. Поэтому представления, которые составляют основное содержание памяти дошкольника, нередко отрывочны.

Особенности развития памяти в дошкольном возрасте:

- преобладает произвольная образная память;- память, все больше объединяясь с речью и мышлением, приобретает интеллектуальный характер;
- словесно-смысловая память обеспечивает опосредованное познание и расширяет сферу познавательной деятельности ребенка;
- складываются элементы произвольной памяти как способности к регуляции данного процесса сначала со стороны взрослого, а потом и самого ребенка;
- формируются предпосылки для превращения процесса запоминания в особую умственную деятельность, для овладения логическими приемами запоминания;

- по мере накопления и обобщения опыта поведения, опыта общения ребенка со взрослыми и сверстниками развитие памяти включается в развитие личности.

### Список литературы

1. Адам Д. Восприятие, сознание, память. Размышления биолога / Под ред. Е.Н. Соколова. - М.: Мир, 1983. - 152 с. - С.131-147.
2. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1980. - 528 с.
3. Блонский П.П. Память и мышление. - СПб.: Питер, 2011. - 288 с.
4. Жане П. Эволюция памяти и понятие времени // Психология памяти: Хрестоматия / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. - М.: ЧеРо, 2000. - С.371-379.
5. Иванова Е.О гендерных особенностях памяти // Гендерные исследования. - 1999. - № 3.
6. Лапп Д. Искусство помнить и забывать. - СПб.: Питер, 1995. - 216 с.

## ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Г. Д. Данилина, О. В. Шевченко,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.психол.н., доцент В. А. Шамис*

Коммуникативные способности – это комплексное многоуровневое личностное образование, совокупность коммуникативных характеристик личности, а также ее социально - перцептивные и операционно-технические знания и умения, обеспечивающие регуляцию и протекание деятельности общения [26, с. 54].

А.А. Кидрон под коммуникативными способностями понимал «общую способность, связанную с многообразными подструктурами личности и проявляющуюся в навыках субъекта общения вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели».

То есть коммуникативные способности – это во многом степень успешности использования вербальных и невербальных средств общения, т.к. по словесному каналу передается чистая информация, а по невербальному – отношение к партнеру по общению. Из определений термина «коммуникативные способности» вытекает термин «общение». Согласно словарю Ожегова термины «коммуникация» и «общение» можно считать равноценными [33, с. 73, 155]

Для эффективной коммуникации характерно: достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения. Это способствует разрешению проблем, обеспечивает достижение целей с оптимальным расходом ресурсов.

Согласно федеральному образовательному стандарту дошкольного образования педагоги должны развивать коммуникативную компетентность дошкольников [43].

Коммуникативная компетентность - способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми.[45]. Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [23].

Коммуникативную компетентность в дошкольном возрасте можно рассматривать как совокупность умений, определяющих желание субъекта вступать в контакт с окружающими; умение организовывать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, проявлять эмпатию, умение решать конфликтные ситуации; умение пользоваться речью; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими [38].

Все эти условия нужны для того чтобы процесс общения мог быть эффективным. А значит в рамках ВКР термины «коммуникативные способности» и «коммуникативная компетенция» можно считать синонимами.

### **1.1 Развитие коммуникативных способностей старших дошкольников**

В дошкольном возрасте происходит одно из важнейших «приобретений» ребенка в его коммуникативном развитии - расширяется круг общения. Помимо мира взрослых дошкольник открывает для себя мир сверстников. Он обнаруживает, что другие дети «такие же, как он». Это вовсе не означает, что он не видел, не замечал их раньше, но восприятие сверстника приобретает особое качество - осознанность. Происходит, как говорят психологи, идентификация себя со сверстником, что коренным образом меняет отношение и к сверстнику, и к себе. Если в раннем возрасте ребенок существовал «рядом», параллельно со сверстником, то в дошкольном возрасте они попадают в общее коммуникативное пространство [9]

Ведущая потребность детей 5-6 лет это потребность в общении и проявлении творческой активности. В 5-6 лет ребенок как губка впитывает всю познавательную информацию. Научно доказано, что ребенок в этом возрасте запоминает столько материала, сколько он не запомнит потом никогда в жизни. В этом возрасте ребенку интересно все, что связано с окружающим миром, расширением его кругозора. Важным показателем этого возраста 5-6 лет является оценочное отношение ребенка к себе и другим [21].

Дети могут критически относиться к некоторым своим недостаткам, могут давать личностные характеристики своим сверстникам, подмечать отношения между взрослым и взрослым или взрослым и ребенком. Но родители продолжают оставаться примером для детей. Если родители несут позитивную информацию, если у ребенка на душе хорошо, нет страха, обиды, тревоги, то любую информацию (личностную и интеллектуальную) можно заложить в ребенка [6].

У ребенка появляется желание показать свои умения, проявить сообразительность. В этом возрасте очень важно развить коммуникативные способности ребенка, ведь его стремление общаться в этом возрасте основная потребность и во многом предопределяет его будущее коммуникативное поведение [35, с. 11].

В дошкольном возрасте существуют две сферы общения - со взрослыми и со сверстниками, причем обе необходимы для нормального развития личности ребенка.

Во взаимодействии со взрослым ребенок стремится достичь взаимопонимания и сопереживания. Это стремление свидетельствует о внутренней готовности ребенка разобраться, как думает и чувствует другой человек, и шагнуть ему навстречу. Чаще всего дошкольник принимает мнение авторитетного взрослого только после самостоятельного осмысления. Но может и согласиться, поступившись собственными взглядами и соображениями, так как реально оценивает свои возможности и понимает, что еще не вполне разбирается в сложных проблемах.

Именно это заставляет 5-7-летних детей задавать уточняющие вопросы, интересоваться, что думают взрослые по тому или иному поводу. Ребенку необходимо сопоставить мнение взрослого со своим, уяснить сказанное.

Старшие дошкольники учатся ориентироваться в социальной сфере, устанавливать разносторонние отношения с окружающими. Они осваивают правила поведения, осознают свои права и обязанности, свой долг и ответственность перед другими людьми. И здесь личностное общение со взрослыми играет огромную роль. Особенно важно то, как взрослый оценивает действия окружающих. Сравнивая свое отношение к поступкам других с оценками взрослого, ребенок постигает основы социального поведения, проверяет правильность своих взглядов. Поэтому очень важно как родителям, так и педагогам своим примером демонстрировать достойные образцы поведения. Только в этом случае ребенок будет стремиться к гармоничным отношениям с другими людьми. Доверие и искренность - вот та основа, на которой должны строиться отношения взрослого и ребенка, впоследствии это поможет ребенку найти свое место в обществе [41, с. 34-35].

Одна из целей дошкольного учреждения – это социализация ребенка, а успешная социализация невозможна без эффективного взаимодействия как со сверстниками так и со взрослыми. Согласно действующему образовательному стандарту перед педагогом стоит задача сформировать коммуникативные компетенции дошкольника [32].

Можно выделить следующие дидактические этапы формирования коммуникативных умений:

1. раскрыть учащимся значение коммуникативных умений;
2. ознакомить учащихся со структурой и содержанием умений;
3. вводить обязательные совместные задания для учащихся с целью овладения коммуникативными умениями;
4. совершенствовать усвоенные коммуникативные умения в творческой деятельности младших школьников [6, 28, с. 27].

Результатом взаимодействия со сверстниками является возникновение особых межличностных отношений, от качества которых зависит и социальный статус ребенка в детском сообществе, и уровень его эмоционального комфорта. Отношения между детьми динамичны, они развиваются, в

старшем дошкольном возрасте становятся конкурентными, чему способствует осознание ребенком общественно значимых норм и правил. Так постепенно усложняется и обогащается коммуникативное поведение ребенка, формируются его новые формы. Интенсивно происходит социально-личностное становление дошкольника [11].

## 1.2 Проблемы коммуникативного развития дошкольников

Современный мир влияет на коммуникативное развитие детей не лучшим образом. В детство довольно агрессивно вторглись компьютер и телевизор, увлечение которыми нередко не оставляет места для необходимого взаимодействия со сверстниками. Этому способствует и то, что в подавляющем большинстве семей ребенок не имеет сестер и братьев. Возникающий на этой почве коммуникативный дефицит приводит к нежелательным последствиям в виде доминирования в общении собственных интересов и неумения учитывать содержательную линию поведения собеседника или игрового партнера. Возникает желание «подавить» программу поведения другого ребенка, разрешить коммуникативную проблему «силовым» способом [10, с.8].

Специалисты всё чаще выражают озабоченность увеличением числа дошкольников с трудностями в обучении, отмечают низкий уровень их коммуникативного и познавательного развития, недостаточную произвольность поведения, эмоциональную неуравновешенность, сложности в налаживании отношений со сверстниками и взрослыми, слабо развитую речь и т.д.. При этом имеются в виду дети с сохранным интеллектом, нормальными потенциальными возможностями, но по разным причинам отстающие в развитии от сверстников [11, с.5]. В последнее время вопрос о несформированности их коммуникативного поведения, инфантильности, неумении строить партнерские отношения в детском сообществе и т.д. вызывает особую тревогу у педагогов, психологов, а также родителей. Специалисты подчеркивают, что этим детям с большим трудом удается наладить отношения в детском коллективе: они не умеют вместе со сверстниками играть, трудиться, выполнять поручения, договариваться, мешают им, разрушают игру и т.д. Вследствие этого они нередко оказываются в определенной изоляции, из-за чего испытывают значительный эмоционально-личностный дискомфорт [10, с.7].

Пока дошкольник воспитывается только в условиях семьи, ограниченность его способов общения может выглядеть не очень проблематично. Трудности со всей очевидностью обнаруживаются, когда ребенок начинает посещать детский сад. Здесь необходимо взаимодействовать со сверстниками, и они чаще всего не спешат на помощь, а наоборот, действуют, исходя из собственных интересов. Эта конкуренция «на равных» может проявляться в довольно жестких формах и разрешаться не самыми культурными, социально одобряемыми средствами [36].

Если же детские проблемы внешне малозаметны, «не бросаются в глаза», то они остаются долго скрытыми и своевременно не подвергаются коррекции. Без своевременной коррекции в психическом развитии могут



сформироваться стойкие отклонения, которые с началом школьного обучения нередко становятся причиной школьной дезадаптации [11, с. 6].

В последние годы, несмотря на увеличение информационного потока, на достижения науки и техники, стало распространенным явление, известное под названием "педагогическая запущенность". Причем педагогически запущенные дети часто имеют обеспеченных родителей, живут в полных семьях, но при этом, налицо выраженный содержательный дефицит детско-родительских отношений...." [9].

Помимо недостаточности биологического и социального факторов, препятствующих нормальному развитию ребенка, выделяют и третью причину, которая заключается в существенном снижении психологической активности детей (эмоциональной, двигательной, познавательной, коммуникативной, речевой), которая является важнейшим условием развития деятельности, адекватного отношения к окружающему миру и оказывает существенное влияние на их качественные характеристики [10].

Воспитатели в большинстве случаев отмечают недостаточный уровень связности в речи своих воспитанников (как в диалоге, так и в монологе). Несмотря на значительные усилия взрослых, эффективность специальных занятий в данном направлении остается неудовлетворительной.

Опираясь на изученный материал и практическую деятельность можно сформировать основные проблемы коммуникационного развития дошкольников:

- повышенная агрессивность;
- низкий уровень коммуникативного и познавательного развития;
- проблема развития речи;
- несформированность коммуникативного поведения;
- неумение наладить отношения;
- несформированность диалогической речи;
- отсутствие инициативы в диалоге, незаинтересованность в продолжение диалогического общения;
- различного рода недостатки отбора языковых средств;
- адресация собственных реплик «в никуда»;
- неадекватность истолкования невербальных средств диалога, применяемых собеседником;

### **Список литературы**

1. Акулова, Е. Познаем логические отношения: дидактические игры для старших дошкольников / Е. Акулова // Дошкольное воспитание. – 2008. - № 9. – С. 65-69; № 8 – С. 65-69.
2. Аргушанова А. Развитие коммуникативных способностей дошкольника. – М.: Сфера, 2012. – 80 с.

3. Байбекова Т. Р. Дидактическая игра как метод развития коммуникативных умений у младших школьников / URL: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/7414-2013-04-20-02-47-03> (Дата обращения 23.10.2014)
4. Беккер О. В. Дидактическая игра. – URL:<http://school.omgpru.ru/mod/book/view.php?id=9007>. (Дата обращения 11.10.2014).
5. Бачурина В. 500 самых интересных игр. Развивающие игры М.: Эксмо, 2006. – 160 с. Вестник. – 2011. – N 4. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 251-254.
6. Возрастные особенности развития ребенка от 5 до 6 лет / URL: <http://www.ekaroditeli.ru/obrazovanie-psixolog-5-6.html> (Дата общения 21.10.2014)
7. Возрастные особенности дошкольников / URL: <http://psixologiya.org/detskaya/osnovy/1648-vozzrastnye-osobennosti-doshkolnikov.html> (Дата обращения 20.10.2014)
8. Выготский, Л. С. Детская речь / Л. С. Выготский. - М. : Педагогика, 2008 - 420 с.
9. Гаврилушкина О. П. Проблемы коммуникативного поведения дошкольников / URL:<http://psychlib.ru/mgppu/periodica/RvDS012003/GPK-019.HTM> (Дата обращения 23.10.2014)
10. Гаврилушкина О.П. Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада Ребенок в детском саду». 2003, №2. – С. 7-9.
11. Гавриш С. В. Проблемы коммуникативного поведения у дошкольников / Ребенок в детском саду. – 2003. – №1. – С. 4-6.
12. Диагностика коммуникативных способностей / URL: <http://firstklass.ru/24-diagnostics-kommunikativnyh-sposobnostey.html> (Дата обращения 20.10.2014)
13. Дидактические игры для обучения детей дошкольного возраста / URL: <http://vscolu.ru/articles/didakticheskie-igry-dlya-obucheniya-detej-doshkolnogo-vozrasta.html> (Дата обращения 20.10.2014)
14. Дьяченко, О. М. Как развивается дошкольник?: о чем нужно помнить психологам, педагогам и родителям / О. М. Дьяченко, Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с.
15. Ельцова О. М. Организация полноценной речевой деятельности в детском саду/ О. М. Ельцова, Н. Н. Горбаческая, А. Н. Терехова – СПб: детство-пресс, 2005. – 192 с.
16. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании // Педагогика. – 2011.- №4. – С. 8-15.
17. Игра как средство образовательной деятельности в условиях реализации ФГОС / URL: <http://ulybkasalym.ru> (Дата обращения 23.10.2014)
18. Игровые методы обучения дошкольников / URL: <http://el-mikheeva.ru/avtor/igrovyie-metodyi-obucheniya-doshkolnikov> (Дата обращения 22.10.2014)
19. Игровые технологии обучения в начальной школе / Авт.-сост. Е.В. Калмыкова. - М.: Академия, 2007. – 164 с.
20. Игры на развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста /URL: <http://detskiysad195.ru/?p=135> (Дата обращения 22.10.2014)
21. Истратова О.Н. Большая книга детского психолога: психологический практикум / О.Н. Истратова, Г.А. Широкова, Т.В. Эксакусто. – Ростовн/Д: Феникс, 2008. – 568с.
22. Карнаущенко А. Ю. Развитие связной речи как средство формирования коммуникативной компетентности дошкольников / URL: <http://www.openclass.ru/node/265795>(Дата обращения 20.10.2014)
23. Коммуникативная компетентность. Стратегии, тактики, виды общения/ URL: <https://pro-psixology.ru/socialno-psixologicheskie-fenomeny/133-kommunikativnaa-kompetentnost-strategii-taktiki.html> (Дата обращения 21.10.2014)
24. Кузеванова О. В. Формы организации коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста/ О. В. Кузеванова, Т. А. Коблова. // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 6. – С. 5-7.

25. Куликова О. Л. Диагностика и развитие коммуникативных умений у дошкольников в условиях музыкальной игры Ярославский педагогический вестник. – 2011. - №4. – С. 112-115.
26. Леонтьев А. А. Психология общения: учебное пособие – 3-е изд. –М: Смысл, 2005. -368 с.
27. Маврина И.В. Возможности диагностики уровня развития коммуникативных способностей старших дошкольников Наука о детстве и современное образование. Материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. В. Запорожца, М.: Центр «Школьная книга», 2005. 184 с.
28. Максимова С. Развитие коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста / Детский сад: теория и практика. – 2013. - №3. – С. 26-29.
29. Максимова А.А. Теория и технология подготовки студентов развитию коммуникативных умений у младших школьников: учебно-методическое пособие / А.А. Максимова. - 2-е изд., испр. и доп. - Орск: Издательство ОГТИ, 2008. - 137 с.
30. Методика определения коммуникативной готовности детей «Анализ процесса и продукта деятельности». – URL: <http://psyznaiyka.net/view-metody.html?id=dopolnitelnye-metody>. (Дата обращения 15.10.2014)
31. Миронов А. В. Игра - средство реализации принципа преемственности дошкольного и начального образования Начальная школа. - 2013. - № 12. - С.22-27.
32. Никитина И. А. Особенности федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и перспективы его внедрения/ URL: [http://kkidppo.ru/sites/default/files/docs/osobennosti\\_fgos\\_doshkolnogo\\_obrazovaniya\\_i\\_vnedrenie\\_v\\_krasnodarskom\\_krae.pdf](http://kkidppo.ru/sites/default/files/docs/osobennosti_fgos_doshkolnogo_obrazovaniya_i_vnedrenie_v_krasnodarskom_krae.pdf) (Дата обращения 21.10.2014)
33. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю.
34. Шведова. – 4-е изд., доп. – Москва : Азбуковник, 2000. – 940 с.
35. Олешков М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса: монография / М.Ю. Олешков. - 2-е изд. - М.: Педагогика, 2008. - 365 с.
36. Поздеева С. И. Открытое совместное действие педагога и ребёнка как условие формирования коммуникативной компетентности детей // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 3. – С. 10-12.
37. Поморцева Н. В. Развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста в совместной с педагогом деятельности / URL: <http://festival.1september.ru/articles/519466/>. - (Дата обращения - 21.10.2014)
38. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пос. для руководителей и практических работников ДОУ / Л. С. Киселева, Т. А. Данилина, Т. С. Лагода; М. Б. Зуйкова. - М.: Аркти, 2005.
39. Развитие коммуникационных навыков дошкольников / URL: <http://doshkolnik.ru/zaniatia-s-detmi/9236-kommunikaciya.html> . – (Дата обращения – 21.10.2014)
40. Размаева Л.А. Формирование орфографических навыков / Л.А. Размаева // Начальная школа. – 2010. - № 6. - С. 58-61.
41. Репринцева Г. От развивающей игровой среды - к гармоничным детско-родительским отношениям: приглашение к диалогу об игре и игровой среде Дошкольное воспитание . - 2009. - N 8. - С.34-41
42. Смолина О. Н. Дидактическая игра как условие развития коммуникативных способностей дошкольников: учебно-методическое пособие /URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/89-preschool/3258-l-r-.html> (Дата обращения 22.10.2014)
43. Урунтаева Г.В. Дошкольная психология: Учебное пособие для учащихся сред. Пед. Учеб. Заведений. - М.: Издат. Центр «Академия», 2010. - 336с.
44. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования /<http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (Дата обращения 20.10.2014)

45. Чен Н. В. Дидактическая игра – основа развития воображения и фантазии / Методическая копилка. Пилотный выпуск. –2011. – С. 6-10.

46. Чередниченко М.С., Красюкова Н.В.Формирование коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста как фактор социальной адаптации дошкольника к современным условиям социума URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/discus/120/1598>(Дата обращения 20.10.2014)

47. Чернецкая Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений / Л. В. Чернецкая. - Ростов н/Д.: Феникс, 2005. - 256 с.

48. Чухарева В. В. Дидактическая игра в формировании мотивации к учебной деятельности Начальная школа. - 2013. - № 9. - С.67-71

## ДИАГНОСТИКА ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДОМА ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА

**Е. В. Данильченко,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель д.пед.н., профессор С. Н. Рягин*

В целях создания условий для беспрепятственного доступа лиц с ограниченными возможностями здоровья в Дом детского творчества, создания им равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских и других прав и свобод, предусмотренных статьей 17 Конституции РФ, статьей 15 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», статьями 8, 8.1 Устава муниципального образования город Новый Уренгой, в МБОУ ДО Доме детского творчества в 2014 году выполнены следующие виды работ: устроен пандус с разворотной площадкой и поручнями; оборудована и обозначена знаком автостоянка для инвалидов; установлено декоративное ограждение выполняющее направляющую функцию на территорию; коридоры пяти этажей и лестничные марши оборудованы опорными поручнями; на всех лестничных маршах первой и последней ступенях устроены тактильные плитки и предупредительные полосы; в тамбуре центрального входа на высоте 1м 40см, установлена мнемосхема с планом здания; аварийные выходы и направления к ним обозначены тактильными знаками; устроены и обозначены тактильными знаками места отдыха для инвалидов на 1,3,4,5 этажах; проведена реконструкция санитарной комнаты первого этажа, позволяющая использование ее на коляске; для удобства подъема на верхние этажи лиц с ограниченными возможностями здоровья учреждение располагает мобильным лестничным подъемником; приобретены тактильная вывеска с названием учреждения и тактильные таблички с назначением кабинетов первого этажа для слабовидящих предоставлен во временное использование органами социальной защиты.

1. Программно-методическое обеспечение. В Доме детского творчества разработана Долгосрочная программа «Адаптация среды жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2015 – 2019 годы».

2. Кадровое обеспечение. В Доме детского творчества ведется активная работа по совершенствованию системы подготовки педагогических кадров для работы с детьми с ОВЗ.

3. Система психолого-педагогического сопровождения. В учреждении осуществляется деятельность по психологическому сопровождению обучающихся данной категории.

Анализ образовательной среды Дома детского творчества для детей с ОВЗ показал, что в учреждении:

- создана необходимая нормативно-правовая база для детей с ОВЗ;
- разработана система своевременного выявления детей с ограниченными возможностями здоровья;
- ведется психологическая работа по определению особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья;
- создаются условия, способствующие освоению детьми с ограниченными возможностями здоровья программ дополнительного образования;
- разрабатывается программно-методическое обеспечение для организации образовательного процесса;
- ведется индивидуально-ориентированная психолого-медико-педагогическая помощь детям с ОВЗ с учетом индивидуальных возможностей и особенностей обучающихся (индивидуальные маршруты обучения);
- оказывается консультативная и методическая помощь родителям детей с ОВЗ по социальным, правовым и другим вопросам.

Созданная система психолого-педагогического сопровождения способствует постоянному росту контингента данной категории занятых в работе Дома детского творчества.

Таким образом, анализ готовности среды Дома детского творчества для инклюзии показал, что в настоящее время ведется активная работа по совершенствованию материально-технической базы, повышению квалификации кадров и совершенствованию нормативно-методической базы для работы с детьми с ОВЗ.

Важным показателем, характеризующим среду Дома детского творчества, является удовлетворенность родителей. Данные диагностики степени удовлетворенности родителей качеством образовательных услуг по материалам ежегодного анкетирования представлена в таблице.

## Степень удовлетворенности родителей качеством образовательных услуг

|   | 2011-2012<br>учебный год | 2012-2013<br>учебный год | 2013-2014<br>учебный год | 2014-2015<br>учебный год |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Количество родителей, принявших участие в анкетировании   | 50                       | 400                      | 300                      | 611                      |
| <b>Удовлетворенность родителей работой Дома детского творчества, (%)</b>                          |                          |                          |                          |                          |
| Удовлетворены   | 98                       | 97                       | 96                       | 98                       |
| Не удовлетворены  | 0                        | 0                        | 0                        | 0                        |
| Затрудняются ответить   | 2                        | 3                        | 4                        | 2                        |
| <b>Особенности работы Дома детского творчества, вызывающие удовлетворенность у родителей, (%)</b> |                          |                          |                          |                          |
| Условия для развития детей  | 62                       | 68                       | 81                       | 15                       |
| Качество преподавания   | 70                       | 72                       | 78                       | 21                       |
| Отношение педагога к детям  | 72                       | 79                       | 75                       | 17                       |
| Глубина получаемых знаний   | 52                       | 55                       | 58                       | 12                       |
| Порядок, требование к дисциплине  | 30                       | 32                       | 51                       | 9                        |
| Безопасность ребенка  | 20                       | 21                       | 28                       | 11                       |
| Человеческие качества преподавателей  | 62                       | 68                       | 81                       | 14                       |
| <b>Учитывает ли Дом детского творчества мнение родителей обучающихся? (%)</b>                     |                          |                          |                          |                          |
| Да  | 88                       | 90                       | 92                       | 88                       |
| Нет   | 4                        | 3                        | 7                        | 2                        |
| Воздержались от ответа  | 8                        | 7                        | 1                        | 10                       |
| <b>Предложенные формы сотрудничества между Домом детского творчества и родителями (%)</b>         |                          |                          |                          |                          |
| Родительские собрания   | 46                       | 43                       | 53                       | 30                       |
| Совместные занятия  | 32                       | 28                       | 39                       | 11                       |
| Индивидуальные консультации   | 30                       | 32                       | 35                       | 29                       |
| Совместные воспитательные мероприятия   | 20                       | 33                       | 34                       | 25                       |
| Семейные клубы  | 28                       | 19                       | 25                       | 4                        |
| <b>Дополнительные потребности родителей в следующих видах деятельности (%)</b>                    |                          |                          |                          |                          |
| Социально-педагогическая направленность   | 40                       | 49                       | 49                       | 45                       |
| Физкультурно-спортивная направленность  | 32                       | 40                       | 38                       | 20                       |
| Художественно-эстетическая направленность   | 8                        | 11                       | 11                       | 34                       |

Анализ данных исследования показал, что 96-98% родителей удовлетворены качеством предоставляемых услуг.

В исследовании потребностей детей с ОВЗ в занятиях художественно-эстетического направления приняли участие 118 детей с ОВЗ. Итоги исследования показали, что из 118 обучающихся с ОВЗ 39 % проявляют интерес к изобразительному искусству, 27 % - к рукоделию, 9 % - к вокалу, 18 % к хореографии, 4 % - к лингвистике, 3 % - к природе. Эти данные учитывались при построении индивидуального маршрута детей с ОВЗ.

Диагностика универсальных творческих способностей детей с ОВЗ показала, что у детей, планирующих начать обучение декоративно-прикладным творчеством плохо развито творческое воображение, надситуативно-преобразовательный характер творческих решений, отмечаются трудности с умением видеть целое, раньше частного; дети испытывают затруднения с экспериментированием.

Данные диагностики показывают, что у детей необходимо развивать воображение, включать в занятия проблемные задания и ситуации, элементы экспериментирования и анализа предметов и произведений искусства.

Таким образом, на основе диагностики образовательных потребностей и особенностей детей с ОВЗ и анализа образовательной среды Дома детского творчества были сформулированы следующие условия инклюзии:

- разработка индивидуальных маршрутов художественно-эстетического развития для детей с ОВЗ на основе диагностики их потребностей;
- создание условий для самовыражения и признания результатов творчества детей (организация выставок работ, концертов, фестивалей, презентации авторов, отдельных исполнителей и коллективов, конкурсы изделий, поделок, творческих работ т.д.);
- поддержание личностной значимости каждого с ОВЗ (проведение дней рождения, именин, праздников семьи, конкурсов, в которых внимание концентрируется на достижениях и успехах конкретного ребенка);
- привлечение к работе Дома детского творчества необходимых специалистов, территориальная доступность для семьи ребенка с ОВЗ;
- коллективный характер творческой деятельности;
- привлечение детей с ОВЗ к внеклубковой жизни Дома детского творчества.

### **Список литературы**

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / С.В. Алехина. // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья [Текст]: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [ и др.]. - Красноярск, 2013. – с. 71 - 95.
2. Белявский, Б.В. Состояние и перспективы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации [Электронный ресурс] / Б.В. Белявский. / Управление федерального имущества и развития материально-технической базы Федерального агентства по образованию.- Режим доступа: <http://perspectiva-inva.ru>

3. Буйлова, Л. Н. Сущность и специфика дополнительного образования детей в современной системе образования РФ [Текст] / Л.Н. Буйлова // МНКО. - 2011.- №6-2.
4. Буторина, О.Ю. Воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дополнительного образования [Текст] /О. Ю. Буторина // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии. – Екатеринбург, 2007. – №7 (11). – С. 132–137 (0, 3 п. л.).
5. Егоров, П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями [Текст] / П.Р. Егоров. // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 3., – с. 35-39.
6. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в различных условиях интеграции [Текст]. Сб. научн.-метод. Материалов /Под ред. О.Е. Булановой, Э.И. Леонгард. / О.Е. Буланова, Э.И. Леонгард. – Москва : Федеральный институт развития образования. – 2012. – 145 с.
7. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт [Текст] / А.А. Наумова, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. – Волгоград: Учитель, 2012. – 147 с.

## ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА ПЕРСОНАЛА РУКОВОДИТЕЛЕМ СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**В. Н. Довгопол,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.психол.н., доцент Л. Г. Карпова*

Работа в любой организации неизбежно связана с необходимостью комплектования штата. Подбор и отбор работников не только обеспечивает режим нормального функционирования организации, но и закладывает фундамент будущего успеха. Сегодня человек – это главный стратегический ресурс любой компании.

Хороший, дееспособный и сплочённый персонал - основной залог долговременного успеха, высокоэффективное направление вкладывание капитала.

Удачно подобрать трудовой коллектив - одна из основных задач руководства любого предприятия. Это должна быть команда единомышленников и партнеров, способных осознавать, принимать и реализовывать общие замыслы. Только она служит залогом успеха предпринимательской деятельности, выражения и процветания предприятия [1].

Актуальность темы обосновывается тем, что в современных условиях рыночных отношений и рынка рабочей силы подбору и найму кадров придается особо важное значение, так как меняется общественный статус работника, характер его отношений к труду и условиям продажи рабочей силы. Управление персоналом должно носить комплексный характер и строиться на концепции, согласно которой работники организации рассматривается как человеческий ресурс или человеческий капитал. Одними из важных видов деятельности по управлению человеческими ресурсами являются отбор и



наим персонала. Задачей привлечения персонала является обеспечение покрытия потребности в персонале в качественном и количественном отношении.

Одним из критических моментов организационной эффективности являются профессионализм и деловые качества ее персонала.

Индивидуальные различия людей в способностях, мотивации, знаниях и умениях чрезвычайно велики, и нередко это серьезно отражается на эффективности их деятельности. Поэтому для каждой организации важно разработать эффективные методы найма более продуктивных работников, которые должны заменить тех, кто был уволен, получил повышение по службе, был переведен на другой участок или ушел на пенсию.

Основной гипотезой, послужившей толчком для разработки и использования методов профессионального отбора, явилось предположение о том, что люди обладают различной вероятностью успеха в разнообразных видах профессиональной деятельности [4].

Цель профессионального отбора – выбрать из числа претендентов такого работника, который сможет успешно выполнить порученную ему задачу и тем самым внести свой вклад в достижение общей цели организации. Несоответствие отдельных работников своим обязанностям, недостаток мотивации, знаний или способностей в конечном счете приводят к тому, что и организация в целом теряет свою эффективность и неизбежно проигрывает в конкурентной борьбе. Таким образом, повышение качества персонала с помощью профессионального отбора является важным резервом повышения общей эффективности организации [2]. В том числе и КЦСОН.

Чтобы отобрать кандидата на определенную должность, необходимо иметь достаточную информацию о работе, которую ему предстоит выполнять, определить круг его должностных обязанностей и результаты, которых он должен достичь.

Иными словами, прежде всего необходимо выяснить, что представляет собой сама трудовая деятельность и определить критерии ее успешного выполнения.

Как считает Л. Каммингс, помимо определения критериев отбора персонала, оценка деятельности решает целый спектр организационно-психологических проблем:

- определяет основания для системы поощрений и наказаний в организации;
- формулирует задачи обучения и переподготовки работников;
- создает объективные основания для управленческого контроля и обратной связи [5].

Кроме того, существует множество методов получения информации о кандидатах до их приема на работу. Эти методы очень разнообразны с точки зрения их популярности и пользы. Основные из них: биографические данные, интервью, отзывы и рекомендательные письма, оценки коллег и руководства, тестирование и тд [3].

В качестве примера возьмем процедуру отбора кадров, проводимой в "КЦСОН Рябинушка» г. Омска.

Итак, процедура отбора в Центре состоит из нескольких этапов. Остановимся на этом подробнее:

1. Предварительное собеседование со специалистом отдела кадров. На этом этапе во время беседы выясняется возраст, семейное положение, образование, опыт работы претендента, на какую заработную плату он рассчитывает. На должность социального работника берут практически всех, не предъявляя требований к образованию и опыту работы. Главное чтобы претендент хотел работать, умел разговаривать с людьми. Единственное требование к возрасту. На эту должность предпочитают брать женщин среднего возраста, т.к. контингент, с которым им придется работать, не доверяет молодым специалистам. Заполняется анкета.

2. Собеседование с заведующей структурным подразделением. На этом этапе беседу проводит заведующая того структурного подразделения, куда планирует устроиться претендент. Она раскрывает человеку все плюсы и минусы работы, ведь социальная работа - это адский труд, это работа на износ.

Также в ходе этой беседы заведующая задает вопросы, которые касаются, как правило, профессиональных и личностных качеств претендента. Для социального работника, например, важны такие качества как терпимость, порядочность, эмоциональная устойчивость.

На такие должности как юрист и психолог, существует конкурс. Психологи, например, пишут специальную работу с предложениями каких-либо методик работы. Заведующая рассматривает эти работы и выбирает тех, чьи методики действительно необходимы для работы в Центре.

3. Медицинский осмотр. Необходимым условием при найме на работу в Центре является наличие у претендента санитарной (медицинской) книжки, т.е. перед тем как устроиться на работу он должен пройти медицинскую комиссию.

4. Принятие решения о найме претендента. Заключительным этапом отбора является разговор с директором КЦСОН, который принимает окончательное решение о принятии претендента на работу или отказе. Именно он по уставу принимает и увольняет работников.

Если решение положительное, то с претендентом заключается трудовой договор в отделе кадров. Далее идёт испытательный срок 2 месяца, по истечении которого работник либо остаётся работать, либо нет.

Исходя из этого, рекомендуется следующее.

Необходимо проводить набор работников, которые в силу своих личностных качеств имеют расположенность к другим видам деятельности, может привести к снижению качества оказываемых Центром услуг.

На первом этапе отбора (собеседовании со специалистом отдела кадров), чтобы сразу отсеять людей, чьи личностные характеристики не соответствуют типу профессии, рекомендуется пользоваться Тестом «Проверка профессионального соответствия». Претендент, чье соответствие личности типу профессии по результатам тестирования будет больше чем у остальных претендентов, пройдет на следующий этап отбора, а именно «человек-человек».

На втором этапе отбора (собеседовании с заведующей отделением) для того чтобы выбрать более подходящего кандидата на должность,

нужно заранее подготовить вопросы. В целом вопросы должны быть такими, на которые нельзя дать стандартный ответ.

Так как в Центре не достаточно развита система материального стимулирования, рекомендуется применять к сотрудникам морально-психологические методы стимулирования.

Для того чтобы работники ощущали ценность результатов, полученных вследствие проделанной ими работы, их важность, следует в конце каждого квартала выпускать стенгазету, в которой рассказывались бы про конкретных людей, которые получили помощь в Центре, о том, как улучшилась их жизнь после получения помощи, помещались благодарственные письма от клиентов. Также в этой стенгазете должна описываться важность и необходимость социальной работы, в общем.

Кроме того, предлагается ввести соревновательный стимул, для того чтобы сотрудникам хотелось выполнить свою работу лучше, качественнее, выделиться среди коллег. Для этого каждый месяц должен проводиться конкурс «лучшего в профессии». На информационном щите вывешивается объявление для сотрудников о начале конкурса, его условиях. По окончании месяца, заведующие отделениями оценивают и сравнивают результаты работы своих сотрудников и пишут на имя директора служебные письма, в которых указывают имена победителей. Директор в свою очередь лично поздравляет лучших сотрудников, их фотографии с описанием их заслуг вывешиваются на Доску Почета. Можно, чтобы победители месяца носили бэйджики, на которых была бы надпись, например, «Лучший социальный работник месяца».

Для работников очень важно внимательное отношение к ним со стороны руководства. Предлагается заведующим отделениями персонально поздравлять сотрудников по случаю праздников, семейных дат.

Для поддержания здоровья пожилых сотрудников Центра предлагается заключить договор с больницей, в которой проходят диспансеризацию работники организации, чтобы сотрудники пенсионного и предпенсионного возраста наблюдались у таких специалистов как психоневролог, терапевт, а также посещали кабинет лечебного массажа.

### **Список литературы**

1. Йеттер Вольфганг Эффективный отбор персонала. Метод структурированного интервью; Гуманитарный центр – М., 2011. - 160 с.
2. Купер Доминик , Иван Т. Робертсон, Тинлайн Гордон Отбор и наем персонала. Технологии тестирования и оценки; Вершина - Москва, 2009. - 336 с.
3. Маклаков А. Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика; Питер - Москва, 2010. - 480 с.
4. Носс И. Н. Профессиональная психодиагностика. Психологический отбор персонала; Психотерапия – М., 2009. - 464 с.
5. Пызин В. А. Профессиональный выбор и отбор персонала управления. Политическая профессиология; Алексей Ушаков – М., 2009. - 256 с.

## РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

**Е. Л. Дубовцева,**

**ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л. Н. Толстого»**

*Научный руководитель д.пед.н., профессор И. Л. Федотенко*

Современное общество ставит перед образовательными организациями различного типа цель не только получение знаний, умений, навыков и компетенций, но и развитие познавательной самостоятельности учеников. Для эффективной организации процесса развития познавательной самостоятельности детей необходимо учитывать психологические возрастные, индивидуальные и личностные особенности каждого ребенка. Проблема развития познавательной самостоятельности детей имеет длительную историю. Самостоятельная познавательная деятельность является незаменимым средством личностного развития ребенка, активации учащихся, развития у них интереса к изучаемому предмету.

Существенным для развития познавательной самостоятельности детей является ответ на вопрос, каким образом усваиваются полученные знания.

Доказано, что если ученики заучивают понятия, законы и решают задачи только по алгоритмам, по установленным образцам, то скоро теряют интерес к изучению предмета. Вместе с тем, в школьных учебниках и пособиях по биологии большинство заданий предполагает репродуктивную деятельность детей, то есть, выполнение по шаблону, по готовым образцам. Педагоги акцентируют внимание на количестве выполненных заданий, что совершенно не гарантирует успешное усвоение знаний учениками. Стимулировать интерес к знаниям у учащихся целесообразно, используя различные виды самостоятельной деятельности. Несмотря на большое количество педагогических (Л. П. Аристовой, П. И. Пидкасистого, С. И. Архангельского, М. А. Данилова) и психологических (Л. И. Божович, Р. А. Блохиной, Л. В. Кузнецовой) исследований по проблеме познавательной самостоятельности реальная педагогическая практика показывает низкую результативность деятельности учителей по развитию познавательной самостоятельности школьников. Сегодня на переломе социально - экономического и образовательного процесса в нашем обществе проблема формирования познавательной самостоятельности приобретает новое еще более актуальное и перспективное звучание. Волевые качества личности считаются одной из основополагающих сторон характера человека, и их воспитанию должно уделяться серьезное внимание. Одним из главных волевых качеств личности является самостоятельность. Самостоятельность личности не ограничивается лишь регуляцией поведения или способностью действовать без посторонней помощи, а включает в себя возможность самостоятельно ставить цель, оценивать собственные ресурсы, выбирать направление, средства ее

осуществления, корректировать процесс движения к поставленной цели, анализировать полученные результаты.

Обучение в школе - это сложный дидактический и психологический процесс, который характеризуется рядом противоречий, одним из которых выступает расхождение традиционных форм и методов обучения и новых тенденций развития системы образования. Формирование познавательной самостоятельности может проходить в рамках изучения различных школьных дисциплин. Среди предметов средней школы, изучение биологии, обладает значительным потенциалом для развития познавательной самостоятельности детей, который используется крайне незначительно. В процессе учебной деятельности школьника педагог лишь контролирует и направляет его работу в соответствии с поставленными целями, задачами и возможностями ребенка. В последнее время наметилась тенденция сближения внеаудиторной деятельности с учебной, что позволяет ученикам не ограничиваться установленными рамками, а выявлять собственные возможности креативного осмысления полученного материала, используя различные виды работ.

Мною было проведено исследование по проблеме развития познавательной самостоятельности подростков на уроке биологии. Целью первого, диагностического, этапа исследовательской работы стало выявление уровня развития познавательной самостоятельности подростков с помощью методики М. В. Матюхиной в модификации Н. Ц. Бадмаевой, теста "Диагностика познавательной самостоятельности учащихся" и методики «Исследование познавательной самостоятельности учащихся по школьным предметам».

В опытно-экспериментальной работе принимали участие два класса: 8 «А» (30 человек)- контрольный и 8 «Б» (28 человек)- экспериментальный.

Результаты диагностики развития познавательной самостоятельности школьников двух классов оказались близкими. У значительного числа учеников на констатирующем этапе был выявлен низкий уровень развития познавательной самостоятельности. Осуществляя опытно- экспериментальную работу, я использовала при организации самостоятельной работы учащихся задания поискового характера, часть заданий требовала от детей реализации межпредметных связей.

Учитывая, что ведущей деятельностью подростков является интимно-личностное общение в рамках обобщения темы «Дыхание» был проведен урок - круглый стол по теме «Смертельная опасность курительных смесей». Целью урока было изучение отношения учеников к курению (табак, курительные смеси), формирование у них рационального отношения к своему здоровью, предупреждения возможных зависимостей. Существенную информационную и эмоционально-ценностную роль сыграл документальный фильм А. Мамонтова «Дурман-трава». На материале фильма была проведена групповая дискуссия.

Ученики спорили о причинах употребления табака и курительных смесей; - о том, откуда появились курительные смеси; - какие методы борьбы с курением более эффективны; что предпринять, если в твоём

окружении употребляют табак или курительные смеси. При проведении учитывался принцип «круглого стола», что помогло стимулировать включение каждого ученика в беседу и тем самым повысить его активность и мотивацию. Были приняты правила проведения дискуссии: не выходить за рамки проблемы, не дублировать выступления одноклассников, корректно относиться к разным позициям и другие.

Учитель также располагался в общем кругу, что сокращало дистанцию взаимодействия с детьми, создавало менее формальную обстановку. Все это в целом способствовало эмоционально и информационно насыщенной дискуссии и взаимопониманию. При проведении урока происходило обобщение материала, ученики развивали умение аргументировать, доказательно излагать свою точку зрения и учились относиться с уважением к взглядам других. Непринужденная обстановка способствовала раскрепощению в общении, развитию интереса к проблеме, стимулировала формирование познавательной самостоятельности.

В рамках изучения раздела «Обмен веществ и энергии» мною был проведен интегрированный урок на тему «Вода внутри и вокруг нас», основанный на связи биологии с химией, географией, историей, физикой и литературой. Целью данного урока было формирование целостного представления о воде с точки зрения различных наук. Урок был построен по аналогии игры «Своя игра», носил интегрированный характер, предполагал перенос учебного материала из различных предметов. Значительный интерес школьников вызвали вопросы, связанные с литературой (О чем писал Г. Р. Державин? Алмазна сыплется гора с высот четырех скалами, жемчугу бездна и серебра кипит внизу, бьет вверх буграми; от брызгов синий холм стоит, далече рев в лесу гремит. «Все хорошо в природе, но вода- краса природы» - так сказал автор сказки о самом прекрасном цветке. Кто?), с историей (Как звали бога моря? У древних народов вода считалась символом плодородия и ... . В Перу археологи обнаружили древние развалины из камней, на которых был вырезан своеобразный фонтан. Какому богу посвящался этот храм?), с географией ( В 1 литре воды этого моря содержится 16 грамм солей: это почти в 2 раза , меньше, чем в других морях и океанах. По элементарному составу кровь животных и человека очень близка составу солей этого раствора. Какого именно?), с физикой ( При какой температуре кипит тяжелая вода? Где больше содержится тяжелой воды: в каплях дождя или хлопьях снега?) и другие. Междисциплинарный подход способствовал развитию познавательного интереса к изучаемому материалу, расширению кругозора учеников, формированию познавательной самостоятельности, синтетического, обобщенного мышления. Урок- семинар «Гигиена сердечно- сосудистой системы. Первая помощь при заболевании сердца и сосудов» проводился с использованием метода проблемного обучения. Материал не содержал принципиально нового материала, сложных терминов и был дан ученикам на самостоятельное изучение. Урок был построен таким образом, что в ходе обсуждения ученики не только усваивали новую информацию, но и находили решение поставленной проблемы. Семинар отличался самостоятельностью, активностью, инициативностью учеников

при подготовке материала (работа с книгой, создание презентации) и защите проектов. На заключительном, контрольном, этапе опытно-экспериментальной работы ученикам были предложены те же методики, что и на констатирующем этапе исследования. Проанализировав ответы, я выяснила, что уровень познавательной самостоятельности учеников в экспериментальном классе несколько повысился, в то время как в контрольном классе положительная динамика не наблюдалась.

Таким образом, формирование познавательной самостоятельности на уроках биологии ориентированно на развитие мышления детей, на перенос материала из одного учебного предмета в другой, на готовность школьников прогнозировать различные варианты решения; устанавливать причинно-следственные связи.

## РОЛЬ ТРЕВОЖНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ СТАТУСНОГО ПОЛОЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ

**В. Д. Душамова,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.филос.н., доцент И. А. Костюк*

Тревожность как свойство личности во многом обуславливает поведение субъекта. Существует определенный уровень тревожности - естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности - это так называемая полезная тревожность, назначение которой является обеспечение безопасности субъекта на личностном уровне. Уровень тревожности показывает внутреннее отношение ребенка к определенному типу ситуаций и дает косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми в семье, детском саду, школе. Когда же этот уровень превышает оптимальный, можно говорить о появлении повышенной тревожности. Повышенный уровень тревожности у ребенка может свидетельствовать о его недостаточной эмоциональной приспособленности к тем или иным социальным ситуациям. У детей с данным уровнем тревожности формируется установочное отношение к себе как слабому, неумелому. В свою очередь, это порождает общую установку на неуверенность в себе. Ребенок боится совершить ошибку, в нем нет уверенности цельного человека. Неуверенность в себе - одно из проявлений заниженной самооценки, например, родители внушили ребенку, что он - «гадкий утенок». Так запускается механизм формирования заниженной самооценочной установки, и умный ребенок начинает считать себя безнадежно глупым, красивый - безобразным, ладный - нескладным. Он стесняется самого себя, затаенно и мучительно презирает себя, чувствует вину перед сильными и красивыми родителями [1].

Возникает внутренний конфликт - это столкновение позиций сознания и установок в неосознаваемой сфере психики. Так, к примеру, у ребенка сложился осознаваемый принцип: «Надо помочь другу в беде, потому что он прав». В сознании повелительный стимул – «надо», а из неосознаваемого установка: «не надо, опасно» - и ребенок растерялся. Или, наоборот, в неосознаваемом, звучит внушенная отцом установка: «товарища надо выручать из беды любой ценой». Однако сознание этого ребенка ориентировано на невмешательство. И он, решая умом, остается в стороне, не вмешивается, но внушенная отцом установка будоражит его, вызывает у него стыд. И ребенка мучают угрызения совести. Так рождаются нерешительность, тревожность. Ребенок боится совершить ошибку, он не уверен в себе. Внутренний конфликт порождает у него тревогу и депрессию.

Тревожность окрашивает в мрачные тона отношение к себе, другим людям и действительности. Ребенок уже не только неуверен в себе, но и недоверчив ко всем и к каждому. Для себя тревожный ребенок не ожидает ничего хорошего. И все это при обостренном и больном чувстве достоинства. Теперь он все преломляет через призму тревожности, мнительности. Трое сверстников говорят о своем, но тревожный ребенок полагает, что говорят о нем и, конечно, только плохое. Он подходит, упорно стоит, вызывая недоумение ребят и испытывая чувство стыда. Но отойти в сторону, отрешиться от тревожной мнительности он не в силах. Самое важное для тревожного человека - а вдруг он еще и упустит информацию, угрожающую его безопасности [2].

Тревожные дети, если у них хорошо развиты игровые навыки, могут не пользоваться всеобщим признанием в группе, но и не оказываются в изоляции, они чаще входят в число наименее популярных, так как очень часто такие дети крайне неуверенные в себе, замкнутые, малообщительные, или, напротив, свехобщительные, назойливые, озлобленные. Также причиной непопулярности является их безынициативность из-за своей неуверенности в себе, следовательно, эти дети не всегда могут быть лидерами в межличностных взаимоотношениях. Результатом безынициативности тревожных детей является то, что у других детей появляется стремление доминировать над ними, что ведет к снижению эмоционального фона тревожного ребенка, к тенденции избегать общения, возникают внутренние конфликты, связанные со сферой общения, усиливается неуверенность в себе. В результате отсутствия благоприятных взаимоотношений со сверстниками появляется состояние напряженности и тревожности, которые и создают либо чувство неполноценности и подавленности, либо агрессивности. Ребенок с низкой популярностью, не надеясь на сочувствие и помощь со стороны сверстников, нередко становится эгоцентричным, отчужденным. Такой ребенок будет обижаться, и жаловаться, фальшивить и обманывать. Это плохо в обоих случаях, так как может способствовать формированию отрицательного отношения к детям, людям вообще, мстительность, враждебность, стремление к уединению.

Личность с повышенным уровнем тревожности, а именно с личностной тревожностью склонна воспринимать угрозу своей самооценке. Как правило,



у нее формируется неадекватная заниженная самооценка. Типичным проявлением заниженной самооценки является повышенная тревожность, выражающаяся в склонности испытывать беспокойство в самых разных жизненных ситуациях, в том числе в таких, объективные характеристики которых к этому не предрасполагают. Очевидно, что дети, имеющие такую самооценку, находятся в постоянном психическом перенапряжении, которое выражается в состоянии напряженного ожидания неприятностей, нарастающей, несдерживаемой раздражительности, эмоциональной неустойчивости.

Таким образом, повышенный уровень тревожности у ребенка может свидетельствовать о его недостаточной эмоциональной приспособленности к тем или иным социальным ситуациям. У детей с данным уровнем тревожности формируется установочное отношение к себе как слабому, неумелому. Это проявляется в поведении: тревожные дети ведут себя или слишком скованно и неуверенно, или слишком вызывающе и назойливо. Неадекватное поведение не позволяет им найти правильный вариант взаимодействия со сверстниками. Они не пользуются у сверстников авторитетом и не занимают высокого статусного положения в группе.

### **Список литературы**

1. Межличностные отношения ребенка от рождения до 7 лет. - М.-Воронеж: МОДЭК, 2001. – 320 с.
2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988. - 190 с.

## **ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ОБЩЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ**

**М. М. Зарецкая,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель старший преподаватель Н. Э. Логинова*

Дошкольный возраст как никакой другой тесно связан с общением взрослого и ребенка. Это оказывает огромное влияние на развитие речи малыша. Именно с близкими взрослыми (мамой, папой, бабушкой и другими) ребенок встречается на первых этапах своей жизни, познает таким образом окружающий мир, впервые слышит человеческую речь, начинает овладевать предметами и орудиями своей деятельности, а в дальнейшем и постигать сложную систему человеческих взаимоотношений [2].

С детьми необходимо общаться. Ведь еще в старину общению с детьми уделяли много внимания. Родители пели колыбельные песни, рассказывали сказки и былины, посредством словесного народного творчества передавались обычаи. И надо сказать, это имело огромное значение в развитии речи ребенка. Ребенок познавал много нового для себя, прививалась культура общения со взрослыми.

Если в семье не принято общаться, какие-то семьи получат в своём ребёнке слепок своих недостатков в общении.

Чем же характеризуется состояние современной семьи? Социологи, педагоги, психологи (И.В. Бестужев-Лада, А.В. Мудрик, И.С. Кон, Т.А. Маркова и др.) отмечают, что современные семьи весьма разнообразны, но наряду с этим выделяют следующие общие тенденции - изменяется структура семьи.

Чаще семья состоит из двух поколений – родители и дети. Растёт число неполных семей (один из родителей отсутствует), число семей с одним ребёнком. Бабушки и дедушки, как правило, живут отдельно, а это не даёт возможности родителям пользоваться опытом предыдущего поколения; изменяются отношения внутри семьи, семейные роли.

Отец перестаёт быть экономической главой современной семьи. На передний план выдвигается мать. Значимым становится авторитет личности родителя, а не родительской власти; семья испытывает трудности в реализации воспитательной функции. Или ребенка «подбрасывают» соседке, которая в основном заботится лишь о том, чтобы как следует его накормить да вовремя забрать у него из рук то иголку, то ножницы, то какой-нибудь еще опасный предмет.

Но особенно досадными являются те случаи, когда взрослые создают дефицит общения, уклоняясь от всех контактов с ребенком, кроме «деловых» (накормить, переодеть, уложить спать и т. д.), просто потому, что им такие контакты малоинтересны. В этих случаях у них всегда находится множество причин не заниматься ребенком и предоставить его самому себе: усталость после работы, необходимость отдохнуть, масса всяческих домашних дел и т. п. Обычно им удается довольно быстро убедить самих себя в том, что именно эти причины и не позволяют им уделить ребенку какое-то время, кроме самого жесткого минимума.

Однако важно понять, что общение с ребенком нельзя откладывать до того момента, когда все дела будут сделаны. Так для него может изо дня в день вообще не оставаться времени. Эти причины сами по себе вполне реальны: все устают после трудового дня, после очередей в магазинах, после уборки, стирки и других дел по дому. Огромная занятость взрослых людей оказывает негативное влияние на формирование речевой культуры ребенка.

Другим неблагоприятным для детей фактором, тяжело отражающимся, как на их общем развитии, так и на развитии речи в частности, являются конфликтные отношения в семье, особенно если они усугублены алкоголизмом родителей. Жизнь такого ребенка напоминает жизнь затравленного звереныша. Его еще неокрепшая психика попросту травмирована. Такие случаи недопустимы.

Культуру и навыки общения ребенку должны прививать родители и таким образом формировать полноценно развитую личность [1, 2].

Семейные праздники, традиции являются основой для развития речи. Должно быть нормой в семье на ночь рассказывать детям сказки, на торжества заучивать стихотворения, ведь это не требует много времени, а результат положительный.

Когда мама отводит ребенка в детский сад можно не просто идти молча, а обратить внимание на окружающий пейзаж. Если это весна -закрепить признаки весны. Обратить внимание ребенка на проезжающий транспорт и так далее. Это наиболее запоминающиеся моменты для дошкольника и не требует выделение специального времени.

К.В.Бардин считает, что «если у вас есть ребенок, то общение с ним должно быть поставлено на одно из первых мест, если не самое первое, в кругу семейных обязанностей».

### **Список литературы**

1. Безруких, М.М. Ребенок идет в школу: пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений, учителей начальных классов и родителей [Текст] / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М.: Академия, 2008
2. Гаврилова, Е.Б. Психология семьи. Вопросы психологии [Текст] / Е.Б. Гаврилова. – М.: Мир, 2002.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНЫХ ПРОМЫСЛОВ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**М. М. Зарецкая, А. М. Пилипенко,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.психол.н., доцент Н. С. Гилева*

Проблема человеческих способностей вызывала огромный интерес людей во все времена. Однако в прошлом у общества не возникало особой потребности в овладении творчеством людей. Таланты появлялись как бы сами собой, стихийно создавали шедевры литературы и искусства: делали научные открытия, изобретали, удовлетворяя тем самым потребности развивающейся человеческой культуры.

В наше время ситуация коренным образом изменилась. Жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится все разнообразнее и сложнее и требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению возникающих проблем. Если учесть тот факт, что доля умственного труда почти во всех профессиях постоянно растет, а все большая часть исполнительской деятельности перекладывается на машины, то становится очевидным, что творческие способности человека следует признать самой существенной частью его интеллекта, а задачу их развития – одной из важнейших в воспитании современного человека.

Сложившаяся социокультурная ситуация актуализирует проблему сохранения и передачи детям культурного наследия предков, знакомство ребенка с культурой малой Родины, а также исторической бытностью своего

народа. Народная культура является действенным средством познавательного, эстетического, духовного развития детей. А так как в программу воспитания и развития в дошкольных учреждениях города Омска включены элементы декоративно-прикладного искусства, соответственно, и наше БДОУ идет «в ногу со временем». Интеграция областей в образовательной деятельности позволяет использовать различные формы ознакомления дошкольников с народной культурой нашего народа.

Творческий подход педагогов в БДОУ города Омска «Центр развития ребенка детский сад № 302» проявляется в постоянном обновлении предметно – пространственной среды. В возрастной группе создано предметно – развивающее пространство, позволяющее эффективно реализовывать используемые педагогами программы и технологии. В созданном музее декоративно-прикладного искусства, дети могут познакомиться с различными видами народного творчества наших предков. Дошкольное учреждение систематически участвует в конкурсах творческой направленности, где дети могут почувствовать себя мастерами. Декоративно – прикладное искусство глубоко воздействует на внутренний мир ребенка, обладает нравственной, эстетической, познавательной ценностью [1].

Практика работы по программе «Мир прекрасного» доказывает результативность проведения работы по развитию творческих способностей, что приводит к стабильным положительным результатам: у детей формируется интерес к народной культуре, традициям, отрабатываются практические навыки. Для изучения творческих способностей детей дошкольного возраста мы использовали методику Торренса, результаты которой показали, что детей со средним уровнем творческих способностей 90%, а с низким уровнем 10%.

Для повышения уровня развития творческих способностей дошкольников была разработана и апробирована программа «Мир прекрасного» основу которой составила образовательная программа Васильевой «От рождения до школы». Главным в содержании обучения является нравственно-эстетический и социально-исторический опыт человечества, отраженный в материальной культуре, где основными элементами являются профессионально-практические знания и умения.

«Ловкие пальчики» - это первый год обучения, когда детей учат видеть прекрасное в обыденных явлениях природы и жизни, дается многообразие цвета и форм, вызывая у детей радость познания и созидания.

Второй год «Замечательное приключение вещей» раскрываются основные идеи взаимосвязи Человека, Вещи и Природы, пути их познания. Даются основы декоративно-художественного отображения мира: рассматривание иллюстраций с изображением предметов быта русского народа, чтение русских народных сказок и постановка небольших представлений, хороводные игры.

Третий год «Мир своими руками» (от мира природы к миру вещей) природа рассматривается как источник инженерных и художественных идей, раскрываются основные принципы творчества это первые шаги в росписи по дереву и ткани, формирование элементарных навыков.

Четвертый год «Самоделкино» - мир вещей как источник историко-культурной информации: изучаются традиции и их роль в жизни и искусстве, традиционные ремесла и приемы работы как возможность приобщения к человеческой культуре (самостоятельное творчество детей).

Целенаправленная и систематическая работа в этом направлении дает положительную динамику в развитии творческих способностей: детей со средним уровнем творческих способностей стало 30%, низкий уровень снизился до нуля, появились дети с высоким уровнем творческих способностей.

Таким образом, идеи эстетического и нравственного воспитания проходят через всю программу, на основе народных традиций, декоративно-прикладного искусства и являются эффективным средством развития творческих способностей детей дошкольного возраста.

Народное искусство, создающее предметный мир, живёт в двух ипостасях – материальной культуры и культуры духовной. Сегодня главными функциями народного искусства становятся духовная и эстетическая, открывающими нам красоту произведений древнего искусства, воплощающего в себе многовековой опыт художественного вкуса и жизненной мудрости человека труда [2].

### **Список литературы**

1. Дайн Г.Л. Эстетическая и научная ценность произведений народного искусства. – М., 1973.
2. Шевчук Л.В. Дети и народное творчество: – М.: Просвещение, 1995. – 126 с.

## **К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

**Е. А. Заскалько,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.филос.н., доцент И. А. Костюк*

В современном мире отмечается тенденция увеличения лиц пожилого возраста. И если в середине XX столетия по данным ООН в мире проживало приблизительно 200 млн. людей в возрасте 60 лет и старше, то к 1975 г. их стало 550 млн. В 2000г. таких людей было порядка 590 млн., т. е. 13,7% от численности населения Земли. Продолжительность жизни населения за последние тридцать лет, как отмечается в информационной статистике по странам Организации экономического сотрудничества и развития, выросла у мужчин на 6 лет, у женщин – на 6,5 лет. Из чего видно, что понятие пожилой человек – это категория, которая объединила сразу как минимум два возраста – рубеж выхода на пенсию и вплоть до 75-80 лет, а также группу от 80 и старше. В психологии соответственно – это люди пожилого и старческого возрастов [1].

Категория пожилые люди зачастую используется как социально-демографическое понятие, хотя и в психологии прибегают к данному понятию при необходимости подчеркнуть главное отличие лиц этой категории – смену социальной активности. Ведь для лиц данной возрастной категории от 60-65 до 75 лет является характерным выступать **в роли наставника и социально значимого лица**. Ученые разных специальностей – это геронтологи, психологи, антропологи имеют различные точки зрения на периодизацию человеческой жизни. Д.В. Бромлей рассматривает в условиях Англии цикл старения, выделяя три стадии – это 65-70 лет как удаление от дел, старость – с 70 лет, а жизнь до 110 лет рассматривается как дряхлость и болезненная старость. Такой подход позволяет рассматривать жизненную судьбу каждого с учетом многих факторов – здоровья, образованности, интереса к жизни, которые определяют личностное отношение к значимости проявления своей активности.

К анализу проблем пожилых людей теоретики и практики социальной работы подходят с разных точек зрения – хронологической, социологической, биологической, психологической, функциональной и т. п. Во-первых, совокупность пожилых, старых людей характеризуется значительными различиями, что объясняется уже тем, что она включает в себя лиц от 60 до 100 лет. Геронтологи предлагают разделить эту часть населения на молодых и пожилых (или «глубоких») стариков, подобно тому, как во Франции существует понятие «третий» и «четвертый» возраст. Границей перехода из «третьею» в «четвертый» возраст считается преодоление рубежа в 75-80 лет. Ведь в группе «молодых» стариков определенные проблемы могут выглядеть иначе, чем среди более старых, например, трудовой занятости, главенства в семье, распределения домашних обязанностей, частота их выполнения и т.д.

В соответствии с классификацией Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), к пожилым людям относится население в возрасте от 60 до 74 лет, от 75 до 89 лет – к старому возрасту, а 90 лет и старше – к долгожителям [2, с.216].

Для социальных работников важно знать, что в отношении социальных условий жизни пожилых людей на одном из первых мест находится традиционно здоровье. В качестве показателей состояния здоровья широко используется самооценка. Другой показатель состояния здоровья – снижение жизнедеятельности, которое испытывают пожилые люди. Оно часто порождается хроническими заболеваниями: суставными, сердечно-сосудистыми и т.д. За ними идут понижение слуха, зрения, ортопедические проблемы.

В социальной работе необходимо ориентироваться на проблемы лиц пожилого возраста, в числе приоритетных – это ощущение одиночества. Разными авторами приводится различная статистика, но важно помнить, что одиночество может быть как субъективное ощущение человеком себя в мире, и как действительно объективный факт отсутствия возможности

значимых для личности контактов. Принято выделять социальное одиночество, которое может быть рассмотрено как результат недостаточной социальной организованности, адаптации, а также следствие разрыва значимых социальных связей и отношений. Психологи выделяют два вида социального одиночества: дезадаптивный, или конфликтный, и одиночество «потери» (смерть близкого человека, развод родителей и т.п.). А также психологическое одиночество или комплекс внутрличностных переживаний, связанный с «непохожестью», «инакостью», непризнанием, обидой, а также следствие раскола образа Я.

В пожилом возрасте происходят специфические изменения и в эмоциональной сфере личности: неконтролируемое усиление аффективных реакций, нервное возбуждение, склонность к беспричинной грусти; тенденция к эксцентричности, уменьшение чуткости, снижение способности справляться со сложными ситуациями. Итак, социально-психологические особенности людей пожилого возраста детерминированы изменениями физических возможностей, утратой общественного положения, связанного с выполнявшейся работой, изменениями функций в семье, необходимостью приспособливаться к быстрым культурным и бытовым изменениям. Исходя из этого, в научных трудах по психологии и педагогике выделяют факторы, обуславливающие возникновение социально-психологических проблем пожилых людей [3, с.194]: во-первых, разобщение представляет собой психосоциальное явление, объясняющееся как природными изменениями психологии стареющей личности, так и воздействием на нее социальной среды, т.е. «разрыв между личностью и обществом, уменьшение энергии личности и ухудшение качества оставшихся связей». Во-вторых, прекращение работы на производстве и выход на пенсию объективно влекут за собой изменение социального статуса и связанного с ним образа жизни, а также потенциальную возможность изменения ритма и условий жизни.

В-третьих, эйджизм, означающий отрицательное или унижающее отношение к человеку из-за его возраста, пренебрежение и негативное отношение к любой возрастной группе, хотя чаще всего речь идет именно об отношении к пожилым и старым людям. При этом старение, как и одиночество, - есть проявление чувств, испытываемых человеком. Это чувство проявляется по-разному - в подчеркнуто шаркающей походке, в одежде, в самоуничижительных замечаниях типа. От самого пожилого человека зависит насколько сильно его захватывает это чувство, насколько сильно он покоряется им, насколько они становятся сильнее всех других человеческих чувств. Мы охарактеризовали категорию «пожилые люди» и выделили основные социально-психологические проблемы пожилых людей, рассмотрев их причины. На основании изложенного материала решение конкретных проблем представлено в таблице.

## Проблемы, причины и решения социально-психологических проблем пожилых людей

| Проблемы                                       | Причины   | Решение   |
|--|---|---|
| Материальные                                   | Небольшие пенсии  | На уровне государства. Соц. защита, доплаты   |
| Одиночество                                    | Нехватка общения, высокая смертность, потеря близких людей                          | Специализированные учреждения для пожилых, организация досуговых мероприятий, создание общественных организаций и объединений для граждан пожилого возраста |
| Проблемы здоровья                              | Возраст, несвоевременное лечение, не правильное питание                             | Соц. защита, доплаты, лечебные учреждения. Льготы на лекарства  |
| Изменения в эмоциональной сфере личности       | Возрастные изменения  | Психологи, специализированные учреждения для целей общения  |
| Понижение самооценки и самоуважения            | Снижение психофизических возможностей   | Психологи, специализированные учреждения для целей общения  |
| Ощущение бессодержательности бытия.            | Ограничения в видах деятельности, желаниях, выход на пенсию, уход из активной жизни | Психологи, специализированные учреждения для целей общения  |
| Осознание неизбежности приближения конца жизни | Потеря близких людей, изменение стиля жизни   | Психологи, специализированные учреждения для целей общения  |

Таким образом, в психолого-педагогической литературе авторы рассматривают периодизацию поздней взрослости, предлагая выделять пожилой возраст или старение и старость, в то же время отмечают проблемы людей пожилого возраста – это состояние здоровья, уровень образованности, проявляемый интерес к жизни, наличие круга значимых, близких людей. Новая модель старости определяется не только увеличением периода жизни человека, но и позитивным изменением её качества, включающем в себя значительные возможности индивидуально-личностного развития в пожилом возрасте.

### Список литературы

1. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) : учебник для студентов вызов / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2011. – 349 с.
2. Холостова, Е. И. Социальная политика и социальная работа: учебное пособие / Е. И. Холостова. - М.: Дашков и К, 2013. – 216 с.
3. Соколова В.Ф. Теория и практика реабилитации граждан пожилого возраста: учеб. пособие / В.Ф. Соколова, Е.А. Берецкая ; Рос. акад. образования, НОУ ВПО "Московский психолого-социальный институт". - М.: Флинта: НОУ ВПО " МПСИ", 2012. - 194 с.



## ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО ОТДЫХА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

**В. В. Захлебаева,**  
**Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова, Казахстан**  
*Научный руководитель к.пед.н., профессор Д. В. Лепешев*

Социально-экономические и политические изменения в Республике Казахстан обусловили необходимость решения системой социального воспитания целого ряда сложных проблем, касающихся детей и подростков, особенно в сфере их свободного времени.

С приданием Законом РК «Об образовании» бывшим пионерским лагерям нового правового статуса (образовательно-оздоровительные учреждения) возрастает их роль как открытых социально-педагогических систем. Они призваны выполнять государственный заказ по оздоровлению детей, особенно в каникулярный период, их социализации, педагогической поддержке и реабилитации, обеспечивать социальную защиту личности, ее социальное развитие.

Организация отдыха и оздоровления детей стала неотъемлемой частью социальной политики государства. Однако общественная значимость этой деятельности все больше впадает в зависимость от степени разработанности и концептуальных и нормативно-правовых основ. Не имея фундаментальных методологических подходов, современной юридической базы, необходимых для функционирования государственной системы организаций отдыха и оздоровления детей и подростков, невозможно преодолеть кризисные явления в этой сфере и совершенствовать ее в соответствии с изменившимися требованиями со стороны детей, родителей, педагогов.

«Концепция образования Республики Казахстан до 2015 года», основанная на идеях гуманистической педагогики, предполагает такую организацию системы образования, которая исходила бы из стремления помочь каждому человеку выявить свои способности, возможности самореализоваться как личности, а также адаптироваться к окружающей среде, обрести гармонию взаимоотношений в социуме, подготовиться к будущей жизнедеятельности [1, с. 15-16].

Совместный отдых обычных и особенных детей принято называть инклюзивным. (Инклюзия — от inclusion — включение).

Актуальность проблемы инклюзивного отдыха связана, прежде всего, с тем, что число нуждающихся детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в Республике Казахстан неуклонно растет и на данный момент составляет около 2% от общего количества детей в стране.

Долгие годы существовало четкое деление детей на «обычных» и «инвалидов», которые практически не могли реализовать свои возможности в отдыхе, учебе наравне со здоровыми детьми.

Конечно, дети с инвалидностью или дети с ограниченными возможностями здоровья имеют право на путевку за государственный счет. Дети смогут

отдохнуть на базе отдыха вместе со своими родителями. Это замечательно, но такой отдых не может обеспечить им интеграцию и не способствует развитию самостоятельности, приобретению опыта жизни в коллективе.

В Казахстане пока мало существует по-настоящему полных инклюзивных смен, где дети с особенностями могли бы отдыхать совместно с обычными детьми.

Одним из таких заведений, является детский оздоровительный центр «Березняки», г. Караганда, Казахстан. Здесь ежегодно проводится одна инклюзивная смена, в которой наравне с обычными детьми отдыхают дети с ментальными и опорно-двигательными нарушениями, проблемами глаз, а так же глухонемые дети. ДООЦ «Березняки» — одна из немногих компаний, подошедших к вопросу системно. Для этой смены специально была разработана методика, согласно которой осуществлялась подготовка детей и родителей к отдыху в новых условиях, внесены корректировки в программное наполнение смен, педагогического персонал проходил специальное обучение, по итогам каждой смены собиралась обратная связь и проводился анализ результатов опыта.

Тематические программы смен были специально адаптированы таким образом, чтобы вовлекать в процесс и обычных, и особенных детей — все образовательные и творческие занятия были ориентированы на сбалансированное сочетание отдыха, активности и развития. Работали с особенными детьми специально подготовленные вожатые, а также специалисты по инклюзивному отдыху: психологи, дефектологи и коррекционные педагоги.

Главной целью смены педагоги – вожатые «Березняков» ставили социальную интеграцию особенных детей в среду обычных сверстников, важно было создать условия для успешной адаптации детей, выработать у них навыки самостоятельности в быту. Важно, что для многих детей эти смены стали первым опытом жизни вне дома, без сопровождения родителей и родственников.

При внедрении этого проекта, кроме педагогических задач, необходимо было решить организационные — подготовить детей и их родителей к смене, проинструктировать педагогический состав и персонал лагеря для работы с особенными детьми, позаботиться о полном оснащении инфраструктуры лагеря, разработать тематическую программу, а перед этим провести предварительное анкетирование детей с ОВЗ и детей-инвалидов для получения необходимой информации. Стоит отметить, что подготовка родителей к отправке особенных детей в лагерь тоже стала отдельной задачей. Ведь такие родители привыкли сопровождать каждый шаг ребенка, следить за ним каждую минуту. Чтобы снять эту тревогу, мам и пап вывозили на экскурсию в лагерь, они знакомились с вожатыми, с персоналом, осматривали комнаты, где живут дети. Для того, чтобы они в любой момент могли получить информацию о ребенке, в расписании смены было выделено специальное время для звонков детей родителям, а так же родители могут позвонить вожатому того отряда, где находится их ребенок.

Главный вывод, который можно сделать после окончания сезона, — особенные дети не высказывали желания отправиться домой до окончания срока заезда, они комфортно чувствовали себя в рамках режима детского лагеря, нормально общались с другими детьми, участвовали в 90% лагерных мероприятий и хотели приехать на следующую смену.

Одним из важнейших условий жизни лагеря является создание доступной среды для развития детей с нарушениями в развитии. Пребывающие в лагере дети-инвалиды живут рядом со здоровыми сверстниками, участвуют в жизни лагеря, общаются, дружат и чувствуют себя нужными, полезными и равными всем остальным.

Уникальность среды лагеря состоит в возможности решать задачи по основным направлениям реабилитационного отдыха детей-инвалидов:

- оздоровление (утренняя гимнастика на свежем воздухе, закаливающие процедуры, спортивные соревнования и др.);

- социально-коммуникативная реабилитация (изменение характера и круга общения, деятельность в составе малых групп, изменение социальной роли);

- социально-бытовая реабилитация (деятельность, направленная на уход за собой и организация быта, помощь младшим и друг другу);

- социально-средовая реабилитация (овладение технологиями эффективного функционирования в различных средах обитания: походы, сплавы, экскурсии);

- социально-психологическая реабилитация (наблюдение за успехами других детей с ограниченными возможностями, изменение точки зрения на уровень своих возможностей и степень ограничений, повышение собственной самооценки);

- социально-культурная реабилитация (экскурсии, концерты, конкурсы, театральные постановки). Все указанные направления реабилитации направлены на интеграцию ребенка-инвалида, повышение его физической и социальной активности [2, с. 211-213].

Подводя итоги полных инклюзивных смен, можно сделать акцент на следующем: многие родители изменили свое отношение к лагерю, они увидели, что дети с ОВЗ могут отдыхать наравне с обычными детьми, но все-таки еще предстоит большая работа по информированию детей и родителей о том, как общаться с особенными детьми, а также по адаптации лагерей для приема детей-инвалидов и подготовки вожатых.

### **Список литературы**

1. Иванченко В.В. Психолого-педагогические условия успешной социализации ребенка в условиях летнего оздоровительного центра. . Автореф. дис., маг. пед. наук. - Казахстан: КУАМ, 2014.-21 с.

2. Новодворцева М. Р. Реабилитация детей-инвалидов в условиях летнего лагеря // Теория и практика образования в современном мире: материалы V междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). — СПб.: СатисЪ, 2014. — С. 211-213.

## РОЛЬ РИТУАЛОВ В ПОДДЕРЖАНИИ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

**Е. В. Злобина,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.филос.н., доцент И. А. Костюк*

Семья – это историческая форма социальной общности людей. Будучи социальным образованием, подвержена влиянию времени, однако функциональное предназначение и роль в обществе остаются неизменными. Рассматривая семью как систему взаимоотношений, можно заметить, что представления о семье все больше отходят от безусловно признанных строгих функций, заданных обществом, и приближаются к образу семьи, как малой группы, в которой функции, роли и ценности зависят от конкретных личностей, составляющих отдельно взятую семью. Данное обстоятельство позволяет нам при изучении семьи отталкиваться от тех потребностей, которые важны для супругов, создавших семью, и тех, на которые рассчитывает в отношении семьи общество.

По мнению Г. Навайтиса, можно обозначить следующие основные группы семейных потребностей: создание и поддержание материальных условий жизнедеятельности семьи; потребности в любви и опеке, связанные с материнством; потребность в психологической и физической близости; потребность в семейном общении. Исходя из такого деления, обозначаются основные сферы семейного влияния - это быт, дети, интимность и семейное общение, но именно взаимодействие супругов можно рассматривать как механизм, обеспечивающий функционирование названных сфер.

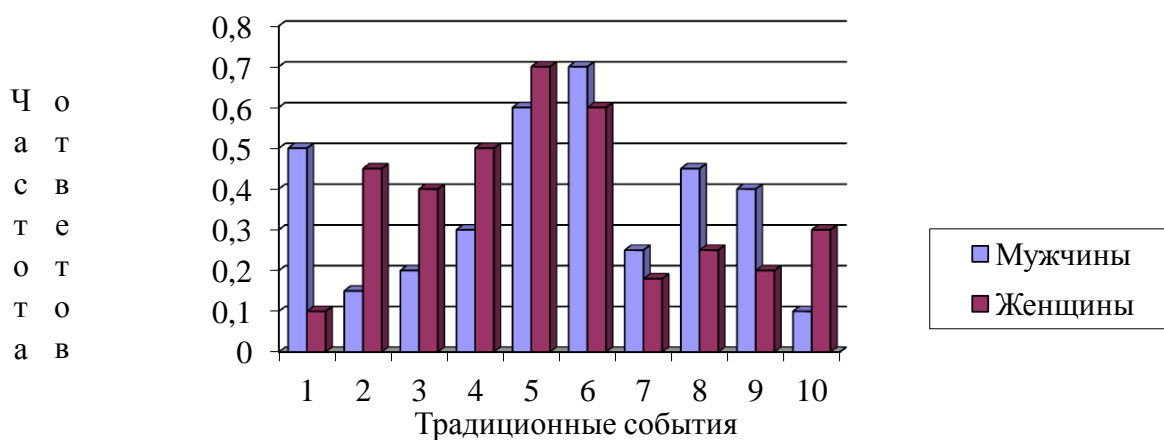
В родительскую семью человек включается по факту рождения и идентифицируется с ее членами в процессе воспитания и усвоения семейных традиций, стабильное же функционирование супружеской семьи нуждается в опоре на средства, поддерживающие внутрисемейные отношения или взаимодействия. Психологическими средствами поддержания внутрисемейных отношений могут стать ритуалы или традиции, как вновь созданные и значимые для всех членов семьи формы взаимодействия. По мнению Л.Ф. Обуховой и И.Н. Дворниковой ритуалы, выполняя функцию опосредования, играют важную роль в межличностных отношениях, подобную знакам и техническим средствам в процессе формирования высших психических функций по Л.С. Выготскому.

Данная статья написана на основе исследования семейных традиций в семье 30 супружеских пар. Основной проблемой исследования явилось осмысление ответа на вопрос, являются ли ритуалы, как психологическое средство формирования сплоченности гарантом конструктивного общения супругов. Изучение семейных ритуалов в супружеских семьях происходило посредством анкеты, содержащей перечень традиционных событий и оценки

функций семейных ритуалов. Анкета была составлена по материалам исследования, проведенного Л.Ф.Обуховой и И.Н. Дворниковой [1].

Проведенное экспериментальное исследование с 30-ю супружескими парами показало, что существенное значение в их жизни имеют традиции, которые были характерны для их семей или просто прошлого опыта общения. Было получено описание 62 семейных ритуалов. Несмотря на заинтересованное отношение респондентов к опросу, обнаружились трудности вычленения ритуалов из обыденной жизни. Как правило, участники опроса не задумывались о значении семейных ритуалов. Опрос помог им по-новому посмотреть на этот феномен и оценить его значение в жизни семьи. Заметим, что для наших респондентов слово «ритуал» имеет более узкий, житейский смысл, и для того чтобы выявить повторяющиеся события, имеющие значение для всех членов семьи, во время беседы мы использовали словосочетание «традиционные события». Итак, к моменту вступления в брак партнеры просто транслируют прежний опыт, хотя готовы к созданию семейных ритуалов и повышению собственной информированности во всех вопросах семейной компетентности и сплоченности. Такая позиция отчетливо выявилась в процессе ранжирования «традиционных событий» (рис.).

- 1 – Традиции, связанные с христианскими событиями;
- 2 – Традиции, связанные со смертью членов семьи;
- 3 – Традиции, связанные со встречей расширенной семьи в определенный день;
- 4 – Традиции, связанные со встречей расширенной семьи в целом;
- 5 – Традиции, связанные со встречей семейных праздников;
- 6 – Традиции, связанные со встречей общепринятых праздников;
- 7 – Традиции, связанные с совместным трудом;
- 8 – Традиции, связанные с совместным отдыхом;
- 9 – Традиции, связанные с организацией жизни семьи;
- 10 – Традиции, связанные с передачей семейных историй, ценностей, реликвий.



Гистограмма ранжирования семейных ритуалов супругами (мужчинами и женщинами)

На гистограмме отчетливо видно, что мужчины отдали предпочтение традициям, связанным с христианскими событиями, со встречей общепринятых праздников, с традициями совместного отдыха. В то время как женщины во главу угла поставили встречу расширенной семьи, как в целом, так и в определенный день, а также традиции, связанные с передачей семейных историй, ценностей, реликвий. Данный результат полностью совпал с традиционным представлением о сущности ролевых установок супругов.

Изучение оценки функций семейных ритуалов позволило также выявить предпочтения. Мужчинами приоритетность была отдана сплочению и дружбе, а также хорошему настроению, веселью и отдыху. В то время как женщины видят предназначение ритуалов в создании атмосферы дома, уверенности, стабильности, хорошему отношению в семье, взаимопомощи. Для определения корреляционной связи между иерархиями традиционных событий (между мужьями и женами) и функциями традиций в семье (между мужьями и женами) мы использовали коэффициент ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена. Поскольку ранжирование предполагается самой процедурой исследования, нам оставалось лишь подсчитать разности между «средними» рангов 10 семейных ритуалов в двух иерархиях. Расхождения имелись лишь по традициям, связанным с христианскими событиями, что подтверждает большую приверженность мужчин традиционному укладу в жизни, а значит и традициям в семье. Основные расхождения приходились на традиции «хорошее настроение, веселье, отдых», «взаимопомощь в решении проблем», ранги остальных ценностей достаточно близки. Так мужчинами «взаимопомощь в решении проблем» в семье полностью отрицается, ведь этой традиции присвоен последний ранг, в то время как женщинами «хорошее настроение, веселье, отдых» как значимая традиция поставлена на последнее место. Данная тенденция ещё раз подтверждает закономерность отечественного менталитета в отношении семьи, позволяет нам утвердительно согласиться с большинством авторов по проблеме семьи, что традиционный уклад и исторически сложившиеся ритуалы в семье продолжают определять механизм её функционирования.

### **Список литературы**

1. Обухова Л.Ф., Дворникова И.Н. Ритуалы как психологическое средство формирования сплоченности семьи // Психологическая наука и образование. 2008. №4. – С.24-33.
2. Супружеская жизнь: гармония и конфликт / Сост. Богданович Л., Федотова Н.Ф. Глава семьи: мотивы признания // Вопросы психологии. – 1983. - №5. – С.87-94.
3. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

## ЗНАЧЕНИЕ ФОЛЬКЛОРА В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Е. С. Зырянова,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель старший преподаватель Н. Э. Логинова*

Всем известно, что речь - процесс общения, служащий целям общественного объединения людей. Речь является одним из главных показателей развития ребенка. В современном мире эта проблема стоит очень остро.

Мы часто забываем о правильной, красивой речи; все чаще из уст молодых людей слышна нецензурная лексика. А так хочется слышать правильную, красивую, грамотную речь, которой выражают свои мысли, чувства, эмоции все люди. Изучение языка своего народа, овладение всем богатством фольклора – один из важнейших, магистральных путей духовного возрождения России [2].

Самый близкий, затрагивающий интересы и потребности детского возраста жанр – это народный фольклор. Фольклор – одно из действенных средств, таящий огромные дидактические возможности. Он выражает вкусы, склонности, интересы народа. Знакомство детей с произведениями искусства, с сокровищницей русской культуры, с лучшими образами устного народного творчества должно начинаться с первых лет его жизни. Именно в этот период жизни дети овладевают средством общения – речью.

Еще К.Д. Ушинским было замечено, что в семьях знают все меньше обрядов, забывают песни, в том числе и колыбельные. «Народные сказки, способствуют усвоению всех форм языка, которые дают возможность выработки у детей собственных речевых навыков при рассказывании» - писал К.Д. Ушинский [1, с.26].

Активному погружению ребенка в мир народной культуры способствует широкое использование продуктивных методов работы с детьми: постановка творческих заданий, создание проблемно - игровых ситуаций, организация детского экспериментирования с фольклорными произведениями [2, с.12-14].

Детский фольклор дает возможность уже на раннем этапе жизни ребенка приучать ребенка к игре со словом. Он еще не произносит слов, но после маминых колыбельных случайно вырываются звуки. И ребенок начинает повторять его на все лады, ребенок играет со звуками.

Очень много радости доставляют детям игры со взрослыми. Существует давняя традиция – сопровождать все действия по уходу за малышом песенками, потешками, поговорками. Сопровождая действия с малышом словами песенки, радующей его, взрослые приучают ребенка вслушиваться в звуки речи, устанавливать ее ритм, отдельные звукосочетания и понемногу проникать в их смысл. После колыбельных песенок идут потешки и песенки. Под звуки их ласковых, напевных слов малыш просыпается, умывается («водичка, водичка»), кушает (« травка-муравка»). И неприятные моменты ухода за ним, превращаются в эмоциональный контакт, в те формы речевого общения, которые так необходимы для его развития.

Играя со словом, ребенок начинает понимать родной язык. Дети воспринимают богатство звуков, обилие меняющихся картин и явлений.

Важным условием успешной работы над словарем детей является единство развития словаря с развитием познавательных процессов. Овладевая речью, ребенок получает ключ к познанию окружающего мира природы, осваивает основную форму речевого общения – диалогическую. Совершенствуется темп речи, развивается артикуляционный аппарат, формируется связная речь ребенка. Это и интонация, и логическое ударение, наиболее подходящих слов, метафор, синонимов, умение строить предложения. Ритмически организованные звуки речи создают условия для восприятия даже самым маленьким ребенком настроения взрослого, рождают чувство безопасности и комфорта.

Для развития всех сторон речи и речевого общения из всего фольклорного ряда можно выделить потешки и прибаутки. Они стали почвой на пути решения всех дидактических задач. Потешка не может существовать без игры. Она ритмична, содержательна, наполнена информацией об окружающем мире. Обучение языку ведется на чистых, доступных пониманию ребенка образцах поэтической речи. В этой игре ребенок не устает, не утомляется, она приносит ему удовольствие, наслаждение. Знакомя детей с потешками «Наши уточки», «Кисонька-Мурысонька», «Дай молочка, Буренушка», мы привлекаем их к подражанию крику птиц, животных. Прибаутки расширяют представления детей о предметах и явлениях, лежащих за пределами личного опыта и конкретно-чувственного восприятия действительности.

Произведения народного творчества – это школа развития чувств у детей. Мир звуков и красок окружает ребенка. Как показал опыт, выразительные рассказывания, беседы о героях сказок, о чувствах, которые они испытывают, о трудностях, которые они преодолевают, игры в сказки – все это значительно развивает эмоциональную восприимчивость детей. Если ребенку систематически рассказывают сказки, рассказы, у него развиваются слуховая сосредоточенность, навыки слушания чтения книг. Дети учатся понимать содержание произведения и эмоционально на него откликаться.

Лучшему пониманию сказок, стихотворений помогают инсценировки. Хорошо инсценируются русские народные сказки «Репка», «Теремок», «Колобок».

Многие речевые игры на развитие слухового внимания основаны тоже на фольклорных элементах. Например, игра «Перевертыши»

« Жив здоров,  
Лежу в больнице,  
Сыт по горло –  
Есть хочу.

Хоть корову проглочу. А также «Ладушки», «Про сороку», «Коза рогатая».

Подводя итог вышесказанному, мы можем утверждать, что важнейшее средство человеческого общения – это язык. Поэтому одним из основных направлений воспитания и обучения детей является развитие речи и речевого общения. Главной задачей которого является творческое освоение норм



и правил родного языка, умение применять их в конкретных ситуациях, овладение основными коммуникативными способностями.

Актуальность направленного на фольклор воспитания в современной педагогике подтвердила важные положения. Фольклор обогащает педагогический процесс, содержит множество степеней воздействия на детей с учетом их возрастных особенностей усвоения текста.

Таким образом, использование различных видов устного народного творчества в комплексе с другими воспитательными средствами способствует обогащению словаря, развитию речевой активности детей дошкольного возраста, а также формированию гармонически развитой, активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту.

### **Список литературы**

1. Чуковский, К.И. От двух до пяти [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gumer.info>
2. Викулина, А.М. Элементы русской народной культуры в педагогическом процессе дошкольного учреждения [Текст] / А.М. Викулина. – Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1995.
3. Знакомство детей с русским народным творчеством [Текст] / Авт.-сост. Л.С. Куприна, Т.А. Бударина и др. – СПб: Детство-пресс, 2001.
4. Гавриш, Н. Использование малых фольклорных форм [Текст] / Н.Гавриш // Дошкольное воспитание. – 1991. - №9. – С.16-20.

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ КОНФЛИКТОВ У ПОДРОСТКОВ**

**А. В. Иванова,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к. психол. н., доцент Л. Г. Карпова*

Подростковый возраст представляет собой период особой концентрации конфликтов, часто приводящих к агрессивному поведению, проживанию в особой субкультуре, наркомании, алкоголизму, стрессам.

Психологические особенности подросткового возраста рассматриваются как кризисные и связаны с перестройкой в трех основных сферах: телесной, психологической и социальной [10].

На телесном уровне происходят существенные гормональные изменения, на социальном уровне подросток занимает промежуточное положение между ребенком и взрослым, на психологическом – подростковый возраст характеризуется формированием самосознания.

Каждый возрастной период является переходным, подготавливающим человека к переходу на более высокую возрастную ступень. Развитие всех сторон личности и интеллекта подростка предполагает сотрудничество ребенка и

взрослого в процессе осуществления собственной деятельности, игры, учения, общения, труда. Такое сотрудничество в школе нередко отсутствует.

По мнению Л.И. Божович, главное внимание в воспитании подростка следует сосредоточить на развитии мотивационной сферы личности: определения своего места в жизни, формировании мировоззрения и его влияния на познавательную деятельность, самосознание и моральное сознание.

Именно в этот период формируются нравственные ценности, жизненные перспективы, происходит осознание самого себя, своих возможностей, способностей, интересов, стремление ощутить себя и стать взрослым, тяга к общению со сверстниками, оформляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее, иными словами-формируются личностные смыслы жизни [6].

Основными новообразованиями в подростковом возрасте являются: сознательная регуляция своих поступков, умение учитывать чувства, интересы других людей и ориентироваться на них в своем поведении. Новообразования не возникают сами по себе, а являются итогом собственного опыта ребенка, полученного в результате активного включения в выполнение самых разных форм общественной деятельности.

В психическом развитии ребенка определяющим является не только характер его ведущей деятельности, но и характер той системы взаимоотношений с окружающими его людьми, в которую он вступает на различных этапах своего развития.

Поэтому общение подростков со сверстниками и взрослыми необходимо считать важнейшим условием их личностного развития. Неудачи в общении ведут к внутреннему дискомфорту, компенсировать который не могут никакие объективные высокие показатели в других сферах их жизни и деятельности.

Общение субъективно воспринимается подростками как нечто лично очень важное. Однако, как показывает анализ современного педагогического процесса, потребность учащихся подростков в благоприятном доверительном общении со взрослыми и сверстниками в школе очень часто не получает своего удовлетворения [9].

Это ведет к формированию повышенной тревожности, развитию чувства неуверенности в себе, связанного с неадекватной и неустойчивой самооценкой, со сложностями в личностном развитии, мешает ориентации в жизненных ситуациях. Все это много раз усугубляется, если у ребенка отсутствует благоприятное общение в семье.

При работе с младшими подростками упор следует сделать на пробуждение интереса и развития доверия к самому себе, на понимание своих возможностей, способностей, особенностей характера.

Одной из причин возникновения психологических трудностей у подростков является половое созревание. Этот возраст характеризуется эмоциональной неустойчивостью и резкими колебаниями настроения (от экзальтации до депрессии), например, аффективные бурные реакции у подростков

могут возникнуть при попытке кого-либо из окружающих ущемить его самолюбия. Пик эмоциональной неустойчивости приходится у мальчиков на возраст 11-13 лет, у девочек - 13-15 лет.

Споры с самим собой, познание себя, самоутверждение и самореализация приводит к конфликтам внутри себя. Этот конфликт в большей мере свойственен подростку, переживающему очередной возрастной кризис, один из самых сложных и острых кризисов. Кроме внутриличностного конфликта, подросток сталкивается с различными ситуациями и проблемами, которые приводят его к конфликту. Проблема, конфликтов - одна из самых сложных и острых в развитии и воспитании подростков [9].

В настоящее время понятие «конфликт» имеет достаточно устойчивый статус в теоретическом аппарате современной психологической науки. Изучению конфликта посвящено множество работ зарубежных и отечественных учёных (Адлер А., Левин К., Морено Дж., Фрейд З., Анцупов А. Я., Гришина Н. В. Шипилов А. И. и др.), где раскрываются различные аспекты изучаемого феномена.

Несмотря на многообразие научных подходов и различных точек зрения, остановимся на психоаналитическом подходе.

Основоположник данного подхода З. Фрейд занимался преимущественно внутриличностными конфликтами, и указывал на необходимость поиска причин межличностных конфликтов в сфере бессознательного. Кроме того, автор отмечал, что, используя механизмы защиты, например, сублимацию, человек преобразовывает свою сексуальную энергию в другие виды его деятельности, и этим защищает себя от конфликта.

Другой представитель, А. Адлер рассматривал содержание конфликтов личности с микросредой в попытках индивида освободиться от чувства неполноценности и доминирования одних над другими.

Следующий представитель, К. Хорни, основной причиной конфликтов между индивидом и его окружением считала недостаток доброжелательности со стороны близких людей, в первую очередь родителей.

И, наконец, по мнению Э. Фромма, конфликты возникают из-за невозможности реализовать в обществе личностные стремления и потребности.

Таким образом, в рамках психоаналитического подхода человек рассматривается через его конфликтную природу (борьбу трёх инстанций: «Я», «Оно» и «Сверх-Я»). Например, у З. Фрейда – это либидо против цензуры, у А.Адлера – это стремление к власти, у К. Юнга представлено как архетипическое против ситуативного.

В отечественной психологии разработана понятийная схема описания конфликта. Схема, предложенная Л.А. Петровской, содержит четыре категориальных группы: структура конфликта, его динамика, функции и типология.

А.Я. Анцуповым и А.И. Шипиловым данная схема была дополнена: сущность конфликта, классификация, эволюция конфликта, его генезис, причины, структура, функции, информация в конфликте, динамика, методы

диагностики и исследования конфликта предупреждение, разрешение (завершение) конфликта.

Подростку, переживающему один из самых сложных и острых возрастных кризисов, в большей мере свойственен внутриличностный конфликт, возникающий при низкой удовлетворенности жизнью, друзьями, учебой, отношениями со сверстниками, малой уверенностью в себе и близких людях, из-за стрессов, к которому приводят споры с самим собой, самопознание, самоутверждение и самореализация.

Кроме внутриличностного конфликта, подросток может вступать в межличностный конфликт при общении людей с различными взглядами, целями и характерами, которым сложно ладить друг с другом. Конфликт между личностью и группой возникает, если личность занимает позицию, отличающуюся от позиций группы, например, весь класс срывает урок, а один подросток остается в классе, следовательно, его отношения с классом будут противоречивыми. Иногда возникает межгрупповой конфликт из-за противоречий и идейных установок двух различных групп подростков [5].

Далее, рассмотрим понятие «социально-психологический тренинг», посредством которого возможно эффективно действовать на снижение конфликтности, в частности, и конфликтов, в общем, у подростков.

Так, М. Форверг разработал метод, названный социально-психологическим тренингом. Средствами тренинга выступали ролевые игры с элементами драматизации, создавшие условия для формирования эффективных коммуникативных навыков. Практической областью приложения разработанных М. Форвергом методов стала социально-психологическая подготовка руководителей промышленного производства.

Основной целью социально-психологического тренинга является повышение компетентности в общении, и, может быть конкретизирована в ряде задач с различной формулировкой, но обязательно связанных с приобретением знаний, формированием умений, навыков, развитием установок, определяющих поведение в общении, перцептивных способностей человека, коррекцией и развитием системы отношений личности, поскольку личностное своеобразие является тем фоном, который окрашивает в разные цвета действия человек, все его вербальные и невербальные проявления.

Одним из условий успешной работы тренинговой группы является рефлексия ведущим той задачи, которая решается в ходе занятий. Воздействие может осуществляться на уровне установок либо умений и навыков, либо перцептивных способностей и т.д. Смешивать разные задачи в ходе работы одной тренинговой группы нецелесообразно, так как это может, с одной стороны, снизить эффективность воздействия, а с другой, – вызвать появление этической проблемы, поскольку изменять задачу в процессе тренинга можно только с согласия группы.

Работа тренинговой группы отличается рядом специфических принципов:

Принцип активности - активность участников тренинговой группы носит особый характер, отличный от активности человека, слушающего лекцию или

читающего книгу. Активность возрастает в том случае, если мы даем участникам установку на готовность включиться в совершаемые действия в любой момент.

Особенно эффективными в достижении целей тренинга через осознание, апробирование и тренировку приёмов, способов поведения, идей, предложенных тренером, являются те ситуации и упражнения, которые позволяют активно участвовать в них всем членам группы одновременно.

Принцип исследовательской творческой позиции - суть этого принципа заключается в том, что в ходе тренинга участники группы осознают, обнаруживают, открывают идеи, закономерности, уже известные в психологии, а также, что особенно важно, свои личные ресурсы, возможные особенности.

Реализация этого принципа порой встречает достаточно сильное сопротивление со стороны участников. Ученики, которые приходят в группу тренинга, имеют определённый опыт общения в школе, дома, где, как правило, им предлагались или иные правила, модели, которые надо было выучить и следовать им в дальнейшем. Сталкиваясь с другим, непривычным, новым способом обучения, люди проявляют недовольство, иногда в достаточно сильной, даже агрессивной форме. Преодолеть такое сопротивление помогают ситуации, позволяющие участникам тренинга осознать важность и необходимость формирования у них готовности и в дальнейшем, после окончания тренинга, экспериментировать со своим поведением, творчески носиться к жизни, к самому себе.

Принцип объективации (осознания) поведения - в процессе занятий поведение участников переводится с импульсивного на объективированный уровень, позволяющий производить изменения в тренинге. Универсальным средством объективации поведения является обратная связь. Создание условия для эффективной обратной связи в группе – важная задача тренерской работы.

Принцип партнёрского (субъект-субъектного) общения - партнёрским, или субъект-субъектным общением является такое, при котором учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции, переживания.

Реализация этого принципа создаёт в группе атмосферу безопасности, доверия, открытости, которая позволяет участникам группы экспериментировать со своим поведением, не стесняясь ошибок. Этот принцип тесно связан с принципом творческой, исследовательской позиции участников группы.

Итак, последовательная реализация названных принципов является одним из условий эффективной работы группы СПТ, в том числе с подростками. Умение и привычки, которые формируются у подростков в искусственно созданной социально-психологической среде, помогают им эффективно одолевать трудности, бесконфликтно общаться, обогащать межличностные отношения со сверстниками и взрослыми в реальной жизни.

Таким образом, грамотно построенная работа с подростками в рамках социально-психологического тренинга позволяет предположить, что действительно имеет место снижение конфликтов, в целом, и конфликтности, в частности, у подростков.

## Список литературы

1. Богданов, Е. Н. Психология личности в конфликте: учеб. пособие / Е. Н. Богданов. – 2-е изд.. – СПб.: Питер, 2004. – 221 с.
2. Бэрн, Р. Социальная психология группы: процессы, решения, действия / Р. Бэрн, С. Роберт С., Норберт Л., Норман. — СПб.: Питер, 2003. — 269 с.
3. Вишнякова, Н. Ф. Конфликтология: учеб. пособие для слушателей системы повыш. квалиф. работ. образования / Н. Ф. Вишнякова. – Минск: Университетское, 2000. – 245 с.
4. Волков, Б. С. Конфликтология: учеб. пособие для вузов / Б. С. Волкова, Н. В. Волкова. – М.: Мир: Академ. Проект, 2007. – 397 с
5. Горбунова, М. Ю. Социальная психология:[учеб. пособие] / М. Ю. Горбунова. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2006. – 222 с.
6. Дорохова, А. В. Разрешение конфликтов: учеб. пособие для пед. вузов / А. В. Дорохова. – М.: Академия, 2008. – 187 с.
7. Карпова Л. Г. Конфликты в педагогическом коллективе // Психология и педагогика на современном этапе: материалы VI Международной научно-практической конференции – Ставрополь: Логос, 2015. – С.22-27.
8. Леонов, Н. И. Конфликты и конфликтное поведение: методы изучения / Н. И. Леонов. – СПб.: Питер, 2005. – 236 с.
9. Овчинский В. С., Народников Н. К. Индивидуальное и групповое сознание подростков // Трудные судьбы подростков - кто виноват? - М.: Юридическая литература, 1991. – с. 174-183.
10. Рубцова О.В. Внутренний ролевой конфликт подросткового возраста и возможности его преодоления // Теоретическая и экспериментальная психология. – Т.4. – 2011. - №2. – С. 62-70.

## РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОНР В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

**Е. В. Иванова,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель старший преподаватель Н. Э. Логинова*

Непременным условием для всестороннего развития ребенка является общение его со взрослыми. Взрослые - хранители опыта, накопленного человечеством, знаний, умений, культуры. Передать этот опыт можно не иначе как с помощью языка. Язык - «важнейшее средство человеческого общения» [2].

В последние годы все больше возрастает количество детей с речевыми нарушениями, растет число практически неговорящих детей. Причины этого явления разнообразны: *неблагоприятные факторы во время внутриутробного этапа развития или во время родов, неблагоприятные факторы жизни матери, предшествующие беременности, заболевания, перенесенные ребенком в первые годы жизни, травмы черепа, сопровождающиеся поражением головного мозга, наследственность, генетическая патология, неблагоприятные социальные и бытовые условия.*

Работая в детском саду, мы с сожалением констатируем, что с каждым годом к нам приходит все больше детей с недоразвитием речи.

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [1].

При работе с такими детьми, в первую очередь, необходимо оказать помощь родителям, направить их к специалистам, объяснить проблему. Большое затруднение вызывает то, что в самом детском саду зачастую логопедов нет, поэтому работу приходится проводить воспитателям.

Для этого мы проводим родительские собрания: «Развитие речи детей», «Кто поможет ребенку заговорить?» и другие.

У детей с ОНР значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память. Дети с ОНР малоактивны, инициативы в общении они обычно не проявляют. В исследованиях Ю. Ф. Гаркуши и В. В. Коржевиной (2001) отмечается, что у дошкольников с ОНР имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы; преобладающая форма общения со взрослыми у детей 4 - 5 лет ситуативно-деловая, что не соответствует возрастной норме.

Наличие общего недоразвития речи у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения.

Наряду с общей соматической ослабленностью детей с ОНР им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы: движения у них плохо скоординированы, скорость и четкость их выполнения снижены. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. У детей с ОНР отмечается недостаточная координация движений во всех видах моторики - общей, мимической, мелкой и артикуляционной.

Каждый день мы оказываем помощь детям, на любом занятии, во время режимных моментов, следим за речью ребенка. В первую очередь мы ориентируемся на развитие общей и мелкой моторики. Исследования ученых показали, что уровень развития детской речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Как эти процессы связаны между собой? Специалисты института физиологии детей и подростков АПН считают, что формирование речи происходит под влиянием кинестических (двигательных) импульсов, передающихся от рук, а точнее, от пальчиков. Чем активнее и точнее движения пальцев у маленького ребенка, тем быстрее он начинает говорить.

Дети с удовольствием повторяют физкультминутки, пальчиковые игры, пестушки и приговорки. Очень любят заниматься гимнастикой для

язычка, которая развивает артикуляционный аппарат, помогает делать язык и губы подвижными. В картотеке нашего детского сада много историй про веселый язычок:

Рот - домик, губы - двери.

А кто живет в этом домике?

В этом домике, дружок,

Живет Веселый Язычок.

Ох, и шустрый он мальчишка,

И немножко шалунишка...

Работаем мы с детьми также над речевым дыханием, учим производить короткий вдох носом, а выдох плавным и продолжительным, чтобы в дальнейшем детям легко было говорить фразами.

Играем в игры на развитие слухового внимания «Угадай, кто хлопнул», «Кто кричит», «Какой музыкальный инструмент звучит» и другие.

Занимаемся упражнениями для развития силы и высоты голоса: «Громче – тише», «Ветер».

В старших группах происходит обучение грамоте, где дети изучают звуки, буквы, формируют интонационную выразительность речи, хорошую дикцию.

Для обучения рассказыванию и запоминанию стихотворений, используется мнемотехника (от греческого: *mneme* – память и *techné* – искусство, мастерство).

Мнемотаблицы особенно эффективны при разучивании стихотворений. Суть заключается в следующем: на каждое слово или строку придумывается картинка (изображение); таким, образом, все стихотворение зарисовывается схематически (кодируется). После чего ребенок по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит стихотворение целиком. На начальном этапе взрослый предлагает готовый план (схему), а по мере обучения в процесс создания включаются дети и создают свои схемы.

Проводя такую работу, мы видим, что родители стали чаще обращаться к воспитателям за помощью, активно сотрудничать, выполнять задания по развитию речи дома, не бояться идти к логопеду.

Работа по развитию и коррекции речи детей длительна, начинать нужно с самого раннего возраста. Но результаты наших детей уже хорошо видны к поступлению в школу. Дети участвуют в различных мероприятиях, конкурсах, занимают призовые места и не боятся говорить.

### Список литературы

1. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 2007.
2. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада / Под ред. Ф.А. Сохина. - 2-е изд., испр. - М.: Просвещение, 2005.



## К ВОПРОСУ О РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ВОИНСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

**А. И. Игнатенко,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.филос.н., доцент И. А. Костюк*

Одной из особенностей состояния в войсках РФ в современный период глубокого реформирования стало значительное увеличение количества конфликтов между военнослужащими, а вместе с ростом количества расширился и спектр разнообразия конфликтов. Это явление лишь на первый взгляд кажется следствием стихийного развития событий. На самом же деле оно вполне закономерно.

В конфликтологии есть ряд проблем, которые не достаточно изучены. К ним относятся: проблема разрешения конфликта, итоги конфликта, его результаты и последствия, психологические условия конструктивного разрешения конфликта. Практическая значимость проблемы и ее научно-теоретическая актуальность обусловили выбор темы исследования: выбор стратегии поведения в разрешении конфликтных ситуаций в воинском коллективе.

Наличие конфликтов негативно влияет на настроения личного состава, и отторгает молодого человека от военной службы, а главное, наносят ущерб престижу армии и сказывается на общей боеготовности и морально-психологическом состоянии войск, что, в свою очередь, негативным образом отражается на состоянии защищенности нашего государства.

Конфликт (от лат. *conflictus*) – столкновение или борьба, враждебное, отношение [1].

Под конфликтом, А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов предлагают рассматривать такие отношения между субъектами социального взаимодействия, которые характеризуется их противоборством на основе противоположно направленных мотивов (потребностей, интересов, целей, идеалов, убеждений) или суждений (мнений, взглядов, оценок и т.п.) [2].

В воинских коллективах наиболее часто происходят межличностные конфликты, и реже – межгрупповые. Кроме этого, конфликты подразделяются на кратковременные и затяжные, конструктивные и деструктивные, по вертикали, (между начальниками и подчиненными), по горизонтали, т.е. между равными по должности и воинскому званию, и другие. Оптимальной классификацией конфликтов является классификация по субъекту конфликтного взаимодействия: внутриличностные, межличностные, между личностью и группой, межгрупповые.

В основном в воинском коллективе рассматриваются наличие в большей мере **межличностных и межгрупповых конфликтов**.

В первую очередь рассмотрим метод разрешения **межличностных-конфликтов**, используя 17-шаговый алгоритм разрешения межличностного конфликта.

Он был предложен известным российским конфликтологом А. Я. Анцуповым. Рассмотрим последовательность действий одного из оппонентов, решившего взять инициативу разрешения конфликта на себя.

1-й шаг. Прекратить борьбу с оппонентом. Понять, что путем конфликта не удастся защитить свои интересы;

2-й шаг. Внутренне согласиться, что когда два человека конфликтуют, то неправ тот из них, кто умнее. Изменив свое поведение в конфликте, вы от этого только выиграете или, по крайней мере, не проиграете;

3-й шаг. Минимизировать негативные эмоции по отношению к оппоненту. Постараться найти возможность уменьшить его негативные эмоции по отношению к себе;

4-й шаг. Потребуется усилие для сотрудничества или компромисса;

5-й шаг. Попытаться понять и согласиться с тем, что оппонент, как и вы, преследует свои интересы в конфликте;

6-й шаг. Оценить суть конфликта как бы со стороны, представив на вашем месте и месте оппонента ваших «двойников», важно увидеть сильные стороны, частичную правоту в позиции «двойника» оппонента и слабые стороны, частичную неправоту в позиции вашего «двойника».

7-й шаг. Выявить, каковы истинные интересы вашего оппонента в этом конфликте, чего он в конечном счете хочет добиться?;

8-й шаг. Понять основные опасения оппонента. Определить, что он боится потерять;

9-й шаг. Отделить проблему конфликта от людей. Понять, в чем главная причина конфликта, если не учитывать индивидуальные особенности его участников;

10-й шаг. Продумать и разработать программу-максимум, нацеленную на оптимальное решение проблемы с учетом интересов не только ваших, но и оппонента;

11-й шаг. Продумать и разработать программу-минимум, нацеленную на то, чтобы максимально смягчить конфликт;

12-й шаг. Определить по возможности объективные критерии разрешения конфликта. Иными словами, ответить на вопрос, в каком случае можно считать конфликт разрешенным, а проблему исчерпанной;

13-й шаг. Спрогнозировать возможные ответные действия оппонента и свои реакции на них по мере развития конфликта;

14-й шаг. Провести открытый разговор с оппонентом с целью разрешения конфликта;

15-й шаг. Попытаться разрешить конфликт, постоянно корректируя тактику, предлагая новые варианты в соответствии с конкретной ситуацией;

16-й шаг. Еще раз оценить свои действия на этапах возникновения, развития и завершения конфликта;

17-й шаг. Оценить поведение других участников конфликта, тех, кто поддерживал вас или оппонента;

Таким образом, управление межличностными конфликтами можно

рассматривать в двух аспектах – внутреннем и внешнем. Разрешить конфликт – означает устранить причины его вызвавшие[3].

Разрешение следующего класса конфликтных отношений – межгрупповых конфликтов, невозможно без комплексного подхода, в основе которого лежит работа командира (начальников).

Деятельность командира (начальника) по урегулированию конфликта заключается в анализе конфликтной ситуации и погашении конфликта. Анализ конфликтной ситуации включает в себя следующие этапы: получение информации о конфликте; сбор данных о нем; анализ полученной информации; проверка ее достоверности; оценка конфликтной ситуации.

Получение командиром (начальником) информации о конфликте происходит следующим образом. Он может стать сам свидетелем конфликта между подчиненными и принять решение о его урегулировании. Участники конфликта могут обратиться к командиру (начальнику) с просьбой помочь его разрешить. Порой информация о конфликте может поступить от его свидетелей или вышестоящего руководства. В любом случае командиру необходимо принять меры по разрешению конфликта.

Чтобы разрешить конфликт, необходимо быть максимально объективным. Выделяют пять основных стратегий выхода из конфликта. Это соперничество, компромисс, сотрудничество, избегание и приспособление. Выбор той или иной стратегии зависит от следующих факторов: личностные особенности конфликтующих; уровень нанесенного им ущерба; наличие ресурсов; статус конфликтующих; возможные последствия; значимость решаемой проблемы; длительность конфликта и другие.

Соперничество на завершающем этапе конфликта заключается в навязывании другой стороне предпочтительного для себя решения. Оно считается эффективным в следующих случаях: правомерности выдвигаемого решения; необходимости результата для всего подразделения; важности исхода для проводящего данную стратегию; отсутствия времени на уговоры; обладания властью. Компромисс состоит в желании завершить конфликт путем уступки по некоторым вопросам своей позиции. Это, как правило, отказ от части ранее выдвигавшихся требований, готовность признать претензии другой стороны частично обоснованными, желание извиниться за содеянное и готовность простить. Приспособление - это вынужденный отказ от борьбы и сдача своих позиций. Принять такую стратегию вынуждают различные обстоятельства. Это может быть осознание своей неправоты, необходимость сохранения хороших отношений с оппонентом, сильная зависимость от него по служебным или личным интересам, незначительность проблемы. К такому выходу из конфликта приводит значительный ущерб, полученный в ходе его, угроза еще более значительных негативных последствий, отсутствие любых шансов на другой исход, давление третьей стороны. Уход от решения проблемы или избегание ее обсуждения является попыткой избежать конфликта при минимуме затрат, сохранив «статус-кво» отношений. Уход применяется в случаях отсутствия времени для решения

противоречия, стремления выиграть время в противоборстве, наличия у другой стороны больших шансов реализовать свои интересы путем диалога, нежелания решать проблему вообще.

Сотрудничество считается наиболее эффективной стратегией поведения в конфликте и в его разрешении. Оно способствует взаимовыгодному обсуждению проблемы, помогает увидеть конфликтующего не как противника, а как помощника в поиске альтернативного решения. Сотрудничество эффективно в ситуациях: сильной взаимозависимости; склонности игнорировать различие во власти; исключительной важности решения для обеих сторон; непредубежденности участников.

Таким образом, разрешение конфликтов могут вести за собой как деструктивный, так и конструктивный характер. Следовательно, военнослужащий и командир должны стремиться к конструктивному разрешению конфликта. Ведь любой конфликт для командира должен являться средством развития воинского коллектива. Но для этого офицер должен уметь выявить конфликт, определить его характер и разработать пути его урегулирования.

### **Список литературы**

1. Юрлов, Ю.Н. Внутриличностные конфликты курсантов высшего военного училища и их разрешение: Автореф. дисс. канд. психол. наук. - М.: 1996.
2. Емельянов, С.М. Практикум по конфликтологии учебное пособие. / С.М. Емельянов. – СПб, Питер, 2005.
3. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учебник для вузов. / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. - М.: ЮНИТИ - ДАНА, 2004.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ В ШКОЛАХ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ**

**Е. А. Киселева,**

**ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л. Н. Толстого»**

*Научный руководитель д. пед.н., профессор Н. А. Шайденко*

Вопрос о креативности не дает покоя исследователям и предоставляет им отличный шанс для проявления собственных способностей к творчеству.

Уже 60-е гг. XX века, было описано свыше 60 определений креативности и, как отмечал автор соответствующего обзора Л.Т. Репуччи, «их число растет день ото дня». Точное число накопившихся определений креативности, к настоящему времени, трудно подсчитать. Как отмечают исследователи, процесс понимания того, что такое креативность, сам требует креативного действия.

Интересно отметить, что помимо научного интереса, креативность представляется ученым еще и важным фактором прогресса человечества и даже его тотального выживания.

Креативность – это процесс преодоления косности в мышлении, чувствах, общении. Креативный человек всегда более терпим к окружающим: он готов признать, что привычный для него способ поведения, может быть, не самый лучший, но принятый им именно в силу привычки; что каждый человек живет в своем мире и видит этот мир по-своему, самостоятельно, а не так, как ему диктуют те, кто его окружают [3].

Креативность позволяет находить новые способы поведения, адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, оптимально использовать внутренние резервы личности. Именно в подростковом возрасте, когда личность сталкивается со множеством новых, противоречивых ситуаций, актуализируется развитие творческого потенциала.[2]

Задания креативного характера на уроках, в том числе и на уроке биологии, позволяют развивать креативные способности учащихся, познавательный интерес, абстрактное и логическое мышление; формируют навыки совместной работы; устанавливают межпредметные связи. Применение креативных заданий на уроках биологии значительно повышает эффективность и качество обучения.

В настоящее время, развитие креативных способностей школьников, является объектом внимания, такой науки как «методики обучения биологии». Методика обучения биологии – это наука о системе процесса обучения, воспитания и развития, обусловленная особенностью школьного предмета. Объектом исследования является учебно - воспитательный процесс, связанный с данным предметом, процесс биологического образования. Развивающиеся демократизация систем образования: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, свобода развития личности, адаптивность систем образования. [1]

Биология – один из сложных общеобразовательных предметов. Для овладения школьным курсом биологии необходим развитый мыслительный процесс.

Построение курса биологии.

Существуют различные системы расположения материала курса биологии:

1. линейная – используется 1 раз;
2. концентрическая – 2 раза;
3. ступенчатая – 1 раз, либо вначале, либо на старшей ступени;
4. спиральное – несколько раз, на разных уровнях.

Существует большое количество педагогических технологий, которые позволяют учителю биологии разнообразить преподавания предмета и с успехом развивать креативные и творческие способности учащихся.

Метод проектирования предоставляет широкий спектр возможностей для учителя биологии для развития креативности учащихся.

В педагогике слово «проект» известно уже около 300 лет. Это слово происходит от итальянского глагола «proicere», что означает «разрабатывать», «планировать», «браться за что-либо». Проектный метод – это путь,

на котором обучающиеся сами создают действительность. Они сами формируют и развивают обучающую ситуацию. Они пробуют себя в различных видах деятельности и определяют свои предпочтения и интересы. Они обретают самостоятельность, работая не под присмотром учителя. Они сознательно выбирают и применяют различные методы обучения. Они принимают на себя ответственность за свое обучение.[4]

Выполнение практических и лабораторных работ, также является самостоятельным творческим процессом, который побуждает к творческому мышлению. Задача учителя состоит в том, чтобы четко поставить цель и задачи, обеспечить учеников необходимым оборудованием. Этот вид работы учит их быть исследователями, закрепляя навыки работы с оборудованием. Учащимся можно предложить алгоритм выполнения эксперимента или наблюдения. Чтобы создать соответствующие условия для самореализации и саморазвития учащихся через самообразование, нужно, прежде всего, определить их потенциальные возможности, интересы и предложить школьникам интересные и остроумные задачи. [5]

Игра является одним из важных инновационных методов формирования творческих способностей учащихся является игра. Процесс обучения в этом случае погружен в процесс общения, активность школьников является одинаковой или даже превышает активность учителя. Во время игры формируются не только умения и навыки, но и позитивные отношения между учениками, учениками и учителем. Кроме того, игра является существенным фактором для эмоционально-волевой сферы школьников, стимулирует к внутренней познавательной активности. Можно предложить разные виды игр, например «КВН», «Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг», «самый Умный», «Слабое звено», «Первый миллион» и другие.[5]

Большой интерес учащиеся проявляют к нестандартным урокам, во время которых у них появляется возможность самовыразиться, продемонстрировать свою креативность. [5]

В современных образовательных условиях значительно возросла роль тренинговых технологий как системы деятельности, способствующей отработке учебных навыков. Тренинговые технологии в отличие от привычного повторения подразумевают целенаправленные, систематические действия по отработке одного или нескольких видов учебной деятельности. В частности, важна эффективная отработка базовых учебных навыков при подготовке к ЕГЭ и ГИА. Кроме того, в школьном курсе биологии предусмотрено освоение ряда навыков практической предметной деятельности. На уроках биологии бывает необходимо тренинговое занятие по обучению шестиклассников навыку настройки светового микроскопа. На таком занятии учащиеся настраивают микроскоп не с целью изучения микропрепаратов (они подбираются случайным образом), а с целью доведения навыков настройки до автоматизма, что позволяет существенно экономить время проведения лабораторных работ в дальнейшем. [6]

Метод «Экспресс», заключается в том, что дает возможность за короткое время рассмотреть на уроке достаточно объемный материал, используя творческие группы, работающие по принципу «Учусь сам - учу других». Получив задания дети имеют возможность проявить свое творчество в процессе обработки этого материала, для того чтобы, доступно донести его до своих одноклассников. Для этого учащиеся используют различные формы и способы, и в каждой из групп это получается неповторимо. Иногда очень необычным способом дети решают поставленную проблему, и именно в этом выражается их креативность. Этот метод использую на разных этапах урока, как в процессе проверки домашнего задания, так и во время закрепления, а также в процессе тематического контроля.[5]

Целью нашей дальнейшей работы является подробное изучение на практике возможностей каждой технологии для развития креативности подростка.

### Список литературы

1. Карбозова Б.Е. Значение биологии в познании природы. Материалы Республиканской научно – практической конференции // Проблемы и тенденции естественно – научного образования. Каз.Гос.Жен.ПИ. Алматы. 2005. С 47 – 51.
2. Кузьмина Н.Е. Социально-педагогические аспекты креативности подростков. [Электронный ресурс]. URL: Подробнее: [http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya\\_693/kuzmina-sotsialno-psihologicheskie-aspektyi-17293.html](http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya_693/kuzmina-sotsialno-psihologicheskie-aspektyi-17293.html) (дата обращения: 17.03.2016)
3. Шурухт С.М. Подростковый возраст: развитие креативности, самосознания, эмоций, коммуникации и ответственности. – СПб.: Речь, 2006.
4. [Электронный ресурс]. URL: Подробнее: <http://festival.1september.ru/articles/512432/> (дата обращения: 17.03.2016)
5. [Электронный ресурс]. URL: Подробнее: <http://infourok.ru/metodicheskaya-tema-uchitelya-biologii-innovacionnie-tehnologii-prepodavaniya-biologii-v-shkole-378297.html>
6. [Электронный ресурс]. URL: Подробнее: <http://festival.1september.ru/articles/604254/> (дата обращения: 17.03.2016)

## УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

**И. И. Ковалев,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.психол.н., доцент Н. С. Гилева*

Исследование феномена удовлетворенности браком в отечественной и зарубежной психологии проводится уже порядка трех десятилетий в рамках общего подхода изучения качества брака. За это время выявлено множество факторов, подтверждающих многогранность данного понятия. Но в связи с тем, что институт семьи с течением времени претерпевает серьезные изменения, изучение удовлетворенности браком всегда будет

актуально. В отечественной психологии одними из первых осветили проблему качества брака В.А. Сысенко и С.И. Голод.

По мнению В.А. Сысенко, стабильность семьи и удовлетворенность браком не взаимоисключающие понятия, хотя у них много общего, но однозначного значения они не имеют, поэтому он разделяет эти понятия. Устойчивость брака он рассматривает как устойчивость системы взаимодействия между супругами, эффективность и результативность их совместной деятельности, направленной на достижение как взаимных, так индивидуальных целей супругов [2].

С.И. Голод удовлетворенность браком рассматривает как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт в данной сфере деятельности [5].

Ю.Е. Алешина определяет удовлетворенность браком как характеристику субъективной оценки каждым из супругов характера их взаимоотношений [1]. Семья при этом рассматривается с точки зрения ее собственных динамических изменений, аналогичным процессам в малой группе. Часто употребляемыми синонимами термина «удовлетворенность браком» являются «успешность брака», «сплоченность семьи», «совместимость супругов» и др.

В психологической науке основные факторы, характеризующие внутрисемейную ситуацию, получены при сравнении, с одной стороны, состоящих в браке, а с другой стороны, разведенных супругов, то есть с использованием параметра стабильности брака.

Однако авторы не всегда разделяют понятия «удовлетворенность браком» и «стабильность брака» в своих работах. Часто используемые в литературе синонимы, приводят к тому, что весь накопленный материал по проблеме факторов, влияющих на успешность супружеских отношений, обычно рассматривается в одном ключе независимо от того, в социологическом или социально-психологическом русле было выполнено исследование.

Существует мнение, что эти феномены представляют собой различные уровни отношений супругов. Первым, самым общим, является уровень устойчивости брака, то есть юридическая сохранность брака (отсутствие развода).

Второй уровень является уровень «приспосабливаемости в браке», «адаптированности супругов» где наблюдается не только отсутствие развода или предразводной ситуации, но и общность супружеской пары по таким характеристикам, как разделение домашнего труда, воспитание детей и т.д. Третий уровень является наиболее глубоким, что определяется уровнем «успеха» или «успешности» брака, который характеризуется совпадением ценностных ориентаций супругов [1].

Существенно расширяет данное понятие В.В. Бойко, который считает, что устойчивость брака имеет объективную и субъективную стороны.



Объективная сторона прочности брака зависит от вероятности его распада, которая может быть выражена соотношением количества браков и разводов, зарегистрированных в данном регионе за определенный промежуток времени. Субъективная сторона характеристики брака включает в себя удовлетворенность супружескими отношениями, установку супругов на сохранение семьи. Показателями субъективной стороны устойчивости брака, по мнению В.В. Бойко, может служить оценка его прочности, которую дают сами супруги [3].

Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис утверждают, что характер травмирующего влияния неудовлетворенности в значительной мере зависит от степени осознанности данного состояния и выделяют два вида неудовлетворенности брачными отношениями: осознанная и плохо осознаваемая неудовлетворенность [7].

В случае осознанной неудовлетворенности наблюдается открытое признание супругом того, что семейные отношения его не удовлетворяют. Показательным при этом является указание на глобальный характер неудовлетворенности - на то, что семейная жизнь не соответствует даже самым минимальным требованиям: «Мне очень не повезло с семьей», «Мы ошиблись, нам не бывает хорошо друг с другом». Как правило, упоминается какое-то весьма важное и психологически объяснимое обстоятельство, мешающее немедленно разойтись (чаще всего - дети или жилищно-бытовые трудности, которые возникнут при разводе).

Осознанная неудовлетворенность нередко сопровождается конфликтом между супругами: к констатации неудовлетворенности присоединяются выраженные агрессивные ноты, прямые указания на то, что причиной ее является супруг.

Иначе проявляется плохо осознаваемая неудовлетворенность. Супругом выражается относительная неудовлетворенность семейной жизнью: «Живем нормально», «Не хуже, чем другие люди». Неудовлетворенность же выявляется косвенным путем.

Во-первых, через выражение чувств и состояний, граничащих с прямой неудовлетворенностью: монотонность, скука, бесцветность жизни, отсутствие радости, ностальгические воспоминания о времени до брака. Основным мотивом поведения в семье выступает необходимость: «Делаешь то, что нужно», «Живешь так, как нужно».

Во-вторых, неудовлетворенность проявляется в многочисленных жалобах на различные частные стороны семейной жизни. В ходе опроса супругов нередко оказывается, что, несмотря на удовлетворенность жизнью семьи в целом, они недовольны по отдельности всеми сторонами жизни, о которых спрашивает обследующий их врач или психолог: жильем, здоровьем, успеваемостью и поведением детей, проведением свободного времени и т. д.

В-третьих, неудовлетворенность проявляется в ряде специфических феноменов, наблюдаемых в жизни такой семьи. Прежде всего, это явление, которое уместно было бы назвать феноменом «капли дегтя». Речь идет о какой-то, в большинстве случаев объективно второстепенной проблеме, которая в данной семье разрастается до таких размеров, что способна серьезно снизить удовлетворенность супругов семейными взаимоотношениями.

Существует мнение, что супружеская неудовлетворенность является следствием неудовлетворенности потребностей, среди которых:

- неудовлетворенность сексуальных потребностей одного или обоих супругов;

- неудовлетворенность потребности в ценности и значимости своего «я» (нарушение чувства собственного достоинства со стороны партнера, его пренебрежительное отношение, обиды, оскорбления, критика);

- неудовлетворенность потребности одного или обоих супругов в положительных эмоциях, поскольку есть отчуждение супругов и эмоциональная холодность;

- финансовые разногласия (вопросы взаимного бюджета, содержания семьи, вклада каждого партнера в ее материальное обеспечение);

- неудовлетворенность потребности во взаимопомощи, потребности в сотрудничестве, связанной с разделением обязанностей в семье;

- различные потребности в проведении отдыха и досуга [4].

Таким образом, удовлетворенность браком - основной параметр, характеризующий супружеские отношения, это внутренняя субъективная оценка, позитивное отношение супругов к собственному браку.

### Список литературы

1. Алешина Ю. Е. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем семейной жизни: Дисс. канд. психол. наук. - М., 1995. - 250 с.

2. Сысенко В.А. Устойчивость брака: проблемы, факторы, условия. - М.: Юрайт, 2001. - 278с.

3. Богданов Г. Т., Богданович Л. А., Полеев А. М. и др. Супружеская жизнь: гармония и конфликты / сост. Л. А. Богданович. - М.: Профиздат, 1991. - 175 с.

4. Гозман Л. Я., Алешина Ю. Е. Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. - 1985. - №4. - С. 10-20.

5. Голод С. И. Стабильность семьи: Социологический и демографический аспекты. - Ленинград, Наука, 1984. - 325 с.

6. Райгородский Д. Я. Психология семьи. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2007. - 752 с.

7. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. - СПб.: Питер, 2009. - 672 с.

## ФАКТОРЫ РИСКА НАРКОТИЗАЦИИ

**Л. И. Ковалева,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.психол.н., доцент Н. С. Гилева*

Среди основных тенденций, характеризующих наркологическую ситуацию в России, наибольшую тревогу вызывает неуклонное омоложение потребителей психоактивных веществ. Участились случаи приобщения к наркотическим и другим психоактивным веществам детей 10-13 лет (отмечены случаи употребления ПАВ детьми 6-7 лет). Чаще всего первые пробы наркотических веществ приходятся на возраст 15-17 лет (51%), и 11 - 14 лет (41%) [2].

Установлено, что чем раньше произошло приобщение к ПАВ, тем быстрее формируется наркозависимость, тем тяжелее течение наркомании как болезни, следовательно, больше негативных личностных, социальных и медицинских последствий злоупотребления ПАВ - безнадзорность и преступность, рост сопутствующих наркомании заболеваний.

Поэтому современный подход к решению проблемы злоупотребления психоактивными веществами предполагает приоритет профилактической работы, ведение которой должно начинаться до наступления «критического возраста» - основным объектом профилактической работы становятся дети, при этом особое внимание уделяется профилактической работе в условиях образовательных учреждений, которые обладают рядом уникальных возможностей для проведения профилактической работы:

- имеет огромное влияние на формирование и развитие личности ребенка,
- доступ к семье ребенка и механизмы воздействия на семейную ситуацию,
- располагает квалифицированными специалистами (педагогами, психологами, социальными работниками), способными обеспечить ведение в образовательном учреждении эффективную работу по профилактике наркозависимости.

Существуют различные подходы к выявлению факторов риска. Одни исследователи придают значение биологическим факторам риска наркотизации, связанным с особенностями психофизического развития человека до момента вовлечения в наркотизацию [6]. Другие социальным и социокультурным условиям формирования наркозависимости [4], третьи настаивают на взаимосвязи риска наркотизации с особенностями развития личности [5], ее направленностью [3], свойственными человеку стратегиях поведения [7] и другими психологическими особенностями человека.

Однако все исследователи едины во мнении, что в приобщении к ПАВ и формировании наркозависимости имеет решающее значение не один фактор, а совокупность биологических, социальных и психологических условий жизни, создающих предпосылки вовлечения человека в наркотизацию.

Отечественные и зарубежные исследователи выделяют следующие факторы риска наркотизации: биологические, социальные, психологические условия.

К биологическим факторам риска наркотизации относятся: отягощенная наследственность психическими и наркологическими заболеваниями родителей и других ближайших родственников, злоупотребление медикаментами и тяжелые соматические заболевания матери, органические поражения головного мозга, хронические соматические заболевания, интеллектуальная недостаточность, степень изначальной толерантности, природа употребляемого вещества [1,6].

Социальные факторы наркотизации - условия жизни человека в различных социальных общностях и особенности функционирования самого общества. Среди них наиболее значимы следующие современные тенденции: традиции общества, связанные с употреблением ПАВ. Ухудшение социально-экономической ситуации в стране. Наркомания как явление в нашей стране рассматривается многими исследователями как побочный результат перехода к рынку, демократии и капитализму [4]. Негативные последствия реформ - безработица, расслоение общества на «богатых и бедных», сопряженное с ухудшением материального положения значительной части населения, спровоцировали приобщение к ПАВ тех, кто не сумел найти нишу в новых социально-экономических условиях. Чувство беспомощности в решении жизненных проблем привело определенную часть населения к стремлению вырваться из гнетущей реальности путем изменения состояния сознания при помощи химических веществ.

Общественные институты больше не предоставляют человеку абсолютных образцов или моделей, поэтому он вынужден сам выбирать систему ценностей, норм, критериев оценки, на которую будет опираться при выборе дальнейших действий, что связано с ответственностью за собственную жизнь, но все люди в состоянии ее принять. Поэтому употребление ПАВ является реализацией стратегии избегания ответственности.

Несовершенство законодательных норм в отношении употребления ПАВ, несоблюдение существующих антинаркотических законов приводит к фактической безнаказанности противоправной деятельности, связанной с распространением наркотических веществ, следовательно, к росту числа потребителей наркотиков [4].

Факторами риска наркотизации, относящимися к опыту жизнедеятельности в трех наиболее значимых для ребенка общностях, являются семья, учреждения образования, сверстники.

Поскольку семья является первичным звеном социализации ребенка, опыт наблюдения за употреблением членами семьи психоактивных веществ создает предпосылки формирования у ребенка установки на то, что такое поведение является образцом «нормального», допустимого или даже желательного поведения.

Результаты исследований показывают положительную корреляцию между риском приобщения ребенка к ПАВ и воспитательными стилями

такими как гиперопека, гипопека, противоречивое воспитание, завышенные требования родителей к ребенку [4]. Конфликтная ситуация в семье может спровоцировать «уход» ребенка от реальности в наркотизацию. Особенно значимым этот фактор становится, когда у ребенка есть опыт наблюдения за снятием напряжения, вызванного этими конфликтами, при помощи употребления ПАВ членами семьи.

Постоянная занятость родителей становится все более значимым фактором риска наркотизации, поскольку, ребенок, лишенный внимания и контроля со стороны родителей, в большей степени подвержен отрицательному влиянию наркогенной среды [4].

Условия, связанные с пребыванием ребенка в образовательном учреждении приобретают все большую значимость по отношению к возможному приобщению к ПАВ. Лояльное отношение администрации и педагогического коллектива к употреблению ПАВ в образовательном учреждении создает у ребенка представление о допустимости или даже желательности такого поведения.

Положение неуспевающего ученика кроме чувства неполноценности может привести к попыткам компенсации за счет самоутверждения в асоциальной деятельности, в том числе посредством употребления ПАВ. Отсутствие конструктивного контакта со сверстниками и педагогами приводит к тому, что образовательное учреждение из места самореализации ребенка, раскрытия его потенциальных возможностей становится дополнительным стрессогенным фактором.

Группа сверстников может способствовать употреблению ПАВ, если в ближайшем окружении ребенка или подростка присутствуют лица, употребляющие ПАВ или с девиантным поведением, есть одобрение наркотизации в ближайшем окружении ребенка, отчуждение или конфликтные взаимоотношения со сверстниками.

К группе факторов риска наркотизации относятся психологические факторы - патохарактерологическое развитие личности и ее направленность, особенности копинг-стратегий ребенка и подростка [3, 5, 7].

### **Список литературы**

1. Белогуров С.Б. Популярно о наркотиках и наркоманах. – СПб., 1998.
2. Школа без наркотиков. Книга для педагогов и родителей. – СПб., 2001.
3. Исаев Д.Д., Журавлев И.И., Дементьев В.В., Озерский С.Д. Типологические модели поведения подростков с различными формами аддиктивного поведения. – СПб., 1997.
4. Карпов А.М. Образовательно-воспитательные основы профилактики и психотерапии наркомании. – Казань, 2000.
5. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. – М., 1999.
6. Медико-социальная работа в наркологии. – Архангельск, 1997.
7. Ялтонский В.М. Копинг-поведение здоровых и больных наркоманией: автореф. дисс. на соискание уч. степ. д. м. н. – СПб., 1995.

## К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Н. А. Ковалева,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.психол.н., доцент Л. Г. Карпова*

Ни для кого не секрет, что на современном этапе развития человеческого общества большое внимание уделяется дошкольному периоду жизни человека, становлению его личности, особенностям социализации, сохранению и формированию психически и физически здорового поколения. Человек не может жить, трудиться удовлетворять свои материальные и духовные потребности, не взаимодействуя с другими людьми. С самого рождения он вступает в разнообразные отношения с окружающими, тем самым получая опыт общения и развитие личности в целом.

Актуальность настоящей статьи обусловлена активными инновационными процессами в социально-экономической и политической жизни современного общества, поставившими систему образования перед необходимостью пересмотра традиционных, и поиску новых подходов к формированию личности старших дошкольников, их разностороннему развитию и социальной адаптации в современном обществе.

Тема формирования личности привлекала многих исследователей, начиная с Л.С. Выготского, А.С. Макаренко и А.Н. Леонтьева. Психология советского периода, в первую очередь в лице школы Выготского, исходила из приоритета социально-культурного окружения, однако конкретные способы влияния и модели воспитания, обеспечивающие нужный педагогический эффект, всегда оставались местом ожесточенных споров.

На современном этапе модернизация образования в качестве одного из основных критериев эффективности учебно-воспитательного процесса в детском дошкольном учреждении предполагает развитие познавательных и коммуникативных способностей личности, воспитание участников открытого педагогического процесса с развитыми коммуникативными умениями.

Однако, анализ педагогического опыта воспитателей ДОУ показывает, что при формировании у детей интереса к познанию, развитию творческих способностей воспитанников, они испытывают определенные трудности. В то же время, имеющиеся на сегодняшний день в психолого-педагогической, методической литературе рекомендации по развитию познавательных интересов детей старшего дошкольного возраста зачастую не используются в современной практике работы воспитателей или их применение носит ситуативный, одноразовый характер.

Большую роль в процессе учебной деятельности детей старшего дошкольного возраста, как отмечают специалисты-психологи, играет уровень развития когнитивных способностей: внимание, восприятие, воображение,

память, мышление. Развитие и совершенствование когнитивных способностей будет более эффективным при целенаправленной организованной работе, что повлечёт за собой и расширение познавательных возможностей детей.

В жизни ребёнка нужны не только базовые навыки, такие как, умение читать, писать, решать, слушать и говорить, но и умение анализировать, сравнивать, выделять главное, решать проблему, умение дать адекватную самооценку, уметь творить и сотрудничать и т.д.

Хорошее внимание, память, - важнейшее условие дальнейшего успешного школьного обучения. Ведь в школе ребёнок должен сосредоточиться на объяснениях учителя и выполнении заданий, удерживать свое внимание в течение длительного времени, запоминать много важной информации. Недостаточная сформированность когнитивных способностей в старшем дошкольном возрасте создаёт проблемы в обучении младшего школьника.

Преобразование познавательной сферы, происходящие в старшем дошкольном возрасте, имеет большое значение для дальнейшего полноценного развития. Специальные исследования, зачастую показывают, что, при преобладающей в настоящее время системе дошкольного обучения, процесс этот нередко протекает стихийно. У многих детей старшего дошкольного возраста отмечается недостаточная сформированность внимания, памяти, способности к регуляции умственных действий. Истинное их развитие подменяется усвоением стереотипных способов действия в стандартных условиях. Исходя из этого, можно предположить, что целенаправленное развитие когнитивных способностей детей – достаточно важная задача. Осуществлять коррекционно-развивающую работу надо по специальным программам, составляющим единый развивающий курс и прошедшим проверку на эффективность.

Главной особенностью развития когнитивной сферы старшего дошкольного возраста является переход познавательных психических процессов ребёнка на более высокий уровень.

Таким образом, одним из важнейших направлений работы с детьми старшего дошкольного возраста является развитие когнитивных способностей. Современные дети учатся по развивающим технологиям, где логическое мышление является основой. С начала обучения, мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций. [2]

Многочисленные наблюдения педагогов, исследования психологов убедительно показали, что ребенок, не научившийся учиться, не овладевший приёмами мыслительной деятельности в начальных классах школы, в средних классах обычно переходит в разряд неуспевающих. Одним из важных направлений в решении этой задачи выступает создание в ДОУ и развивающих центрах условий, обеспечивающих полноценное умственное развитие детей, связанное с формированием устойчивых познавательных интересов, умений и навыков мыслительной деятельности, качества ума,

творческой инициативы и самостоятельности в поисках способов решения задач.

Однако такие условия обеспечиваются в начальном обучении пока не в полной мере, поскольку всё ещё распространённым приёмом в практике преподавания является организация воспитателем действий детей по образцу: излишне часто воспитатели предлагают детям упражнения тренировочного типа, основанные на подражании и не требующие проявления выдумки и инициативы. Работа воспитателя по преодолению трудностей обучения детей старшего дошкольного возраста малоэффективна и по причине использования традиционных способов работы со слабоуспевающими детьми: воспитатель проводит дополнительные занятия, состоящие в основном в повторении и дополнительном разъяснении учебного материала. Подобные занятия требуют большой затраты времени, усилий воспитателя и чаще всего не дают желаемого результата.

Несформированность когнитивных способностей у старших дошкольников не только отрицательно влияет на их дальнейшую успеваемость и создаёт специфические трудности при выполнении заданий, но и ведёт к перегрузкам при дальнейшем обучении в начальных классах.

Научно-психологический анализ проблем дошкольного обучения приводит к выводу о том, что в современном массовом дошкольном образовании должно существовать коррекционно-развивающее направление, целью которого является активное воздействие взрослого на процесс формирования когнитивных способностей ребёнка. Задача этого направления – обеспечение соответствия умственного развития ребёнка требованиям учебной деятельности.

Понятно, что, проблема развития комплекса свойств личности ребёнка, входящих в понятие «когнитивные способности», быстро не решается. Она требует длительной, постоянной и целенаправленной работы.

В связи с этим, активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных занятий, специально направленных на развитие когнитивных способностей ребёнка: памяти, внимания, пространственного воображения, образного мышления и ряда других важных психических функций, является одной из важнейших задач дошкольного образовательного процесса.

В современной психологии пока не существует единого и четкого определения понятия «готовности» или «школьной зрелости». А. Анастаситрактует понятие школьной зрелости как «овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы поведенческими характеристиками».[1] И. Шванцара более емко определяет школьную зрелость как достижение такой степени в развитии, когда ребенок «становится способным принимать участие в школьном обучении». В качестве компонентов готовности к обучению в школе И. Шванцара выделяет умственный, социальный и эмоциональный компоненты.



Длительное время считалось, что критерием готовности ребенка к обучению является уровень его умственного развития. Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о том, что готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития познавательных процессов. По мнению Л.С. Выготского, быть готовым к школьному обучению значит, прежде всего, обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира.

А.В. Запорожец отмечал, что готовность к обучению в школе представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий и т.д.[5] На сегодняшний день общепризнанно, что готовность к школьному обучению - многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований.

Наше время – это время перемен. Сейчас России нужны люди, способные принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить. Работа по развитию когнитивных способностей способствует развитию таких умений. В своей работе мы рассматриваем роль развивающих программ, основанных на глубоком диагностическом исследовании потенциала личности дошкольника, на развитие его когнитивных способностей. Результаты данного исследования и разработанная в его рамках программа развития могут лечь в основу планомерного внедрения программ развития когнитивных способностей старших дошкольников в деятельность ДОУ, что в свою очередь повысит уровень сформированности данных способностей и целенаправленно повлияет на готовность младших школьников к познавательным процессам в школе.

### Список литературы

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. — М.: Педагогика, кн. 1, 2. 1982.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. В 6-ти т. — М., 1982.
3. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста /Сборник статей под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. — М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995.
4. Готовность детей к школе: Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов (Авторы:Е.А. Бугрименко, А.Л. Венгер, К.Н. Политова, Е.Ю. Сушкова). М., 1992
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В двух томах. — М.: Педагогика, 1986.
6. Римашевская Л.И. Социально – личностное развитие//Дошкольное воспитание. 2007 - №6.
7. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избр. Психол. Труды. -2-е изд., стер. – М.: Воронеж, 1997.

## К ВОПРОСУ О СЛАГАЕМЫХ БЛАГОПОЛУЧИЯ МОЛОДОЙ СЕМЬИ

**Н. А. Ковязина,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к. филос. н., доцент И. А. Костюк*

Проблеме благополучия семьи уделяется достаточное внимание современными исследователями. Хорошим браком принято считать тот, который характеризуется следующими признаками: толерантностью; уважением друг к другу; желанием быть вместе; сходством интересов и ценностных ориентаций партнеров по браку. Так психолог А.Н. Обозова, изучая стабильность семьи, предлагает рассматривать совокупность проблем благополучия семьи, которая может быть осмыслена благодаря следующим критериям:

- чувство принадлежности всех членов семьи к семейной группе и рассмотрение любых других лиц как посторонних;
- полная интеграция индивидуальных действий для достижения семейных целей;
- предположение о том, что земля, деньги, предметы обихода и вещи составляют семейную ценность;
- обязательство поддерживать членов семьи и оказывать им помощь в случае необходимости;
- уверенность каждого члена семьи в поддержке со стороны остальных членов семьи;
- помощь взрослым детям в момент начала и продолжения их экономической активности в соответствии с ожиданиями семьи [1].

Из перечисленных критериев следует, что в современном обществе проблемы семьи должны решаться силами большой семьи, что ещё раз подчеркивает приоритет традиционной семьи в общественном сознании. Молодые семьи для обретения статуса «благополучности» должны осознать и решить следующие задачи: во-первых, овладеть навыками поведения или ролями супругов; во-вторых, быть готовыми к рождению ребенка, а также овладения основными навыками семейного воспитания и бесконфликтного общения; в-третьих, стремиться к достижению экономического благосостояния и стабильности. При осмыслении этих задач видно, что часть из них, например, достижение экономического благосостояния и стабильности носит объективный характер, в то время как достижение совместимости между супругами и овладение навыками поведения или ролями супругов – в большей степени имеет субъективный характер. И хотя для молодых людей этот факт не столь важен, ведь выстраивая систему поведения в соответствии с согласованными и обоюдными приемлемыми ценностями и ролями, мы проявляет осведомленность по вопросу супружеских отношений, во-первых, и, во-вторых, готовность своим поведением дополнить поступки второй половинки до поддержания семьи как целостной системы. Именно данное обстоятельство и позволяет

осуществлять просветительскую работу среди молодых супругов в целях воспитания готовности принять ситуацию и суметь грамотно выстроить приоритет ценностей в семье. Рассмотрим данный механизм.

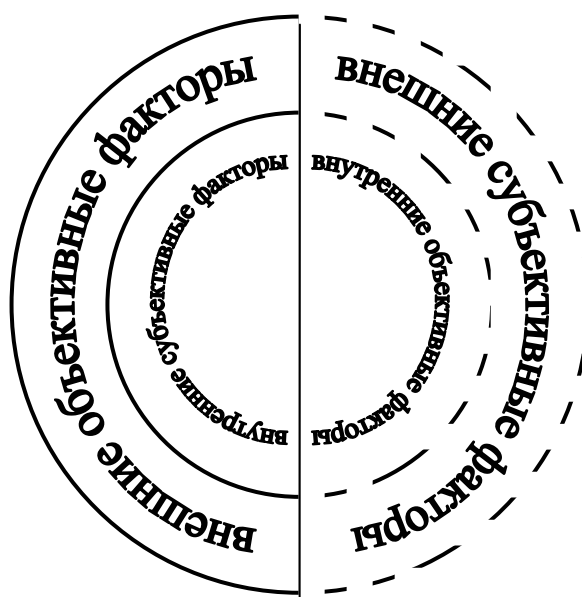
Начальный период брака характеризуется семейной интеграцией и адаптацией. Под интеграцией понимается добровольное объединение, согласование позиций, представлений и мнений супругов по различным аспектам семейной жизни. Успешность семейной интеграции немыслима без разумной адаптации, т.е. приспособления супругов друг к другу и к той обстановке, в которой находится семья. Данный процесс может быть представлен через семейные ценности, регламентирующие образ семьи, распределение ролей и установление главенства, которые в свою очередь опосредованно влияют на супружеские отношения. Адаптивность в семейных отношениях предполагает способность взрослых членов семьи приспосабливаться к социально-психологической атмосфере семьи после трудового дня и создания в ней комфортного уютного настроения.

Один из основателей семейной терапии Н. Аккерман ввел два понятия – «идентичность» и «стабильность семьи». Семейную идентичность он определял как содержание ценностей, устремлений, тревог и проблем приспособления, разделяемых всеми членами семьи в процессе выполнения семейных ролей. Семейная идентичность – это эмоциональное и когнитивное «Мы» данной семьи. Семейная идентичность связана с самосознанием личности и может характеризоваться различной степенью включения или противопоставления «Я» и «Мы». Стабильность семьи принято обозначать как «сохранение в изменении», что предполагает не только сохранение идентичности во времени, но и контроль над конфликтами, способность семьи к изменениям и дальнейшему развитию.

И.В. Гребенников, рассматривая проблемы благополучия семьи, придает большое значение разноплановой совместимости супругов: социальной, психологической, сексуальной, семейно-бытовой.

С.В. Ковалев предлагает рассматривать совместимость супругов как одно из основных условий стабильности брака, понимая под этим понятием «способность членов группы согласовывать свои действия и оптимизировать взаимоотношения в различных областях и видах совместной деятельности» [2,с.49]. Он выделяет три вида совместимости: психофизиологическую, функционально-ролевою, ценностно-ориентационную. С учетом других важных условий стабильности брака С.В. Ковалев выстраивает систему факторов семейного благополучия. К внешним объективным факторам он относит – стабильность социальной системы, в которую включена семья, и уровень жизни. Одновременно предлагая рассматривать внешние субъективные факторы, представленные силой социального контроля – это эффективность правовых и моральных норм, культурных и национальных традиций. В то время как жилищные и материальные условия конкретной семьи

предлагается рассматривать как внутренние объективные факторы, а межличностные чувства членов семьи, совместимость и удовлетворенность браком, как внутренние субъективные факторы. Из рассмотренной классификации очевидно, что для каждой семьи универсальным будет удовлетворенность супругов в браке – это тот важный показатель, который в совокупности позволяет учесть индивидуальные критерии и оценки в их общей значимости для каждой конкретной семьи. В каждом конкретном случае сочетание объективных и субъективных факторов будет носить ярко выраженный только для конкретной пары характер. Данная классификация позволяет не только выявить идеальную модель в представлении супруга, но и рассмотреть реальный вариант моделирования супружеского благополучного союза (рис.).



Факторы семейного благополучия

Но если идеальная модель существует лишь в воображении супругов, то реальная для каждой семьи будет отмечена универсальным показателем удовлетворенность супругов в браке. Ведь этот показатель в совокупности позволяет учесть индивидуальные критерии и оценки в их общей значимости для каждой конкретной семьи. Причем в каждом конкретном случае сочетание объективных и субъективных факторов будет носить ярко выраженный только для конкретной пары характер.

### Список литературы

1. Обозов Н. Н., Обозова А. И. Диагностика супружеских затруднений // Психологический журнал. Т 3. 1982. - №2.- С. 37-42.
2. Ковалев С. В. Психология семейных отношений. – М.: Просвещение, 2007. - 208 с.

## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

**Л. М. Комбулатова,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель старший преподаватель Н. Э. Логинова*

Наиболее активное формирование социально-бытовых навыков происходит в младшем школьном возрасте, сензитивном периоде социального развития личности. По мере взросления ребенка расширяется число новых социальных ситуаций, в которых он оказывается, углубляется общение со сверстниками и взрослыми. Резко возрастает круг предметов, с которыми ребенку приходится иметь дело.

Главной особенностью развития социально-бытовой деятельности в норме является осознание необходимости выполнять социально-бытовые действия, исходя из их личной и общественной значимости. В период младшего школьного возраста формируются и усложняются культурно-гигиенические навыки, ребенок начинает соблюдать их по собственной инициативе, таким образом, формируя первые бытовые привычки.

Характерной особенностью младших школьников с легкой степенью умственной отсталости является дефицит непосредственно-эмоционального общения и мотивационного компонента предметной деятельности, что затрудняет процесс формирования социально-бытовых навыков. Главная сложность в большой степени связана с нарушениями контакта, трудностью произвольного сосредоточения. У детей с особенностями развития данный процесс не происходит самопроизвольно, поскольку овладение им зачастую бывает сцеплено с конкретной ситуацией, и перенос сформированного навыка в другую ситуацию крайне затруднен. Дальнейшее их развитие происходит лишь при непосредственном участии взрослых, которые дают образец действия, одновременно обучая ребенка контролю и оценке собственных действий, умению сверять их с образцом.

Социально-бытовая деятельность младших школьников с легкой степенью умственной отсталости представляет собой систему мероприятий обучающего характера. Развивая социально-бытовые навыки, педагоги и родители пользуются словом, воздействуют на ребенка личным примером, поощрениями, разъяснениями, советами. Вместе с этим необходимо грамотно сочетать словесные указания с правильной организацией окружающей среды, создавать ребенку такие условия, которые способствовали бы формированию необходимых навыков. Такими условиями выступают:

- организация привлекательной и удобной для выполнения действий и заданий обстановки в школе и дома (мебель, оборудование, соответствующие росту детей, закрепленные места хранения вещей, доступные для пользования и т.д.);
- разделение осваиваемых действий, следующих в строго установленном порядке, на ряд операций, что способствует более быстрому созданию прочных динамических стереотипов;

- многократные упражнения детей в действиях с выделением способа и порядка их выполнения (особенно на начальном этапе обучения). При этом характер действий должен быть неизменным, а формы — разными;
- индивидуальная работа с каждым ребенком, учет уровня его развития и темпов овладения культурно-гигиеническими навыками;
- организация ситуаций, обеспечивающих контроль за выполнением осваиваемых детьми в непривычной обстановке действий;
- безукоризненное выполнение взрослыми всех гигиенических и культурных требований.

Кроме того, процесс развития социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста должен осуществляться при условии включения ребенка в различные виды деятельности, в процессе выполнения которых он учится самостоятельно выявлять, исследовать особенности окружающего мира [1, с. 22].

Формирование социально-бытовой компетентности осуществляется в ходе занятий по социально-бытовой ориентировке, в процессе которых дети получают знания о разнообразных сферах жизни и деятельности человека, приобретают практические умения, позволяющие им успешно адаптироваться в быту и социальной среде.

Программа курса по развитию социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста включает следующие разделы: «Личная гигиена»; «Одежда и обувь»; «Питание»; «Семья»; «Культура поведения»; «Жилище»; «Транспорт»; «Торговля»; «Медицинская помощь».

При этом особое внимание уделяется привитию установки на неукоснительное следование нравственным нормам, уважение к личности. Для формирования навыков в рамках социально-бытовой деятельности применяются различные методические приёмы объяснение, показ, сюжетно-ролевые игры, экскурсии и т. д. [5, с. 208]

В развитии социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста выделяется два направления.

Первое из них включает развитие у детей тех навыков, которые необходимы в повседневной жизни, в первую очередь в условиях школы. Одновременно формируются навыки обращения с различными предметами быта, формирования навыков культуры поведения в быту («физической независимости», связанной с выполнением множества ежедневных дел с минимальной посторонней помощью) [4, с.73].

Другое направление связано с овладением тех умений и навыков, которые потребуются детям в их самостоятельной жизни. Это направление включает в себя: ознакомление детей со сферой социально-бытовой деятельности человека (службами, учреждениями и организациями); воспитание культуры поведения в школе, в семье, в общественных местах; формирование навыков общения [4, с.168].

Итак, процесс развития социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста призвано способствовать расширению у детей круга

понятий и представлений, относящихся к личной гигиене, самообслуживанию, предметам быта, бытовому труду, морально-этическим нормам поведения, а также к организациям, предприятиям и учреждениям ближайшего окружения школы. Ознакомление учащихся с предметами быта включает в себя усвоение точного названия, назначения, правил обращения с этими предметами, а также выработку необходимых рациональных, правильных навыков использования этих предметов по назначению [3, с. 81].

Эффективное усвоение учащимися учебного материала предполагает использование соответствующих методов, приемов и средств обучения. Специфика реализации методов в начальной школе обусловливается своеобразием усвоения умственно отсталыми детьми знаний, умений и навыков.

На занятиях по развитию социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста широко применяется метод объяснения. Педагог объясняет отдельные понятия, правила поведения, приемы работы с определенными инструментами, электроприборами, правила их применения, содержание некоторых слов, терминов и т.п.

В связи с имеющимися отклонениями в речевом развитии, ограниченностью словарного запаса, проблемами в использовании многосложных слов и распространенных предложений умственно младшие школьники часто не понимают специальных терминов, сложных инструкций [7, с. 23].

Из словесных методов наиболее предпочтительным является беседа. Она может быть вводной и предварять другие виды работ для привлечения к ним интереса учащихся, а также может использоваться для закрепления полученных знаний при повторении пройденного. Беседа на занятиях по СБО (социально-бытовой ориентировке) всегда, где это возможно, должна сопровождаться использованием средств наглядности: реальными предметами, макетами, рельефными изображениями, схемами.

На занятиях по социально-бытовой ориентировке большое место должно отводиться наглядным методам обучения. Это вызвано тем, что именно наглядность является источником формирования конкретных представлений, материальной основой образного мышления, радикальным средством предупреждения вербализма в обучении младших школьников с легкой степенью умственной отсталости [6, с. 63].

Самым значимым и эффективным методом изучения программного материала на занятиях по СБО является собственная предметно-практическая деятельность учащихся. Однако она протекает своеобразно. Затрудненность, требуют от педагога более детального, расчлененного на этапы показа действия, многократного его повторения. Именно этот метод позволяет детям научиться выполнять необходимые повседневные действия по личной гигиене, приему пищи и поведению за столом, уходу за собой, за одеждой и обувью, ремонту одежды, уходу за жилым помещением.

Занятия по развитию социально-бытовых навыков у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости предусматривают широкое

использование наглядности на всех этапах: при сообщении новых знаний, закреплении, повторении, самоконтроле выполненной работы.

Наглядность может служить опорой ученикам при самостоятельной деятельности. Однако применение символической наглядности весьма ограничено, поскольку является сложным для понимания умственно отсталыми учениками [2, с. 75].

Таким образом, каждое занятие по развитию социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости включает в себя практическую работу учащихся, направленную на формирование и закрепление умений, необходимых в самостоятельной жизни. Невозможно приобрести прочные умения и навыки без постоянной практики.

Развитие социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости занимает важное место во всей системе коррекционно-воспитательного процесса, так как за ними стоит социальное развитие человека, а также всей личности в целом.

### **Список литературы**

1. Астапов, В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии / В.М. Астапов. - М.: Международная педагогическая академия, 2010. - 216 с.
2. Виноградова, А.Д.. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 «Дефектология» / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова.- М.: Просвещение, 2010. - 144 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Как помочь «особому» ребенку / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А. Нисневич. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2010. - 96 с.
4. Кавказова, Л. Детский сад - школа. Эксперимент / Л. Кавказова // Обруч, 2014. - № 1. - С. 5-9.
5. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. пособие для студентов вузов / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева.- М.: ВЛАДОС, 2011. - 208 с.
6. Кеэс, П. Я. К разработке диагностических тестов интеллектуального развития шестилетних детей // Вопросы психологии, 2010.— № 6.— С. 43–49.
7. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика): учеб. пособие для студентов дефект. фак. высш. и сред. пед. учеб. заведений/ Н.П. Коняева [и др.].- М.: Академия, 2010. – 269 с.

## **ХАРАКТЕР СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И МОТИВАЦИИ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ**

**Е. В. Костеров,  
ФГБОУ ИВО «МГГЭУ», г. Москва**

*Научный руководитель к. психол. н., доцент Д. А. Абдурасулов*

За последние годы страна столкнулась с новым опасным социальным явлением – распространением и омоложением употребления наркотических веществ среди молодежи, что впоследствии отражается на здоровье и жизненных ориентациях молодого человека. Э.А. Панфилова в докладе



Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации (2016), касаясь проблемы наркомании и алкоголизма, отметила, что наркомания и связанная с ней преступность стали по факту глобальной угрозой человечеству наряду с таким опасным явлением, как международным терроризм. Средний возраст начинающего наркомана снизился до 11 лет [5].

По последним экспертным оценкам, каждый наркоман может вовлечь в употребление наркотиков 13-14 человек. В эту ловушку, прежде всего, попадают социально инфантильные молодые люди с недостатком мотивации к своему здоровью и неустоявшимися взглядами и социальными ценностями.

Генез наркомании достаточно сложен и до конца не изучен. По мнению российских ученых, одним из факторов, отрицательно влияющих на распространенность заболевания нервной системы в детском возрасте являются вредные привычки родителей, такие как курение, употребление спиртных напитков и наркотических веществ [2].

Какие меры необходимо предпринять, чтобы снизить уровень наркомании среди молодежи? Каковы причины, толкающие молодежь к употреблению наркотиков? Решение этой проблемы было бы большим вкладом в формирование мотивации к здоровому образу жизни у молодого поколения нашей страны..

Учитывая актуальность проблемы на прикладном уровне, нами предпринята попытка определения поисков причин, прежде всего, социально-психологического характера, которые побуждают отдельных молодых людей к употреблению наркотических средств, вызывающих психическое состояние эйфории или изменённое восприятие реальности. Изучение специальной литературы позволило выделить следующие причины:

- скука, неумение занять себя в свободное время;
- внутреннее одиночество;
- желание уйти от жизненных проблем;
- любопытство;
- "просто так", за компанию;
- снятие стресса и усталости;
- давление со стороны сверстников;
- несформированность ценностных жизненных ориентации;
- неверие в свои возможности;
- неудовлетворенность социально-материальным положением;
- факты социальной несправедливости;
- негативный взгляд на предстоящее будущее и др.

Социально-экономические изменения происходящие в жизни приводят к появлению новых требований к человеку. Эти требования являются следствием не только изменившихся условий жизни, но и иных стандартов, появлением новых ценностей. Молодежь, зная о вреде наркотиков, на деле эти знания не использует. Если бы понималась и осознавалась вся пагубность наркотической реальности, то никто не стал бы губить свое здоровье по доброй воле.

Конечно, в жизни человека, не понимающего себя, не знающего сильные и слабые стороны своей личности, могут возникать проблемы. Ведь

психологическая жизнь по Карлу Роджерсу - это непрерывная борьба за достижение человеческого уровня развития, которая связана со способностью использовать сознание с целью повышения качества жизни посредством реализации своего потенциала (6).

Американский психолог А. Маслоу выделил две составляющие психического здоровья. Это, во-первых, стремление людей быть «всеми, чем они могут» и развитие своего потенциала через самоактуализацию. Необходимым условием самоактуализации, по его мнению, является нахождение человеком верного представления самого себя. Во-вторых, стремление к гуманистическим ценностям. Вот как широко трактуется понятие «здоровье», а здоровый образ жизни включает в себя все эти критерии.

Р. В. Овчарова в своей работе (2000) указывает, что наркотическая личность – это человек, в наибольшей степени деградировавший по сравнению со здоровым состоянием и другими видами аутоагрессивного поведения.

С медицинской точки зрения наркомания – это тяжелое заболевание, вызванное употреблением препаратов, отнесенных к списку наркотических.

В психологическом смысле наркомания есть потребность какого-либо изменения в субъективном пространстве сознания. Эти требования может удовлетворять конкретное наркотическое вещество, обладающее определенными психофармакологическими свойствами. Под воздействием наркотика изменяется состояние сознания, формируется физическая и психологическая зависимость, разрушается личность [4, с. 287].

Колесов Д. В. отмечает, что в социальном смысле наркомания – социально опасное психическое заболевание, в основе которого – неудержимое стремление индивида к искусственной стимуляции так называемых «зон комфорта» в центральной нервной системе путем приема тех или иных химических соединений [1, с. 3].

Таким образом, здоровье включает в себя различные аспекты: биологический, психический, социальный и духовный. Употребление наркотиков сказывается на каждом из них. Наркомания как заболевание и асоциальное поведение очень трудно поддается лечению и коррекции. Как правило, они должны сопровождаться комплексными мерами социальной поддержки и реабилитации. Поэтому более продуктивно осуществлять профилактику и осуществлять общегосударственные превентивные меры различного характера.

Необходима социально-психологическая направленность профилактических программ на сохранение здоровья молодого человека и укрепление защитных факторов от употребления наркотических веществ.

Существует множество современных концепций и подходов, на которых основывается профилактика наркоманий. К сожалению, большинство из них оказываются несостоятельными, поскольку не учитывают постоянно изменяющиеся психолого-социальные процессы, происходящие в обществе.

Итак, употребление наркотиков и алкоголя является одним из видов рискованного поведения молодых людей, что несовместимо со здоровым образом жизни и успехом в деятельности (учебе, творчестве, работе). Чтобы молодые люди могли противостоять этому злу, они должны владеть научно обоснованной информацией. Понимать причины, которые толкают их сверстников к употреблению вредных для здоровья средств. Иметь жизненные навыки противостояния рискованному поведению. Воспитание жизненных навыков – это возможность формирования и развития у молодых людей положительных черт поведения, определяющих позитивный образ жизни [1]. Нужна планомерная организация системной работы по профилактике и антинаркотической пропаганде в молодежной среде. Такие курсы по профилактике наркомании и алкоголизма читаются в отдельных вузах страны. Эту практику следует расширять, пропагандируя ценности здорового образа жизни и важности сохранения генофонда нации.

Мы решили выяснить особенности смысложизненных ориентаций у молодых людей с помощью методики смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (адаптация теста «Цель в жизни» Крамбо и Махолика) [3]. Было проведено пилотажное исследование студентов младших курсов обучения. Выборка составило 40 человек. Результаты исследования показали, что у 17 % общий показатель осмысленности жизни ниже нормы, то есть общая целеустремленность отсутствует, смысл жизни не найден. Анализ результатов методики по каждой шкале в отдельности выявил следующую картину. Исходя из статистической нормы, определенной на студенческом возрасте, будущие цели в жизни, придающие жизни смысл и определенную временную перспективу, только у 30 % студентов результаты соответствуют норме, у 17 % результаты ниже нормы, у 52 % выше средней нормы.

Сам процесс жизни, характеризующий интерес к жизни, эмоциональную насыщенность и наполненность ее смыслом, изучаемый по второй шкале, показал аналогичные результаты.

Шкала, показывающая удовлетворенность самореализацией, выявила 26 % неудовлетворенных самореализацией, у остальных результаты соответствуют или выше нормы (26 % и 48 % соответственно).

Диагностика представлений о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, - (Локус контроля – Я) показала, что у 14 % студентов наблюдается неверие в свои силы контролировать события собственной жизни (у остальных результаты в норме).

И по последней шкале «Управляемость жизни (Локус контроля – жизнь)» у 17 % студентов младших курсов наблюдается фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Можно сказать, что эти цифры, не столь значительны. Но когда речь идет о подрастающем поколении, будущем нации, они заставляют задуматься. Ведь

еще Виктор Франкл, на теории которого построена психодиагностическая методика, подтвердил положение о том, что смысл жизни может быть найден любым человеком. По данным Крамбо и Махолика, цель в жизни не обнаруживает устойчивых связей с полом, возрастом, уровнем образования, IQ, религиозностью и доходом [3].

В итоге каждый, конечно, делает выбор сам. И даже если его выбор ошибочен или неверен, общество не вправе осуждать этого человека за его выбор и отказывать ему в помощи. Задача общества – планомерно работать над искоренением причин наркомании среди молодежи и помогать этим людям вернуться к нормальной человеческой жизни.

### **Список литературы**

1. Колесов Д.В. Антинаркотическое воспитание: Учеб.пособие. 5-е изд, стер. М.: Издательство НПО "МОДЭК", 2009.
2. Левченко И.Ю. Детский церебральный паралич: дошкольный возраст /И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. М.: Образование плюс, 2008.
3. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). М."Смысл", 1992.
4. Овчарова Р.В. Технология практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. М.: ТЦ "Сфера", 2000.
5. Панфилова Э.А. Доклад Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации за 2015// Российская газета 24 марта 2016, № 61 (6919).
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.,1994.

## **ИГРА КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Е. Э. Костылецкая,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к. психол. н., доцент Л. Г. Карпова*

В настоящее время увеличилось количество тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью в себе и своих силах, эмоциональной неустойчивостью.

Одной из важнейших задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоциональное благополучие.

Тревожность вызывает у ребёнка состояние паники, уныния. Старший дошкольник начинает сомневаться в своих силах и способностях, вследствие чего тревожность дезорганизует всю жизнедеятельность ребёнка: игру, учебные занятия, взаимоотношения со сверстниками.

Отсюда, проблема детской тревожности и её своевременной коррекции на раннем этапе является весьма актуальной.

Тревожность – это эмоциональное состояние, связанное с предчувствием опасности или неудачи. Выражается в беспокойстве, озабоченности, беспомощности или неопределенности. Может сопровождаться учащением дыхания, сердцебиения, повышением артериального давления и т.п. [1; 2]

В отечественной психолого – педагогической литературе тревожность рассматривается как результат реальной тревоги, возникающей в определенных неблагоприятных условиях в жизни ребенка, как образования, возникающие в процессе его деятельности и общения.

Отметим, что дошкольное детство охватывает период с 3 до 5 – 7 лет. В это время происходит отсоединение ребенка от взрослого, что ведёт к изменению социальной ситуации. Расширяется круг общения. В этот период происходит ускоренное развитие психических процессов, свойств личности, маленький человек активно осваивает широкий спектр различных видов деятельности [3].

У дошкольников тревожность может являться результатом фрустрации потребностей в надёжности, защищённости со стороны ближайшего окружения (ведущей потребности этого возраста). Отсюда, тревожность в этой возрастной группе представляет собой функцию нарушения отношения отношений с близкими взрослыми. У детей дошкольного возраста таким близким взрослым, помимо родителей, может оказаться воспитатель в детском саду.

При посещении ребенком детских учреждений тревожность провоцируется особенностями взаимодействия воспитателя с ребенком при превалировании авторитарного стиля общения и непоследовательности предъявляемых требований и оценок.

Как отмечает Н. Д. Левитов, тревога у детей может порождаться отсрочкой подкрепления. Когда ребенку обещают что – либо для него приятное, например какой – нибудь подарок, и откладывают исполнение обещания, то ребенок обычно томится в ожидании, беспокоясь, получит ли он обещанное.

В целом, у детей старшего дошкольного возраста доминирует ситуативная тревожность. Стремясь выработать у ребенка такие качества как добросовестность, послушание, аккуратность, родители нередко усугубляют и без того нелегкое положение ребенка, увеличивая пресс требований, невыполнение которых влечет для него внутреннее наказание – развитие тревожности.

Проявления тревожности в поведенческой и коммуникативной сферах у старшего дошкольника имеют тенденцию к многообразию: от замкнутости, избегания социальных контактов, ухода в себя до чрезмерной двигательной и коммуникативной активности, агрессивного поведения.

Дети, имеющие такие проблемы, очень болезненно реагируют на какие-либо замечания в их жизни, испытывают страх перед чужими людьми и новой обстановкой. Тревожных детей не видно в группах, они послушны и выполняют просьбу знакомого взрослого. Такие дети часто ведомы более уверенными в себе сверстниками, подвержены их влиянию.

Кроме того, тревожные дети отличаются частыми проявлениями беспокойства, появления страхов, причем страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, казалось бы, ничего не грозит.

Нами было проведено экспериментальное исследование. Остановимся подробнее на этом.

Цель исследования: Выявить особенности проявления тревожности детей старшего дошкольного возраста, разработать программу, направленную на снижение уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста.

В работе нами были использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования.) и эмпирические (наблюдение, анкетирование, психологическое тестирование, активный эксперимент.).

Обратимся к результатам исследования, проведенного на базе бюджетного учреждения Омской области «Комплексный центр социального обслуживания населения Черлакского района».

В эксперименте приняли участие 32 ребенка старшего дошкольного возраста, которые на основании первичной диагностики были разделены на 2 группы: экспериментальную (16 детей) и контрольную (16 детей).

Эксперимент проводился в течение 4 месяцев и включал три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе эксперимента мы исследовали уровень тревожности. На этом этапе эксперимента доминирует высокий уровень тревожности. Анализируя полученные данные можно отметить, что высокий уровень тревожности прослеживается у 12 (75 %) детей, что отрицательно сказывается на эмоциональном развитии ребенка, средний уровень тревожности у 2 (12,5 %) детей, низкий уровень тревожности соответственно у 2 (12,5 %) детей. При проведении анализа полученных результатов было выявлено, что высокий уровень тревожности, проявляющийся в ситуациях, моделирующих взаимоотношения ребенок–ребенок. Средний уровень тревожности прослеживается в ситуациях, моделирующих взаимоотношения ребенок – взрослый.

Для определения психологической комфортности пребывания детей в группе детского сада был использован рисуночный тест «Я в детском саду» Быковой М., Аромштам М. На констатирующем этапе эксперимента доминирующим выявлен низкий уровень психологической комфортности пребывания детей в группе детского сада.

В результате был сделан вывод о необходимости проведения с данными детьми специально организованной работы, направленной на снижение уровня тревожности.

Ведущим видом деятельности в старшем дошкольном возрасте является игра, поэтому основной акцент в коррекции снижения тревожности сделан на игру.

Игра представляет собой попытку детей организовать свой опыт и с игрой связаны те редкие моменты жизни детей, когда они чувствуют себя в безопасности и могут контролировать собственную жизнь. Именно поэтому все большее значение приобретает игровая терапия – способ коррекции эмоциональных и поведенческих нарушений у детей, в основу которого положена игра [4].

При проведении психокоррекционной работы с тревожным ребенком следует руководствоваться следующими правилами:

1. Включение ребенка в любую новую игру должно проходить поэтапно: пусть он сначала ознакомится с правилами игры, посмотрит, как в нее играют другие дети и лишь потом, когда сам захочет, станет ее участником.

2. Необходимо избегать соревновательных моментов и игр, в которых учитывается скорость выполнения задания.

3. При знакомстве с новой игрой, для того чтобы тревожный ребенок не ощущал опасности от встречи с чем – то неизвестным. Стоит проводить ее на знакомом материале.

4. При разработке системы игр необходимо основываться на индивидуально – дифференцированном подходе.

Таким образом, игра – это такая форма деятельности, в которой ребенок воспроизводит основные смыслы человеческой деятельности и усваивает те формы отношений, которые будут реализованы и осуществлены впоследствии.

Для работы с тревожными детьми была разработана и апробирована программа по снижению уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста «Тревожный ребенок».

Созданная программа ориентирована на коррекционную работу с детьми, имеющими различные страхи, тревожность. Данная программа позволяет снизить уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

Программа опирается на идеи и методические рекомендации следующих авторов: Крюковой С.В., Слободяник Н.П. «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь», Ключевой Н.В., Касаткиной Р.В. «Учим детей общению», Слободяник Н.П. «Я учусь владеть собой».

Программа рассчитана на детей старшего дошкольного возраста и состоит из 24 занятий. Занятия проводятся 2 раза в неделю продолжительностью 30–40 минут. Оптимальное количество детей в группе 12–15 человек. Состав группы на протяжении работы по программе остается неизменным.

В результате работы со старшими дошкольниками в рамках разработанной программы посредством мы увидели, что дети стали увереннее в себе, более самостоятельным, легко начали идти на контакт, практически не осталось детей, которые склонны к слезам по любому поводу.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика и выявлено, что можем констатировать, что после проведения специально организованной работы у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе снизился уровень тревожности. Полученные результаты позволяют говорить о положительной динамике процесса снижения уровня тревожности в экспериментальной группе. При этом показатели тревожности детей в контрольной группе остались практически без изменения.

Итак, разработанная нами программа, направленная на снижение уровня тревожности, оправдала себя. Уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста значительно снизился.

Следовательно, можно предположить, что игра способствует снижению уровня тревожности у дошкольников.

Таким образом, для снижения тревожности у детей дошкольного возраста педагогам-психологам ДООУ, воспитателям можно рекомендовать программу «Тревожный ребёнок» с включением игр.

### **Список литературы**

1. Малый академический словарь [Текст] / Под ред. А. П. Евгеньевой. - 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984. – 796 с.
2. Сидоров, К.Р. Тревожность, как психологический феномен [Текст] / К.Р. Сидоров. // Вестник Удмуртского университета. – 2013. – №2. – с. 42–52.
3. Хилько, М.Е., Ткачева, М.С. Возрастная психология: краткий курс лекций [Текст] / М.Е. Хилько, М.С. Ткачева. – М.: Юрайт, 2013. – 192 с.
4. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: ИЦ Академия, 2010. – 384 с.

## **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ**

**О. И. Костюк,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.пед.н. Л. В. Поселягина*

В настоящее время большое значение приобретает поиск наиболее эффективных путей обучения, повышения качества усвоения знаний в школе, выявление внутренних резервов познавательной деятельности, мыслительных процессов и памяти учащихся.

Современное общество нуждается в образованных, грамотных людях, способных самостоятельно решать любые вопросы. Поэтому проблема грамотности в обществе становится особенно актуальной. В последнее время наблюдается снижение интереса к изучаемому на уроках русского языка учебному материалу, учащиеся безынициативны в ходе выполнения заданий, не стремятся к познанию нового, что приводит к снижению уровня качества знаний по русскому языку. Для решения этой проблемы важно, чтобы уроки вызывали у детей интерес к предмету, развивали внимание, сообразительность, давали бы возможность проявить себя в творческой работе [1].

Познавательный интерес – один из наиболее значимых мотивов учения школьника, вызывающий у него радость познания, стремление к достижению успеха. На уроке должна быть создана атмосфера поиска, в которой ребёнок может ощутить себя «открывателем» научных истин.

Цель исследования - определить наиболее эффективные методы, средства, критерии формирования универсальных учебных действий у учащихся младших классов на уроках русского языка.



Учебный предмет «Русский язык» обеспечивает формирование личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных действий. Работа с текстом открывает возможности для формирования логических действий анализа, сравнения, установления причинно - следственных связей. Ориентация в морфологической и синтаксической структуре языка и усвоение правил строения слова и предложения, графической формы букв обеспечивает развитие знаково-символических действий - замещения (например, звука буквой), моделирования (например, состава слова путем составления схемы) и преобразования модели (видоизменения слова).

Для организации продуктивной деятельности обучающихся применяются дифференцированно – групповые формы работы на уроках русского языка. При формировании знаний используется в комплексе с фронтальной. Работа организуется следующим образом. Преподаватель сначала излагает изложенный материал всем. Затем ученикам первой (с высшими возможностями), второй группы (с высокими возможностями) предлагает работать с другими источниками знаний, а с учащимися третьей (со средними учебными возможностями), четвёртой (с низкими возможностями) групп разбирают материал вторично, уточняя отдельные моменты, ещё раз аргументируя основные положения. На этом этапе учащиеся со средними и низкими учебными возможностями, отвечая на вопросы учителя, обращают и систематизируют знания. Для них обычно воспроизводящая деятельность вместе со всеми малоэффективна. Работа же над дополнительными источниками обогащает их знания, эффективно способствует формированию умений и навыков.

В начальной школе ученики ещё не в силах самостоятельно решать проблемные задачи, а поэтому учитель показывает путь исследования проблемы, излагая её решение от начала до конца. И хотя ученики являются лишь наблюдателями размышлений, они получают хороший урок разрешения познавательных затруднений. В последние годы педагогическая практика показывает, что и в начальных классах возможно применять проблемную ситуацию.

Проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение ученика, появляющееся в случае, когда он знает, как объяснить возникшую проблему, в действительности не может достичь цели известным ему способом. Это побуждает ученика искать новый способ объяснения.

При изучении темы «Род имён существительных» детям предлагается определить род существительных: окно, столы, дверь, книга, пенал, деревья, ребята. Когда учащиеся дойдут до слова «ребята», возникает проблемная ситуация. Как определить род? Можно ли поставить это слово в единственное число? Значит, какой вывод можем сделать? (Существительные, которые употребляются только во множественном числе, рода не имеют). Познавательная потребность возникает у младшего школьника в том случае, если достичь цели с помощью известных ему способов действительно невозможно.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Белоусовская ОШ» д. Белоусовка Омской области, участвовали ученики 3 класса в количестве восьми человек, обучающихся по программе «Школа России».

Для осуществления педагогической диагностики уровня развития познавательных УУД младших школьников был разработан критериальный аппарат. Выявлены следующие критерии: отличается прилежанием к учению; проявляет интерес к предмету; на уроках эмоционально активен; задаёт вопросы, стремится на них ответить; интерес направлен на объект изучения; проявляет любознательность; самостоятельно выполняет задания учителя; проявляет устойчивость волевых стремлений.

Проведённая работа по использованию на уроках творческих заданий показала, что учащиеся справились с написанием сочинения успешно. Ребята более красочно и полно описали действие картины. Они использовали эпитеты, составляли сложные предложения, замечали мелкие детали на картине. Сочинения были не перечислением изображённых художником предметов, а связным текстом. Исходя из этого, можно сказать, что использование творческих заданий укрепляет познавательный интерес школьников, создаёт базу для дальнейшего развития познавательной деятельности учащихся.

В ходе целенаправленной работы по развитию познавательной деятельности у младших школьников отмечен рост познавательного развития, расширение и углубление познавательных интересов, желания и способности учиться, повышение качества знаний по русскому языку. Экспериментальная работа показала, что повышенное внимание к способам развития познавательных УУД на уроках русского языка позволяет решить проблемы в интеллектуальной, эмоционально-волевой деятельности детей и их развитии.

### **Список литературы**

1. Дмитриенко З.И. Проектирование основной образовательной программы образовательного учреждения (начальная школа). - Изд-во «Академ книга-Учебник», Москва.- 2010. – 184 с.

## **ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**А. П. Котова,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.филос.н., доцент И. А. Костюк*

Анализ состояния обучения дошкольников приводит многих специалистов к выводу о необходимости развития в играх, наряду с получившей широкое распространение функцией закрепления и повторения знаний, функции формирования новых знаний, представлений и способов познавательной деятельности. Иными словами, речь идет о необходимости развития обучающих функций игры, предполагающей обучение через игру.

Часто организованное учебное занятие противопоставляется игре, учеба отрывает детей от игры. Вместе с тем мы помним и часто цитируем известное высказывание Н.К. Крупской о том, что игры для ребят дошкольного возраста имеют исключительное значение. Игра для них – труд, учеба, серьезная форма воспитания. Иногда спрашивают, когда играть с детьми, до или после занятия, не подозревая даже, что можно играть с детьми на самом занятии, обучать их в процессе игры, играя с ними.

Концепция обучения детей четырех – шести лет должна рассматривать игру не просто как один из методов обучения, а как основной метод обучения детей этого возраста, в дальнейшем постепенно уступающий свои позиции другим методам обучения. Для детей четырех – шести лет игра является ведущим видом деятельности: в ней психика ребенка наиболее ярко и интенсивно проявляется, формируется и развивается [1].

Обучение через игру, интересное и увлекательное занятие для самых маленьких, способствует постепенному переносу интереса и увлеченности с игровой на учебную деятельность. Игра, увлекающая детей, их не перегружает ни умственно, ни физически. Очевидно, что интерес детей к игре постепенно переходит не только в интерес к учению, но и к тому, что изучается. Поэтому следует ориентировать ребенка не только на результаты деятельности, необходимо также сделать привлекательным и интересным сам процесс и способ познания.

Однако игра не должна быть самоцелью, поэтому при ее организации необходимо придерживаться следующих требований: правила игры должны быть простыми, точно сформулированными; материал игры должен быть посилен для всех детей; дидактический материал должен быть прост по изготовлению, и по использованию; игра интересна в том случае, если в ней участвует каждый ребенок; подведение результатов игры должно быть справедливым и четким.

В настоящее время разработана специальная система обучающих логико-математических игр для детей среднего и старшего дошкольного возраста как наиболее приемлемый метод обучения. Началом их создания следует признать теоретические и методические разработки преподавателей педагогического института города Могилева: Р.Ф. Соболевского, А.А. Столяра, Н.И. Касабуцкого, Г.Н. Скобелева, З.А. Михайловой.

Обучающие логико-математические игры специально разрабатываются таким образом, чтобы они формировали не только элементарные математические представления, но и определенные, заранее спроектированные, логические структуры мышления и произвольность. Этим оправдано название «логико-математические игры». Для их конструирования характерны следующие положения: игровая направленность деятельности – насыщение проблемными ситуациями, творческими задачами, играми и игровыми упражнениями, наличие ситуаций поиска с элементами экспериментирования, практического исследования, схематизацией и т.д.

Некоторые, наиболее сложные из задач, решаемых детьми в процессе игровой деятельности, заставляют порой задуматься и взрослых. На этом основании иногда делают неправильное заключение о недоступности этих задач детям. Логико-математические игры актуализируют скрытые интеллектуальные возможности детей, развивают их. Знание зависимостей между действием и результатом, понимание причинно-следственных зависимостей или определенной последовательности требуют хорошо развитого распределения внимания и достаточного объема, поскольку предполагает объединение в одно целое и удержание в поле внимания цели, средств, самого процесса и результатов. Таким образом, у ребенка вырабатывается самоконтроль как умение соотносить и сравнивать полученный результат с задуманным действием или с заданным образцом. В старших группах логические упражнения можно использовать в качестве «умственной гимнастики» в ходе которой формируется произвольное внимание.

В процессе логико-математической игры дети постепенно овладевают приемами решения разнообразных логических задач, что создает основу для проявления ими творчества. Они начинают придумывать простые логические задачи: на поиск лишней фигуры, признаков отличия, поиск закономерностей построения рядов фигур и нахождения недостающей [19, с.26].

Причем обязательным требованием к данным играм является их развивающее воздействие – обеспечение развития психических процессов, например, внимания, в единстве с личностным становлением.

Организация логико-математических игр, как, впрочем, любого образовательного процесса, предусматривает не только познавательное, но и деятельностно-практическое и эмоционально-ценностное развитие детей.

Логико-математические игры организуются с точным соблюдением требований к подбору необходимого материала, к разыгрыванию ситуации, решению задач познавательного и личностного развития детей. Одна и та же игра может быть проведена несколько раз с небольшим усложнением.

В ходе логико-математических игр допустимо свободное взаимодействие и общение ребенка со взрослыми и сверстниками, приближенность содержания к детскому опыту, сюжетность, что создает условия для самореализации. Играя, дети осваивают: средства и способы познания – это сенсорные и измерительные эталоны, речь, модели, сравнение, счет, обобщение, измерение, классификация и др.; соответствующую терминологию; логические связи, зависимости и умение выражать их в виде простых логических высказываний.

Этим обеспечивается вариативность представлений и применимость освоенных практических и мыслительных действий в измененных условиях. И, как результат, дети становятся более самостоятельными, инициативными, внимательными, независимыми от взрослого (в том числе и в плане организации своей познавательно-творческой деятельности), уверенными в своих силах [2].

Кроме этого, логико-математической игре, как любой обучающей, свойственна и познавательная, и игровая мотивация, а преимущественно диалоговое общение взрослого с играющим вносит оживление, не ограничивает, а, наоборот, стимулирует свободу выбора ребенком практических и

умственных результативных действий, развитие мышления и речи. При этом взрослый вызывает интерес к игре, поддерживает его, не подавляя инициативу ребенка.

Таким образом, логико-математические игры являются дидактическим средством, способствующим развитию внимания, памяти, речи, воображения и мышления ребёнка, создают положительную эмоциональную атмосферу, побуждают детей к общению, коллективному поиску, активности в преобразовании игровой ситуации.

### **Список литературы**

1. Калинова О.В. Дошкольный возраст / Психология: учебник /под ред. Б.А. Соновского. – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2011. – С.536-539.
2. Смирнова Е. О, Утробина В. Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 5 – 14

## **КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ АКТИВИЗАЦИИ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**О. Р. Кривошеева,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель д.пед.н., профессор С. Н. Рягин*

В современных условиях модернизации профессионального образования подчеркивается необходимость изучения потребностей рынка труда и повышения качества образования путем внедрения новых образовательных технологий, широкого использования проектных методов и методов, позволяющих имитировать реальные профессиональные ситуации.

В связи с этим, важно сделать акцент на необходимость формирования у обучающихся целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, развития опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности за выполняемую ими работу и полученный результат.

Современная стратегия образования диктует необходимость создания такой системы профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры, которая позволит выпускникам овладеть не только умениями в организации и проведении физкультурных занятий, но и научить способам формирования и развития у будущих воспитанников лидерских качеств, необходимых для активизации их собственного лидерского потенциала.

Поскольку профессионально значимые лидерские качества являются важным компонентом компетенций современного выпускника, подготовка будущего специалиста должна быть нацелена на развитие не только общеучебных знаний, умений и профессиональных навыков, но и, в большей степени, на

формирование готовности эффективно организовывать свои внутренние и внешние ресурсы, то есть активизировать свой лидерский потенциал.

С целью определения профессионально-значимых лидерских качеств было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие работодатели. В результате опроса были определены те лидерские качества, которые будут способствовать профессиональной успешности педагога по физической культуре.

Опираясь на анализ научно-методической литературы и результаты собственных исследований, нами была разработана структура лидерского потенциала будущих учителей физической культуры (рис.).

В основу структуры вошли четыре компонента: когнитивный, коммуникативно-рефлексивный, организационно-деятельностный, личностно-творческий.

В основе когнитивного компонента лежат такие лидерские качества, как осмысленность, обучаемость и познавательность.

В основу коммуникативно-рефлексивного компонента были положены такие лидерские качества, как коммуникабельность, рефлексивность, эмпатия.

Высокий уровень коммуникабельности педагога будет способствовать установлению дружелюбной и работоспособной среды в ученическом коллективе. Учитель, умеющий грамотно, чётко и логично объяснить задание, умеющий найти общий язык с большинством обучающихся, будет успешен в своей педагогической деятельности.

Рефлексивность проявляется в способности анализировать действия и поступки, критически осознать свои особенности, видеть возможности саморегуляции своей деятельности при организации процесса обучения. Грамотно организованная рефлексия в педагогическом процессе позволяет учителю проводить анализ и оценку деятельности учащихся с разных позиций, определять новые направления в организации эффективного педагогического взаимодействия. Постоянная и грамотная рефлексия ведёт к саморегуляции профессиональной деятельности, поиску путей педагогического самосовершенствования.

Для педагога должно быть важным не только удовлетворение своих собственных амбиций, профессиональных установок, но и необходимость понимать эмоциональное состояние своих воспитанников, умение понять, поставить себя на их место, быть способным к сопереживанию, то есть проявить эмпатию.

Сформированность вышеперечисленных качеств поможет студентам овладеть такими умениями, как умение находить наилучшие средства общения, обеспечивающие эффективность взаимодействия с учащимися, приводить аргументированные доводы в свою пользу, убеждать, умение в анализе и оценивании собственной педагогической деятельности и деятельности учащихся, умение понять эмоциональное состояние учащегося, быть способным к сопереживанию.

Основу организационно-деятельностного компонента составляют такие лидерские качества, как организованность, ответственность и мобильность.

Правильно спланированная деятельность является залогом успешного выполнения поставленной задачи. Однако тщательно продуманного плана недостаточно, если нет хорошего организатора.

## Структура лидерского потенциала будущего учителя физической культуры



Способность отвечать за свои поступки и действия, а также их последствия характеризует ответственного педагога, который в своей деятельности умеет принимать решения, брать на себя ответственность, а также умело её делегирует в случае необходимости. Готовность исполнять все свои обязанности, принимать решение в трудных ситуациях не только за себя, но и за тех, кто от тебя зависит, - всё это характеризует ответственного учителя.

При организации практической деятельности, кроме проявления коммуникативных и организаторских способностей, необходимо обладать способностью кооперироваться, завоевывать популярность и престиж, проявляя гибкость и мобильность в своих действиях.

Сформированность лидерских качеств организационно - деятельностного компонента позволит эффективно спланировать и организовать свою деятельность и деятельность учащихся, развивая тем самым такие умения, как умение находить наилучшее применение каждому учащемуся в процессе практической деятельности на занятии, умение принимать и делегировать ответственность, а мобильность поможет подстроиться к постоянно изменяющимся условиям педагогической деятельности.

Важным составляющим лидерского потенциала является личностно-творческий компонент, в основу которого вошли такие лидерские качества, как инициативность, креативность, потребность в достижениях.

Инициатива и исполнительность сопровождаются взятием на себя определённой меры ответственности, характеризующейся соответствующими уровнями сознательности и самостоятельности.

Умение креативно мыслить, создавать нестандартные ситуации помогает сделать занятие физической культурой более интересным и привлекать большее внимание к изучению данной дисциплины. Педагог, способный творчески решать поставленные задачи, применяя навыки, приобретенные при решении одной задачи к решению другой, проявляя умение включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний и гибко мыслить там, где это, казалось бы, невозможно, всегда будет иметь возможность провести интересное занятие.

Способность предлагать принципиально новые идеи поможет учителю творчески решать проблемы, возникающие в процессе его педагогической деятельности. **Потребность в достижении результата** характеризуется общим стремлением к постоянному поиску способов улучшения своей деятельности, тем самым повышая показатели своей педагогической деятельности. Педагог с высокой потребностью в достижениях результата получает особое удовлетворение, не просто осуществляя педагогическую деятельность, а делая это наиболее эффективно.

С учётом разработанной структуры были определены критерии и показатели оценки лидерского потенциала будущих учителей физической культуры (табл.).



| Компонент                      | Критерий   |
|--------------------------------|--|
| Когнитивный компонент          | Обладает знаниями, позволяющими лидеру управлять групповой деятельностью   |
|                                | Осознаёт и принимает особенности каждого из членов группы. При организации групповой деятельности ориентируется на них   |
|                                | Проявляет осмысленность в действиях в процессе решения задач   |
|                                | Выявляет и анализирует причинно-следственные связи в различных внутри и межгрупповых отношениях, прогнозирует возможные результаты совместной групповой деятельности |
| Коммуникативно-рефлексивный    | Легко вступает в коммуникативные контакты со всеми членами группы  |
|                                | Обладает способностью к быстрой вербализации, имеет высокую скорость речевой активности  |
|                                | Аргументированно, критично оценивает результаты своей лидерской деятельности и деятельности других членов группы   |
|                                | Чётко, убедительно, грамотно излагает свои мысли в процессе совместной групповой деятельности.   |
|                                | Анализирует свои действия, критически осознаёт свои особенности, видит возможности совершенствования своей лидерской деятельности                                    |
|                                | Показывает активное помогающее поведение, поддерживает членов группы в случае трудностей или неудач в процессе совместной групповой деятельности                     |
| Организационно-деятельностный  | Планирует и управляет групповой деятельностью  |
|                                | Ставит каждому из членов группы конкретные задачи и распределяет обязанности внутри группы   |
|                                | Берет на себя ответственность за предложенные им пути, методы и средства решения задач совместной групповой деятельности   |
|                                | Проявляет гибкость и мобильность в своих действиях в процессе решения совместной групповой деятельности  |
| Личностно-творческий компонент | Принимает нестандартные решения, проявляя креативность и находчивость в поиске путей, методов и средств решения задач совместной групповой деятельности              |
|                                | Стремится к конструктивной деятельности, направленной на успех и развитие, активно работает на результат   |
|                                | Проявляет самостоятельность в поиске путей и средств эффективного решения задач совместной групповой деятельности, предлагая оптимальные варианты решения            |
|                                | Работает над повышением показателей индивидуальной и групповой работы  |

Каждому критерию свойственны определённые характеристики, отражающие трёхуровневое проявление лидерского потенциала (низкий, средний, высокий). Уровни характеризуют степень сформированности каждого из компонентов лидерского потенциала.

## Список литературы

1. Авдеева, А. В. Формирование лидерских компетенций в процессе профессионального становления специалиста в ВУЗе : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Авдеева. - Тамбов, 2010. -195 с.
2. Ашихмин, А. Н. Развитие профессиональных лидерских качеств у курсантов вузов МВД России средствами физической подготовки и спорта : дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Ашихмин. – СПб., 2006. -150 с.
3. Бендарс, Т. В. Психология лидерства : учеб. пособие / Т. В. Бендарс. - СПб. : Теория и практика, 2009. - 280 с.
4. Веряскина, И. А. Организационно-педагогические условия развития лидерских качеств учащейся молодёжи средствами социально – культурной деятельности : дис. канд. пед. наук / И. А. Веряскина. - Тамбов, 2008. - 143 с.
5. Дидковская, Я. В. Динамика профессионального самоопределения студентов / Я. В. Дидковская // Социологические исследования. - 2001. - № 7. – С.132.
6. Дрыгина, И. В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе вуза : монография / И. В. Дрыгина, О. А. Шушерина, В. В. Игнатова. – Красноярск : Изд-во Сиб. технол. ун-та., 2006. - 154 с.
7. Жеребова, Н. С. Лидерство в малых группах как объект социально-психологического исследования (Руководство и лидерство) / Н. С. Жеребова // Опыт социально-психологического исследования : сб. науч. тр. - М., 1973. - С. 54-63.
8. Кешаван, Н. Высокий стандарт лидерства. Уроки из жизни Ганди / Н. Кешаван. - М. : Феникс, 2005. – 158с. – (Бизнес-бестселлер).

## РОЛЬ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ ОБЩЕЙ МОТОРИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

**И. В. Кузьминых,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель старший преподаватель Н. Э. Логинова*

В последние годы в России наблюдаются отрицательные показатели в динамике здоровья детей. Неблагоприятная экономическая, экологическая обстановка, увеличение социопатических семей являются факторами, влияющими на развитие детей. Из всех нарушений здоровья умственная отсталость является одной из распространенных.

Нарушение интеллекта у ребенка в преобладающем случае сочетается с нарушением развития двигательной сферы, становление которой неотъемлемо от познания окружающего мира, овладения речью, трудовыми навыками и в дальнейшем с профессиональной деятельностью. Одной из главных причин, затрудняющих формирование у умственно отсталых школьников двигательных умений и навыков, являются нарушения общей моторики, которые отрицательно сказываются не только на физическом развитии, но и на социализации личности, развитии познавательной и трудовой деятельности, последующей трудовой адаптации.

Коррекция и развитие общей моторики младшего школьника с легкой степенью умственной отсталости является не только целью уроков ритмики, но и необходимым условием для физического развития школьника [3].

По данным теоретических источников известно, что логоритмические упражнения осуществляют направленное коррекционно-развивающее воздействие на формирование и развитие параметров общей моторики. С помощью данных упражнений у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости развиваются координация движений, равновесие, ориентация в пространстве и в собственном теле, пластичность и гибкость, формируется чувство ритма [3, 5, 6].

Логоритмические упражнения помогают решать проблемы детей с нарушением интеллекта, а именно: формировать навыки правильного дыхания, учиться чувствовать свое тело, развивать общую моторику, учиться ритмично двигаться в соответствии с типом музыки, учиться передавать характер животных с помощью музыки [7].

Логоритмические упражнения оказывают влияние на общий тонус, на моторику, настроение, способствует тренировке подвижности нервных центров центральной нервной системы и активизации коры головного мозга; развивают внимание, его концентрацию, объем, устойчивость, распределение и память (зрительную, слуховую, моторную); ритм. Такие занятия без сомнения благоприятно влияют на различные отклонения в психофизической сфере детей с нарушением интеллекта [3]. Логоритмические занятия не только совершенствуют речь, но и способствуют укреплению мышечного аппарата.

Проведенное нами исследование показывает эффективность применения логоритмических упражнений на уроках ритмики и демонстрирует положительную динамику в развитии общей моторики.

В исследовании приняли участие учащиеся 3 класса адаптивной школы в составе 10 человек в возрасте 10-11 лет. На констатирующем и контрольном этапах исследования была проведена диагностика для определения уровня развития общей моторики младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Диагностика оценки уровня развития общей моторики у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости была составлена на основе разработок Н.Д. Бренштейна [1], «Метода массовой оценки моторики у детей и подростков» Н.И. Озерецкого [4] и методики А.И. Бурениной [2]. Диагностика проводилась по 9 показателям: двигательная память, пластичность и гибкость, динамическая координация движений, статическая координация движений (равновесие), подвижность (лабильность) нервных процессов, ориентировка в пространстве, ориентировка в собственном теле, чувство ритма, произвольная моторика.

Сравнивая полученные результаты на констатирующем и контрольном этапах исследования (рис. 1 и 2), мы можем проследить рост в развитии общей моторики

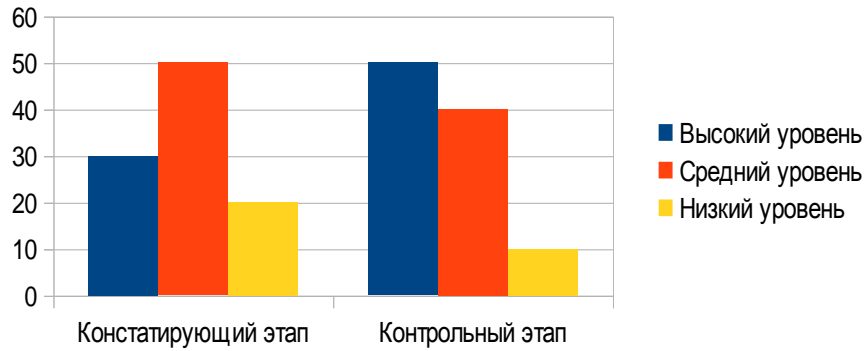


Рис. 1. Уровни развития общей моторики у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости

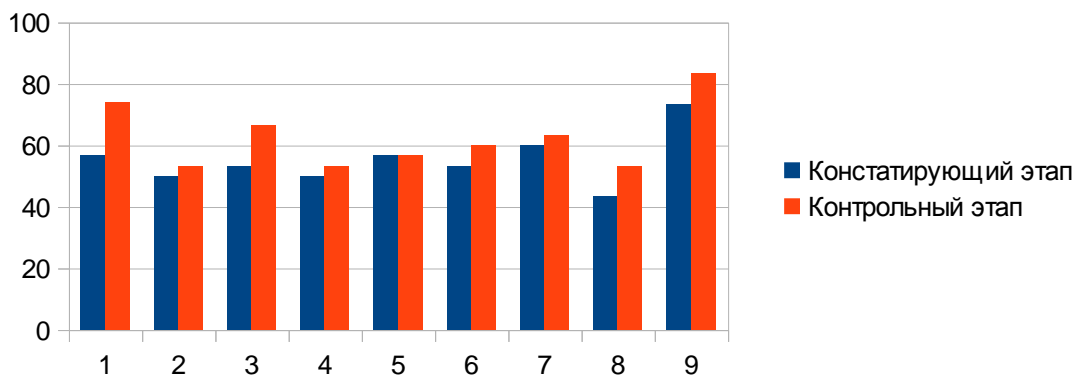


Рис. 2. Уровни развития по различным показателям общей моторики младших школьников с легкой степенью умственной отсталости

Таким образом, по всем показателям замечено изменение в положительную сторону. Мы можем проследить высокую положительную динамику по показателям двигательная память, чувство ритма и произвольная моторика. Так как синхронизация речи и движения способствует лучшему запоминанию.

Такие показатели как динамическая координация движений и ориентирование в пространстве так же имеют положительную динамику, что является важным показателем развития общей моторики. Чем выше и лучше сформированы данные показатели, тем легче ребенку в будущем осваивать новые виды деятельности. А для школьников с легкой степенью умственной отсталости это является одной из составляющей социальной адаптации.

Такие показатели как равновесие, ориентирование в собственном теле, пластичность и гибкости выросли на несколько процентов, это говорит нам о том, что младшим школьникам данные стороны общей моторики даются сложнее. Можно сделать вывод, что стоит увеличить количество упражнений на развитие данных показателей. Таким образом, учащиеся, которые занимались на уроках ритмики с добавлением комплекса логоритмических упражнений,

имеют положительную динамику в развитии общей моторики, что может указывать на эффективность коррекционно-развивающей работы.

На формирующем этапе исследования были проведены уроки ритмики, в структуру которых был включен комплекс логоритмических упражнений на развитие общей моторики. Для достижения наиболее эффективных результатов логоритмические упражнения были сгруппированы с учетом направленности и воздействия на функциональное состояние учащихся и представлены целостным комплексом, позволяющим корригировать нарушения общей моторики, формировать определенные навыки и умения и развивать двигательные качества.

Комплекс логоритмических упражнений включает в себя набор упражнений на развитие динамической и статической координации движений, на ориентирование в пространстве и в своем теле, на развитие гибкости и пластичности, на развитие чувства ритма. Обязательным компонентом должно быть речевое (стихотворения) или музыкальное сопровождение логоритмических упражнений. Все упражнения выстраиваются в чередовании активных (подвижных) упражнений и более спокойных.

Средства логоритмики можно представить как систему постоянно усложняющихся упражнений и заданий, лежащих в основе самостоятельной двигательной, музыкальной и речевой деятельности учащихся с легкой степенью умственной отсталости. Поэтому, логоритмические занятия должны включать специальные упражнения различной сменой темпа и ритма. Занятия следует направлять на развитие общей моторики и речи в тесном единстве. Логоритмические занятия должны строиться строго дифференцированно с учетом индивидуальных моторных нарушений каждого ребенка [3, 5].

Положительные особенности применения комплекса логоритмических упражнений в системе уроков ритмики, заключаются в универсальности (весь организм ребенка реагирует на движение); в отсутствии отрицательного побочного действия (при использовании оптимальных физических нагрузок); в возможности длительного применения. Логоритмические упражнения, выполняемые на уроках ритмики, можно разнообразить, заменить одни упражнения другими с такой же направленностью, исключая монотонность.

Таким образом, целенаправленные и дозированные логоритмические упражнения являются весьма эффективным средством коррекции общей моторики младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

### **Список литературы**

1. Бренштейн Н.Д. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.Д. Бренштейн. – М.: Медицина, 1966.
2. Буренина А.И. Ритмическая мозайка / А.И. Буренина. - 2-е изд. – СПб.: ЛОИРО, 2000.
3. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. Высш. учеб. Заведений / Г.А. Волкова. – М.: Владос, 2002.
4. Гуревич М.О., Озерецкий Н.И. Психомоторика / М.О. Гуревич, Н.И. Озерецкий. – М.: Медицина, 1930.

5. Доронин А.М. Ритмика в специальном образовании: учеб.-метод. пособие / А.М. Доронин, Л.Е. Шевченко, Н.В. Доронина. – Майкоп: АГУ, 2004.

6. Жигорева М.В. Возможности логоритмики в новых условиях образования детей с ограниченными возможностями здоровья / М.В. Жигорева // Коррекционная педагогика. – 2014. - №2. – с.6-9

7. Касыцина М.А., Бородина И.Г. Коррекционная ритмика / М.А. Касыцина, И.Г. Бородина. – М.: гном и Д, 2007.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ МАРИИ МОНТЕССОРИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Е. В. Кулакова,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

В настоящее время, наверное, редко можно увидеть человека, получившего высшее образование, и не знающего фамилию известного итальянского педагога Марии Монтессори. «Система Монтессори», «центры Монтессори» - эти словосочетания сразу срываются с уст продвинутых родителей.

Что же такое эта система Монтессори. Если обратиться к истории, то можно рассказать, как молодая итальянская девушка, получив диплом врача и став первой женщиной-врачом в Италии, в 1896 году попала на работу в клинику для умственно отсталых детей. Помимо вопросов лечения и ухода за такими детьми, Мария Монтессори стала проводить их обучение на основе работ известных в то время французских психиатров Эдуарда Сегена и Жана-Гаспара Итара. Монтессори применила основную идею Эдуарда Сегена — использование дидактического материала в целях развития восприятия путем тренировки. При этом она пользовалась как предложенными Сегеном, так и разработанными самостоятельно упражнениями. Этот материал стал для нее той отправной точкой в разработке до мельчайших деталей продуманной и обоснованной системы, которую она создавала и совершенствовала на протяжении более пятидесяти лет в практике работы с детьми; системы, которая содержала тот всемирно знаменитый, ставший классическим набор Монтессори-материалов.

Успехи в обучении умственно отсталых детей в психиатрической клинике, которое проводила Монтессори, стали сенсацией. На публичном экзамене ее подопечные показали удивившие всех хорошие результаты, а по письму и орфографии эти дети не отличались от обычных школьников.

Далее Мария Монтессори пришла к выводу, что методы, предложенные ею для воспитания умственно отсталых детей, можно применять и к нормальным детям, и она переключила свое внимание на обычных детей.

6 января 1907 года открылся первый "Дом ребенка", работа в котором была построена по принципам Монтессори. С 1909 года открываются курсы по Монтессори-педагогике, уже к 1914 году ее работы были переведены на все европейские языки, а также на русский и японский. В 1948 году Мария Монтессори получает Нобелевскую премию мира.

Развитие детей М. Монтессори разделила на следующие уровни:

**Первый** (от рождения до шести лет) - ребёнок проходит через значительные психологические и физические изменения, во время этого периода ребенка рассматривают как исследователя, который выполняет работу по развитию своей личности и приобретению независимости.

**Второй** (6-12 лет) - наблюдается тенденция детей работать и общаться в группах, происходит развитие разума, воображения; главной задачей является формирование у ребенка интеллектуальной независимости и социальной организации.

**Третий** (12-18 лет) - наблюдается психологическая нестабильность, творческое развитие, развитие чувства справедливости и собственного достоинства, стремление подростков к получению внешней оценки; основная задача этого периода - поиск своего места в обществе.

**Четвертый** (18-24 лет) Монтессори считала, что экономическая независимость в форме работы за деньги имеет решающее значение для этого возраста, она написала сравнительно мало об этом периоде.

Наиболее важным из уровней развития считала именно первый уровень, так как именно в период до 6 лет у ребенка существует бессознательный «внутренний голод» к знаниям. Эта собственная внутренняя потребность делает возможным для ребенка обучение без сознательного напряжения. В этот временной период формируется базис личности ребенка и его интеллигентности на основе опыта взаимодействия с окружающей средой. Причем очень важно понять, что такое «впитывание» окружающего мира происходит бессознательно, не избирательно. Это значит, что впитывается как позитивное, так и негативное, неограниченно, без усилий. Лишь в силу того, что он просто живет, ребенок впитывает из окружающего мира сложные знания, культуру и язык, он наиболее легко и естественно учится определенным вещам. У детей до 6 лет несколько этапов проходит развитие речи, а до 5,5 сенсорное развитие. В среднем с 2,5 до 6 лет у малыша возникают и закрепляются социальные навыки.

И если опоздать и не воспользоваться появившимися у детей возможностями, то они могут потерять интерес к этому на всю жизнь или вернуть ошибки и случайности этих периодов в самых неожиданных и неприятных формах уже после шести лет.

Исходя из этих исследований, педагогика М. Монтессори выстроена на идеях свободного природосообразного воспитания. М. Монтессори подчеркивала, что **самовоспитание, самообучение, самореализация** ребенка под квалифицированным педагогическим присмотром (не путать с руководством) ничуть не хуже воспитания, жестко направляемого педагогом.

М. Монтессори считала, что в школах необходимо создать такие условия, использовать такие подходы, пособия и методы, которые помогали бы "раскрываться" природе ребенка, оказывали содействие его самовоспитанию и самообразованию.

Принципы, которые вывела Мария были не новы для ее времени, но они остаются актуальными и сегодня:

- специальная развивающая среда (специализированные образовательные материалы, разработанные М.Монтессори, способствующие концентрации внимания, интересу, самостоятельной работе)

- свобода действий для ребенка (свобода передвижений по классу, свобода выбора места для деятельности, свобода выбора предметов и дидактического материала)

- единственность и уникальность ребенка, требующие индивидуальной системы обучения (модель «обучение через открытия», где учащиеся изучают понятия путем работы с материалами, а не из объяснений учителя)

- естественное психологическое, физическое и социальное развитие ребёнка (разновозрастные группы, при этом наиболее распространены группы возраста от 3 до 6 лет)

- минимизация вмешательства взрослых в процесс развития детей (работа с Монтессори-педагогом, который наблюдает за детьми, не навязывая им свою помощь, но в случае необходимости помогает ровно столько, сколько помощи просит ребенок. Если помощь не требуется, педагог не вмешивается в процесс деятельности ребенка, позволяя ему совершать ошибки и самостоятельно находить их, так как функция контроля заложена в самом дидактическом материале).

- соблюдение определенных правил: уважение к коллективу и другим детям («*Можно все, что не мешает остальным*», «*Каждую вещь или предмет нужно вернуть на место*»); необходимость дела («*Нельзя ничего не делать*», «*Начатое дело нужно обязательно довести до конца*»). Только так можно научиться быть «мастером самого себя», считала Монтессори.

Специальная развивающая среда реализуется тем, что помещение, где находятся дети, делится на специальные зоны, где расположены определенные дидактические материалы, с которыми ребенок может заниматься.

Монтессори-материалы существенно помогают упорядочить постижение ребенком окружающего мира, делают возможным концентрацию внимания ребенка, позволяют ему самостоятельно выполнить задание так, что он может сам увидеть свою ошибку и устранить её.

Ребенок, занимаясь с дидактическим материалом, получает большую радость и удовлетворение от собственной деятельности, что способствует его воспитанию как свободной, самостоятельной, самоуправляемой и ответственной личности.

О Системе Монтессори в России можно сказать, что она наиболее полно используется лишь в частных дошкольных учреждениях, Центрах Монтессори, как дополнительное дошкольное образование, которое позволяет совершенствовать учебные и логические навыки ребенка с помощью уникального подхода к обучению детей. В той или иной мере дидактические материалы М.Монтессори используются воспитателями в детских садах самостоятельно для проведения занятий.

Зачастую сами родители, получив какой-то минимальный объем знаний и навыков по этой системе самостоятельно занимаясь с ребенком, также могут



получить ряд положительных моментов от проводимых занятий. Для работы с ребенком можно использовать специальные классические монтессори-материалы – знаменитая «Розовая башня», «Коричневая лестница», «Красные штанги», «Блоки с цилиндрами-вкладышами», «Цветные цилиндры», «Рамки с застежками», «Звоночки», «Подвижный алфавит», «Геометрические тела», формочки-вкладыши и прочее, которые можно приобрести в специальных магазинах или сделать самостоятельно («Доска для ощупывания (крупный - мелкий)», «Ящик с кусочками тканей»; «Шумящие коробки», «Коробочки с запахами»; «Вкусовые банки», «Буквы из шершавой бумаги», «Теплые кувшины»), а также можно использовать подручные материалы.

Конечно, использование дидактических материалов без учета всех принципов обучающей системы автора может привести к иным результатам, но оно позволит взять из этой системы все лучшее, позволив обойти и те отрицательные моменты, которые возможны при работе по системе Монтессори. Как отмечает ряд педагогов и психологов, использование метода М.Монтессори подходит не все детям, в «чистом виде» эта система ориентирована на развитие логики в ущерб развития творческих способностей и речи. В системе отсутствуют ролевые игры, не пропагандируется интерес к чтению, не поддерживается авторитет воспитателя как в традиционных школах, а развитие свободы выбора может впоследствии привести к проблемам при дальнейшем обучении в школе, т.к. у ребенка могут возникнуть проблемы с дисциплиной.

Этот метод не совсем подходит для замкнутых детей - ребенок-аутист – в этой школе может замкнуться от окружающих еще больше, гиперактивным детям сложно будет подчиняться установленной в коллективе дисциплине, а творческим детям логические игры могут быстро надоест и без творческих занятий дети с развитой фантазией просто «завянут».

Подводя итог, можно сказать, что главная задача взрослого - помочь детям научиться сосредотачиваться на интересной для них работе, идти навстречу желанию ребенка делать открытия, помогать ему в его творческом поиске и обязательно учитывать индивидуальные особенности ребенка. А использование системы М.Монтессори в сочетании с другими системами и методиками принесет ребенку много интересного, познавательного и полезного.

### **Список литературы**

1. Монтессори М. Впитывающий разум ребенка. - СПб.: Благотворительный фонд «ВОЛОНТЕРЫ», 2009. - 320 с.
2. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка. - М.: Тип.Госснаба, 1993. - 168с.
3. Монтессори М.Самовоспитание и самообучение в начальной школе. - М.: Московский Центр Монтессори, 1993. - 203с.
4. Монтессори М. Дети - другие /перевод с нем. Н.Нефедовой/ -М.: Карапуз, 2004. - 336 л.
5. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому. М.: ИД «Карапуз», 2000.
6. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. Гомель, 1993.- 336 с.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

**Л. А. Леонтьева,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к. психол. н., доцент Л. Г. Карпова*

Подростки во все времена более агрессивны по сравнению с другими возрастными категориями. Однако, если вчерашние подростки боролись за свою правоту и значимость, то сегодня они дерутся за ресурсы и возможности.

Значимый отпечаток на подростковую агрессивность откладывает социальная среда, а именно СМИ, TV, компьютерные игры, фильмы, окружающие взрослые. Практически кардинально изменились социальные ценности общества, растет статистика наркомании и токсикомании среди подростков. Профилактические беседы с детьми подросткового возраста уже не имеют той эффективности, его уже не запугаешь постановкой на учет в детской комнате полиции. Отсюда, изучение агрессивности подростков является актуальным, поскольку возрастает число психотравмирующих факторов, способствующие росту проявления агрессии у подростков.

Исследованием агрессивности как социально-психологического феномена занималась Г.М. Андреева, изучением психологических особенностей агрессивности в подростковом возрасте занимались Л.И. Божович, И.В. Дубровина И.С. Кон. Среди зарубежных ученых проблематикой агрессии и агрессивности занимались З. Фрейд, К. Лоренц, Д. Доллард, Л. Берковиц, А. Бандура, Э. Фромм, В.Р. Гесс и др.

Агрессия – это мотивационное поведение, акт, который может часто наносить вред объектам атаки-нападения или же физический ущерб другим индивидам, вызывающее у них депрессию, психологический дискомфорт, неуютность, напряженность, страх, боязнь, состояние подавленности, аномальное психическое переживание [5].

Под агрессивностью понимается вредоносное поведение, которое может проявляться в различных по форме и результатам - от злых шуток до убийств, в том числе, аутоагрессия [5].

По сути, агрессивность тесно связана с пониманием сущности агрессии. Если агрессия понимается как поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим, то агрессивность поведения часто связана с негативными эмоциями, мотивами или установками личности.

Анализ научных источников позволяет сказать, что одни авторы рассматривают агрессию как модель поведения, другие – как эмоцию, мотив или установку.

Рассматривая проблематику агрессивного поведения у подростков, необходимо отметить, что отечественные ученые причинами такого поведения

указывают затруднения в процессе коммуникации и личностные особенности подростков.

Так, Л.Г. Кулагин считает, что причинами трудностей общения, и как следствие агрессивные формы поведения при взаимодействии с окружающими, являются неблагоприятные отношения в семье, которые проявляются в непоследовательности и противоречивости воспитания [2, с. 141].

Проблемы в сфере коммуникации испытывают подростки люди с двигательной расторможенностью, со склонностью к резким колебаниям настроения, плаксивостью, мнительностью. В значительной степени на особенности общения влияет тип нервной системы и особенности темперамента.

С.А. Беличева указывает взаимосвязь факторов, обуславливающих проявления агрессивности в поведении подростков. К числу таких факторов автор относит следующие:

- индивидуальный фактор, который действует на уровне психобиологических предпосылок асоциального поведения, которые затрудняют социальную адаптацию индивида;

- психолого-педагогический фактор, проявляющийся в дефектах воспитания;

- социально-психологический фактор, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия индивида со своим ближайшим окружением;

- личностный фактор, который, прежде всего, проявляется в активно-избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, а также в личных ценностных ориентациях и личной способности к саморегулированию своего поведения;

- социальный фактор, определяющийся социальными и социально-экономическими условиями существования общества [2].

Агрессивность как поведенческая характеристика подростков формируется в основном в виде протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, что проявляется и в соответствующем поведении. Агрессивные формы поведения проявляются на фоне психологического барьера, который возникает между подростком и окружающими взрослыми в виду того, что позиция старших в какой-то степени препятствует развитию социальной позиции, ограничивая свободу действий подрастающего человека. Понимание глубинных причин агрессивного поведения в этом возрасте, позволяет отметить нарушение эмоциональной сферы в период кризиса личности [1; 4; 7].

Агрессивность поведения, как личностное качество, приобретает подростки под влиянием ошибок, недоработок, упущений в воспитательной работе, сложностей в окружающей его среде.

Многими исследователями отмечается, что агрессивные подростки отличаются некоторыми общими чертами. К таким чертам относятся:

- бедностью ценностных ориентации, отсутствие духовных запросов, узость и неустойчивость интересов, в том числе и познавательных;
- повышенная внушаемость;
- эмоциональная грубость;
- наличие крайних самооценок, сочетающихся с повышенной тревожностью, страхом перед широкими социальными контактами;
- эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение [3; 9].

Мы разделяем точку зрения С.А. Беличевой, где на возникновение проявления агрессивности у подростков влияют: индивидуальный фактор, психолого-педагогический фактор, проявляющийся в дефектах воспитания, социальный фактор, социально-психологический фактор и личностный фактор [2].

Таким образом, резюмируя вышесказанное, можно отметить то, что наличие указанных факторов, различных ситуаций могут играть роль «пускового механизма», который провоцирует проявление агрессивных форм поведения у подростка, пока еще не в полной мере контролирующего свои эмоции.

Одним из методов коррекции различных поведенческих установок и привычных форм реагирования на различные ситуации является социально-психологический тренинг.

Зарубежные и отечественные ученые (Паренс Г, Егоскин Ю.В., Петровская Л. А и др.) в своих научных изысканиях указывают на то, что гипер- и гипоагрессивность требует разработки коррекционных технологий, направленных либо на ее понижение, либо повышение, до условно нормального уровня, который бы не разрушал саму личность и не причинял вред окружающим людям.

К вопросам коррекции агрессивного поведения подростков исследователи подходили посредством применения тренинга, то есть, закрепляя и тренируя одобряемые социумом формы поведения. Так, по мнению К. Рудестама, тренинговая форма коррекции проблемного поведения является «ядром обучающего опыта, а в некоторых случаях - единственным успешным методом обучения и изменения человека» [6, с. 54].

Поскольку изучаемый нами феномен агрессивности рассматривается в научной среде не только как личностная черта, но и как форма поведения реагирования на внешние факторы, ситуации, отношения и обстоятельства, наиболее эффективной формой коррекции агрессивного поведения у подростков является социально-психологический тренинг. Целями тренинга СПТ по снижению агрессивности у подростков являются: снижение уровня агрессивности в поведении подростков; формирование умений анализировать ситуацию, вызывающую агрессию и научить подростков спокойно разбираться в ней; умение планировать собственные поступки, сдерживать эмоции, контролировать свое поведение.

Социально-психологический тренинг содержит в себе используемые для закрепления новых форм поведения методы, к которым относятся лекционные блоки; дискуссии; игры и рефлексивные формы [8].

Социально-психологический тренинг по снижению агрессии у подростков предполагает использование таких методов как игровые (деловые, ролевые игры), психологические упражнения, групповая дискуссия, мозговой штурм, видеоанализ и другие.

По мнению Д.И. Фельдштейн, подросток стремится к утверждению себя, своей позиции, как взрослый среди взрослых. Соответственно, необходимо обеспечить включение подростка в такую деятельность, которая лежит в сфере интересов взрослых, но в то же время создаёт возможности подростку реализовать и утвердить себя на уровне взрослых. Такая деятельность предоставляет подростку возможность развития его самосознания, формирует нормы его жизнедеятельности [9].

Рассмотрев вопрос о роли социально-психологического тренинга в работе по снижению агрессивности у подростков, можно сделать вывод о том, что проведение СПТ должно включать в себя направление по личностному развитию подростка и направление по обучению конструктивным формам взаимодействия с другими людьми. Для достижения устойчивого эффекта, социально-психологический тренинг должен проводиться на протяжении периода, достаточного для формирования и закрепления навыков регуляции поведения и управления своими эмоциями. Кроме того, в рамках СПТ подростки погружаются в игровую деятельность, что, в свою очередь, позволяет им перевоплощаться в различные роли, увидеть свои конструктивные и неконструктивные формы поведения и других участников с тем, чтобы самостоятельно работать над своим личностным совершенствованием.

### Список литературы

1. Бандура А., Уолтерс Р., Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. - М.: Изд-во «Эксмо-пресс», 2010.- 344с.
2. Беличева С.А., Основы превентивной психологии. - М.: Изд-во «Эксмо - пресс», 2012. - 212с.
3. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 2011. - С. 304.
4. Берковиц Л., Агрессия: причины, последствия, контроль. – СПб.: Нева, 2012. – С. 248.
5. Ениколопов С.Н. Агрессия. Большой энциклопедический словарь/Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. - СПб.: Питер, 2014. – 522с.
6. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. - М.: Прогресс, 2013. – 584с.
7. Семенюк Л.К. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М.: Флинта. 2011, -270с.
8. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. 3-е изд., стер. М.: Генезис, 2010. – 220с.
9. Трошина Н.В., Проблема деструктивности и агрессии: социально-философский аспект // Теория и практика общественного развития. – Красондар. – №9, 2014. – С.20-22.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ

**В. В. Лыбин,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель д.пед.н., профессор С. Н. Рягин*

Дети с лёгкой степенью умственной отсталости, характеризуясь недоразвитием психических процессов (мышления, речи, внимания, восприятия и др.), демонстрируют низкий интерес к окружающей действительности, часто не заинтересованы деятельностью, склонны действовать по шаблону, не проявляя творчества. В то же время, под воздействием специального обучения, в том числе на уроках столярного дела, школьники названной категории в подростковом возрасте могут проявлять положительную динамику в развитии творческих способностей (И.М. Бгажнокова, Г.В. Безюллева, Г.В. Васенков, И.А. Магомедова, С.Л. Мирский, В.М. Мозговой, Б.И. Пинский и др.).

В научной литературе по-прежнему недостаточно раскрыты методические вопросы коррекционной работы, направленной на развитие у учащихся среднего школьного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости творческих способностей на уроках столярного дела. Это в определённой степени затрудняет выпускникам с лёгкой степенью умственной отсталости быть конкурентоспособными на рынке труда, осложняет трудоустройство. В средних и старших классах на уроки профессионально-трудового обучения (вне зависимости от реализуемого профиля) отводится от 6 до 14 часов в неделю: 6 часов (5 класс), 8 часов (6 класс), 10 часов (7 класс), 12 часов (8 класс), 14 часов (9 класс).

В рамках профиля «столярное дело» учащиеся среднего и старшего школьного возраста с умственной отсталостью получают возможность овладеть умениями и навыками художественной обработки древесины, освоить резьбу по дереву. В процессе этой деятельности имеются возможности осуществлять развитие у школьников названной категории творческие способности.

Ценны рекомендации Г.В. Васенкова, что большое внимание на уроках столярного дела для развития творческих способностей должно уделяться обучению школьников художественной обработке древесины. Работа в указанном направлении начинается с 5 класса, но заметно усложняется к 6 и особенно к 7 классу. В целом период обучения с 5 по 7 класса считается начальным в профессионально-трудовой подготовке школьников с лёгкой степенью умственной отсталости. Непосредственно работе с инструментами предшествует инструктаж. Ученикам сообщается, что материал, который обычно подвергается художественной обработке, - это осина. Выбор этой древесины обусловлен тем, что она относится к мягким породам, легка для механической или ручной обработки. Осина широко доступна, гигиенична, чиста, «не боится» влаги, легко режется, полируется, обрабатывается, имеет

светлый тон (от чисто белого до зелёноватого). У осины точная структура волокна. Осина не трескается, не коробится и не колется. Однако в некоторых местах поделки из осины требуют использования особо острых инструментов. Выдержанная в течение нескольких лет осина режется с усилием, упруго, даже туго. Однако поверхность получается хорошая во всех направлениях. Резчику нужен опыт работы с этим материалом, т.к. осина легко ранима. Осина может служить прекрасным материалом для изготовления различных изделий, при выполнении которых дети могут проявлять творчество, реализовывать личный замысел, фантазировать, например, при изготовлении орнамента.

Для развития у школьников творческих способностей, важно создать условия для освоения учениками различных видов резьбы. Это плоскорельефная, а также геометрическая резьба. Отметим, что плоскорельефная резьба – один из распространённых видов орнаментной резьбы. В этой технике выполняются сложные растительные мотивы и сюжетные композиции. При этом плоскорельефная резьба – это важное средство развития у учеников творческих способностей.

Выделяются различные виды плоскорельефной резьбы. Каждая из них важна для развития у детей творческих способностей.

*Заоваленная резьба.* Выполняется так, как и контурная – в виде двугранных выемок по контуру рисунка; выемки режут более глубокими, а их грани закругляют (заоваливают). Обычно со стороны форм орнамента выемки и режут, и заоваливают круче, чем со стороны фона.

*Подушечная резьба.* Носит своё название по внешнему виду фона в образцах этой резьбы, который заоваливают так, что он нигде не останется плоским, но везде выглядит выпукло, как взбитые подушки. Фон называют подушечным, резьбу – заоваленной с подушечным фоном. По технике исполнения эта резьба мало отличается от обычной заоваленной.

*Резьба с подобранным фоном.* Выполняется так же, как и обычная, заоваленная. Формы орнамента остаются плоскими, но края форм круто заовалены. Фон же в этой резьбе выбирают на небольшую глубину. При этом орнамент как бы лежит на ровной плоскости. Игра светотени в образчиках этой резьбы богаче, чем в заоваленной резьбе. В этой связи плоскорельефную резьбу выполняют в основном на мелких предметах и отделывают полированием.

Занимаясь тем или иным видом резьбы, школьники имеют возможность проявлять творчество, экспериментировать с орнаментом.

Геометрическая (трёхгранно-выемчатая, клинообразная) резьба состоит из ряда азбучных узоров, сочетание которых даёт красивые, выразительные композиции, что стимулирует развитие творческих способностей. К разновидностям геометрической резьбы можно иногда относить и контурную резьбу, если она имеет прямолинейные или циркульные очертания.

Всё многообразие узоров геометрической резьбы состоит из сочетания двух азбучных элементов - сколышка и треугольника, которые могут быть в любых композициях. Любой, самый сложный геометрический узор можно

расчленив на составляющие его элементы, и они окажутся или сколышками или треугольниками.

Для развития творческих способностей важно позволять ученикам самостоятельно определять композицию. В поисках композиции для узоров обычно обращаются к классическим произведениям народного искусства. Для России более характерны узоры, преимущественно состоящие из треугольников. Эти узоры имеют выраженную центральную композицию. Узор прорабатывается, а затем переносится на кальку, а с кальки тонко заточенным карандашом через копирку переводят на заготовку или поверхность изделия. Узоры в контурной резьбе можно переносить на заготовку или готовое изделие с помощью шаблонов. В научно-методической литературе представлен алгоритм, в соответствии с которым школьники с умственной отсталостью должны выполнять работу, связанную с художественной обработкой древесины:

1. Выполнение разметки, «черновая» обработка заготовки.
2. «Грубая», первичная обработка древесины в соответствии с реализуемым замыслом.
3. Вырезание. На этом этапе работы школьники строгают по слою древесины для более лёгкого её срезания.
4. Изготовление необходимых углублений.
5. Устранение неровностей (изготавливаемое изделие подравнивается, зачищается).
6. Декоративная отделка (например, орнамент).
7. Покрытие готового изделия лаком (воском).

Для развития у детей творческих способностей особое значение имеет шестой из указанных этапов.

Важным методом развития творческих способностей является демонстрация опытов. Так, опыты часто используются при изучении свойств материалов (например, в процессе опыта можно продемонстрировать свойства осины, применяющейся в процессе геометрической, плоскорельефной резьбы). После показа опыта следует кратко сформулировать его результаты. Учащимся задаются вопросы по демонстрируемому опыту. Важно отметить, что на теоретических занятиях происходит формирование мотивации к предстоящей творческой деятельности. Это происходило различными способами:

- посредством разъяснения функций создаваемого изделия (например, конфетница используется для хранения конфет; конфетница может украсить стол, в том числе праздничный);

- посредством разъяснения возможностей использования изделия (вазой из дерева можно пользоваться в быту: дома, в школе; её можно подарить другу, родителям, другим родственникам, учителю на День рождения, Новый год и т.д.);

- посредством разъяснения значения умений, приобретаемых при изготовлении этого изделия (например, научившись делать вазу для фруктов, можно сделать другие подобные предметы быта: конфетницу, хлебницу и т.д.).



Нами учитывалось, что эффективность воспитательного воздействия на обучающихся зависит от правильного планирования работы. В результате мы предусмотрели все основные формы занятий – беседы с показами лучших образцов народного искусства, практические работы по составлению эскизов, подготовку и участие школьников в выставке по декоративно-прикладному творчеству. Важным направлением можно считать развитие у детей умений выражать в художественных образах решение творческих задач, композиционной культуры. Реализация работы по этому направлению предварялась обсуждением поставленной перед учениками проблемы: каким образом можно сделать изделие (вазу, конфетницу, шкатулку, разделочную доску и т.д.)? Первоначально мы помогали учащимся выбрать наиболее интересный вариант работы. Например, разделочную доску в виде рыбы или др., вазу в виде яблока или др. В то же время нами не ограничивались творческие решения самих учеников.

Предстоящая работа анализировалась: ученики выбирали варианты из обсуждаемых идей. При обсуждении содержания предстоящей деятельности использовались эскизы изделий. Раскрывались условия выполнения работы:

- наличие необходимых материальных ресурсов (достаточно ли материалов для изготовления выбранного предмета);
- безопасность труда (инструктаж по технике безопасности);
- возможности проявления творчества при выполнении работы (дополнительные детали, наличие орнамента и др.).

Такая предварительная работа помогала осуществить выбор необходимых материалов и инструментов, определиться с личным замыслом, проявить стремление сделать свою работу особенной, неповторимой, отличающейся от остальных.

Участие в труде побуждало у учеников потребность в знаниях, проявлять инициативу, предлагать оригинальные решения и в целом делало обучение более осмысленным. На практике школьники убеждались в необходимости приобретения знаний как руководства к деятельности. В свою очередь, труд обогащал жизненный опыт обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости, а содержание труда способствовало развитию творческих способностей.

### **Список литературы**

1. Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей [Текст] / Д.Б. Богоявленская // Психологический журнал, 1995. - № 5. – С. 35 – 42.
2. Васенков Г.В. Формы и методы профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых учащихся в новых экономических условиях [Текст] / Г.В. Васенков // Инновации в Российском образовании. - 2010. - № 2. – С. 47 – 52.
3. Дягтерёв С.Н. Формирование трудовых навыков у учащихся с умственной отсталостью [Текст] / С.Н. Дягтерёв. – Воронеж: Омега, 2007. – 71 с.

## ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

**Н. А. Макарова,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.филос.н., доцент И. А. Костюк*

Основным институтом воспитания, начиная с момента его непосредственного рождения и кончая, порой, его становления как взрослой личности, была и остается семья. Именно в семье совершаются первые шаги по воспитанию будущего человека, по привитию ему определенных качеств, идей и взглядов на жизнь. Свои первые жизненные уроки человек так же получает в семье. Под влиянием сложившегося окружения начинается происходить и формирование его будущего характера. Уже по преобладающим структурам семей, по распределению ролей, по атмосфере, царящих в них, можно о многом судить и об обществе, и о государстве в целом. Семья является тем волшебным зеркалом, в котором, отражаются все перипетии личной и общественной жизни ее членов, уровень нравственного развития и культурный уровень данной семьи.

Будущие родители, конечно же, задумываются о том, как лучше сформулировать для самих себя цели работы по воспитанию своего ребенка. Ответ так же прост, как и сложен: цель и мотив воспитания ребенка – это счастливая, полноценная, творческая жизнь этого ребенка. На созидание такой жизни и должно быть направлено воспитание.

У хороших родителей вырастают хорошие дети. Как часто мы слышим это утверждение затрудняясь объяснить, что же это такое – хорошие родители.

Будущие родители думают, что хорошими можно стать, изучив специальную литературу или овладев особыми видами воспитания. Конечно педагогические знания необходимы, но только одних знаний мало, необходимо доброе, заботливое, внимательное, любящие отношение к детям и к другим окружающим нас людям, готовность самопожертвования, быть человеком с чистым умом и добрым сердцем.

Большое значение в становлении самооценки ребенка имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности.

Эгалитарный стиль воспитания существует в семьях, где родители и дети на равных участвуют в принятии решения, а роли в семье не дифференцируются;

Демократический стиль позволяет родителям являться организаторами жизни и деятельности всей семьи. Ребенок вносит свои предложения и может сам принимать решение, но должен сообщить его родителям, от которых зависит окончательное решение;

Авторитарный – характеризуется властью родителей, ребенок может принимать участие в обсуждении, но решение остается за лидером в семье. При это у ребенка вырабатывается привычка беспрекословного подчинения;

Автократичный – когда ребенок не имеет право выразить свою точку зрения, по проблеме, которая его касается:

Попустительский стиль, где ребенок решает сам, информировать о своем решении родителей или нет;

Игнорирующий стиль, где родители не знают о решении, которое принимает ребенок, то есть не участвуют в его жизни;

Проявляется стиль семейного воспитания в позиции родителей по отношению к детям, которую характеризуют типы родительского отношения:

- сотрудничество (баланс любви, уважения, требовательности);
- опека (освобождение ребенка от проблем, трудностей и требований);
- невмешательство (предоставление максимума самостоятельности, независимости и свободы);

- диктат (жесткое введение родителями своих требований и правил в жизни ребенка).

Так же существуют ошибки родителей, в воспитании ребенка, выделяют 7 типов неправильного воспитания:

1) безнадзорность. Со стороны родителей: полное или частичное отсутствие внимания к ребенку, отсутствие ответственности за его поступки, отсутствие авторитета родителей, пренебрежение моральными и этическими нормами. В младшем дошкольном и начальном школьном возрастах, хулиганского поведения, наблюдаются попытки привлечь внимание родителей в виде истерик, хулиганского поведения, откровенного неповиновения. В более позднем возрасте – уход из дома, опасность впадения в наркотическую или алкогольную зависимость;

2) гиперопека. Со стороны родителей: постоянный неусыпный контроль и чрезмерная забота о ребенке. Несколько вариантов развития:

а) удовлетворение любой его прихоти. Ребенок растет избалованным, эгоистичным, конфликтным, жадным, не способным к общению со сверстниками;

б) чрезмерная забота о здоровье ребенка. У ребенка развиваются комплексы неполноценности, он сложно общается со сверстниками, замкнут, молчалив;

3) гипоопека – неблагоприятный вариант семейных отношений. Подросткам позволяется делать все, что им вздумается, их делами родители не интересуются. Поведение становится не контролируемым. А подростки, как бы они иногда не бунтовали, нуждаются в родителях как в опоре, они должны видеть образец взрослого, ответственного поведения, на которое можно было бы ориентироваться. Трудности возникают и при высоких ожиданиях родителей, оправдать которые ребенок не в состоянии. С родителями, имеющими неадекватные ожидания, в подростковом возрасте обычно теряется духовная близость. Подросток хочет сам решать, что ему нужно, и бунтует, отвергая чуждые ему требования со стороны родителей.

4) воспитание Золушки. Со стороны родителей: безразличие, отсутствие внимания, постоянные упреки и замечания. Со стороны ребенка: ревность к более любимым людям, озлобленность, обидчивость;

5) жесткое воспитание. Со стороны родителей: потворство жесткое обращение, полное подчинение ребенка воле родителей, нередко воспитание с

применением физического наказания. Со стороны ребенка: угрюмость, вялость, боязливость, затаенный гнев;

б) повышенная моральная ответственность. Со стороны родителей: требования и запросы, не соответствуют возрасту ребенка. Желание видеть в ребенке ответственность, самостоятельность, независимость, переложение на него ответственности за дела других членов семьи. Со стороны ребенка: агрессивное отношение к опекаемому члену семьи, затаенная злость, агрессия. Возможны ситуации, когда ребенок берет на себя роль главы семьи.

7) противоречащее воспитание. Со стороны родителей: применение несовместимых стилей воспитания. Постоянный конфликт на этой почве. Со стороны ребенка: раздвоенность, избалованность, часто проявляется неспособность развить слабые стороны характера, в связи с чем повышенная незащищенность и восприимчивость.

Таким образом, анализируя роль семьи в жизни человека, мы видим, что семья является тем социальным институтом, той ячейкой общества, в которой происходит формирование вступившего в жизнь человека, она становится тем первым домом, в котором человек вырастает и получает первые жизненные уроки, в котором он получает поддержку и помощь, в котором учится любви к миру и к людям. Конечно, роль семейного воспитания в формировании характера, взглядов, привычек, не абсолютна – большую роль играет самовоспитание и тот багаж жизненного опыта, который человек получил. Но семья может расширить те светлые качества человека, которые уже есть в нем, присущи ему от рождения и помочь человеку победить и искоренить свои недостатки, и именно в этом заключается роль семьи.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ АППЛИКАЦИИ

**А. О. Матвеева,  
ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель, к.пед.н. Л. В. Поселягина*

Актуальность исследования заключается в том, что значение занятий аппликацией с использованием различных техник и материалов, с использованием занимательного материала для образования дошкольников исторически и научно исследовались и данные исследования необходимо применять на практике в детских садах. В результате изучения опыта психологов и педагогов было выявлено значение обучения творчеству посредством аппликации: формирование эстетического мировосприятия дошкольника, развитие художественного вкуса ребенка; улучшение фантазии ребенка, его творческого мышления, а также пространственного восприятия мира; формирование точных движений руки дошкольника и мелкой моторики его пальцев; развитие

организационных навыков творчества дошкольника с помощью аппликации; открытие в ребенке профессиональной творческой деятельности.

В современное время нашему обществу нужны люди, способные творчески и активно подходить к решению всевозможных задач и без труда выходить из сложившейся ситуации в постоянно меняющемся мире. Отсюда следует, что изучение возможностей развития творческих способностей является чрезвычайно актуальным как для педагогической практики, так и для психологической науки. Занятия творчеством порождает в ребенке живую фантазию и живое воображение. Процесс творчества по своей природе основан на желании ребенка сделать что-то, что еще никем не было сделано до него, или сделать по-новому, по-своему, лучше других. То есть, творческое начало в личности - это стремление человека вперед, к прогрессу, к лучшему, к совершенству, к прекрасному в самом расширенном смысле этого понятия [1].

Любой вид творческой деятельности, кроме своего эстетического влияния, имеет специфическое воздействие на любого ребенка. Для обучения и воспитания детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста аппликация имеет огромное значение. Данный вид творчества способствует формированию и развитию множества личностных качеств ребенка, его психических и эстетических возможностей.

Цель исследования - выявить и экспериментальным путем проверить условия, критерии, показатели развития творческих способностей средствами аппликации

Основой художественно-творческого развития ребенка средствами творческой деятельности являются: личностная позиция ребенка, желание самовыразиться; развитие способностей к творческой деятельности; создание художественного образа - личностное отношение ребенка, эмоциональный отклик, самоутверждение, выбор и предпочтение средств выразительности; изменение структуры педагогического процесса и методов педагогического руководства. Это изменение предполагает роль педагога в качестве помощника, соучастника творчества. Совместная деятельность взрослого и ребенка принимает характер сотворчества, которое на каждом возрастном этапе несет свою функцию.

Развитие творческих способностей дошкольников будет эффективным в том случае, когда оно будет проходить целенаправленным процессом, в результате которого будет решаться множество частных педагогических задач, которые направлены на достижение определенных конечных целей.

Сначала дошкольникам дают готовые заготовки аппликации и помогают наклеивать предметы из данных заготовок: например, мяч - две половинки различного цвета; гирлянда - флажки разного цвета прямоугольной формы; гриб - шляпка и ножка соответствующих цветов; тележка - прямоугольный корпус и круглые колеса.

После того, как дошкольники освоят приемы вырезания в средней, старшей и подготовительной к школе группах, они смогут самостоятельно изображать предметы различной формы, сочетания окраски, строения, величины

соотношения (это могут быть аппликации домов различных типов, растений, птиц, транспорта, животных, человека в реальной и сказочной трактовке).

Сюжетно-тематическая аппликация подразумевает наличие умения придумать сюжет, вырезать и наклеивать разнообразные предметы в соответствии с выбранной темой или сюжетом (например, «Цыпленок клюет зерна», «Рыбки плавают в аквариуме», «Колобок отдыхает на пеньке», «Грачи выют гнёзда на дереве»).

Экспериментальное исследование развития творческих способностей с использованием аппликации у детей старшего дошкольного возраста проводилось на базе МБДОУ Детский сад №2 г. Исилькуль Омской области.

Для экспериментальной работы была выбрана старшая дошкольная группа. В данной группе число детей составляет 11 человек. Из них 5 мальчиков и 6 девочек. Возраст детей: 7 человек – 5-летнего возраста, 4 человека – 6-летнего возраста.

Комплекс умений и способностей в изобразительном творчестве по методике Казаковой Т.Г и Лыковой И.А. Эффективность занятий аппликацией можно определить по следующим критериям: средства выразительности: а) силуэт; б) форма; в) цвет; г) ритм; д) композиция; практические умения: а) правильно держать ножницы, вырезать и наклеивать; б) формообразование: силуэтная, симметричная, гармошкой, розетковая, накладная, обрывная, мозаика и др.; содержание аппликации: (предметы, растения, птицы, животные, человек, транспорт, одежда); жанры: натюрморт, пейзаж, портрет; декор адекватно теме (замыслу); эстетические суждения и оценки; художественный образ; характеристика уровней.

На начало эксперимента у детей прослеживался достаточно низкий уровень выполнения работы из нетрадиционных материалов, дети не умели пользоваться их возможностями, плохо владели ножницами, клеем, не были сформированы навыки к труду с аппликацией.

В ходе экспериментального исследования было проведено 14 специальных занятий и были применены следующие виды аппликаций: аппликации из цветных шариков из гофрированной бумаги, аппликации из листьев, аппликации из ваты, конструирование из бросового материала, конструирование из крупного строительного материала, конструирование из геометрических фигур и счетных палочек, конструирование из мозаики.

Результаты экспериментального исследования на завершающем этапе: из 11 дошкольников – семь человек имели высокие результаты, т.е. дети выполняли задание самостоятельно, проявляя инициативу, фантазию, выдумку. Работы получились аккуратными и красивыми. Педагоги оценили их высшим баллом.

Остальные четыре ребенка имели средний показатель, т.е. выполняли задание с помощью взрослого, хотя тоже очень старались.

Проанализировав полученные результаты можно сделать вывод о том, что постоянные занятия аппликацией с детьми, целенаправленная деятельность в данном виде творчества помогли в решении задачи, т.е. развитие фантазии, воображения, творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

## Список литературы

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник / Акулова ОВ., Бабаева Т.И., Березина Т.А. и др. Питер, 2014. – 464с.

## БЕДНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

**К. Х. Мереке, Т. В. Шиц,**  
**ЧУОО ВО «ОмГА»**

*Научный руководитель к.филос.н., доцент И. А. Костюк*

Бедность всегда являлась актуальной проблемой, но в современной России этот вопрос стоит особенно остро. В настоящее время значительная часть населения находится за чертой бедности или близка границе «социального дна». Это особенно заметно на фоне сильного расслоения, когда разница в доходах бедных и богатых составляет десятки, сотни и тысячи раз. И этот процесс имеет динамический характер, бедные становятся беднее, а богатые еще богаче. Можно сказать, что бедность в России стала социальной проблемой, под которой принято рассматривать объективное противоречие, приводящее к нарушению пропорций социального функционирования и развития. На этой основе происходит дисбаланс интересов различных социальных групп, а значит и разрушение социальных ценностей, вследствие чего изменяются существенные свойства социума и возникает "угроза" его привычной, устоявшейся (и в этом смысле нормальной) жизнедеятельности.

Бедность возникает в результате нарушения пропорций социального воспроизводства:

- пропорций деятельности (соотношения социально неоднородных видов труда, соотношения занятого и незанятого в общественном производстве населения);

- пропорций состояния (дифференциации населения по уровню обеспеченности материальными, духовными и социальными благами, соотношения между элементами благосостояния и фазами его воспроизводства);

- пропорций отношений: человек - общество - природа, человек - социальная группа - класс - общество.

В их основе лежит ключевая пропорция между производительной и потребительной силой общества, выражением которой является соотношение рабочего и свободного времени.

Итак, проблема бедности связана с социальными формами отчуждения человека от человека или от общества, от предпосылок и результатов труда, от самого труда, выраженных в существенном ограничении потребления основных жизненных благ. Если бедность воспроизводится из поколения в поколение, то субкультура бедных может превратиться в фактор дестабилизации жизни общества.

Актуальность данного вопроса заключается в том, что социальная поляризация, расслоение нашего общества на бедных и богатых является основной из ее характеристик на данный момент и наше время.

Если бедность – это крайняя недостаточность имеющихся у человека, семьи, региона, государства имущественных ценностей, товаров, денежных средств для нормальной жизни и жизнедеятельности, то порогом или чертой бедности называют нормативно устанавливаемый уровень денежных доходов человека, семьи за определенный период, который обеспечивает физический прожиточный минимум [1].

В мировой науке и практике выделяются три основных подхода к определению бедности:

- абсолютная бедность (бедные по доходам и расходам),
- относительная бедность (лишения, депривации),
- субъективная бедность (на основе самооценки опрошенных лиц) [2].

В современной России отчетливо выделяются три степени абсолютной бедности:

1. Нищета, как наиболее глубокая острая бедность.

В положении абсолютной нищеты, наиболее глубокой бедности находятся люди, не имеющие физиологического минимума средств к жизни. Это те, кто стоит на грани постоянного недоедания, если не голода, или за этой гранью. В сегодняшней российской обстановке условным показателем такой грани можно считать стоимость простейшего набора продуктов питания, входящих в официальный прожиточный минимум.

2. Нужда, средняя бедность.

Охватывает группы населения, которым хватает средств на простейшие физиологические потребности, но кто не может удовлетворить социальные потребности, даже самые элементарные. В этих группах обычно нет регулярного недоедания, но не обновляется одежда и обувь, нет средств на лечение, отдых и т. п. В сегодняшней ситуации верхнюю границу нужды образует официальный прожиточный минимум, рассчитываемый Министерством труда и фактически являющийся в обществе показателем именно социального минимума (в отличие от стоимости одного лишь продуктового набора, указывающего примерные пределы чисто физиологического минимума). Таким образом, в состоянии нужды оказываются люди, доходы которых меньше официального прожиточного минимума, но больше его половины или двух третей.

3. Необеспеченность, или недостаточная обеспеченность, умеренная бедность.

В этой группе количественные, выражаемые в деньгах, границы довольно условны и удовлетворяются лишь элементарные потребности, как физиологические, так и социальные. При этом остаются неудовлетворенными потребности более сложные и высокие. В таких условиях люди более или менее сытно едят, хотя их рацион отнюдь не сбалансирован и их питание нельзя считать здоровым. Могут позволить себе обновлять одежду, лечиться, отдыхать. Однако все это делается на уровне и в формах, не достигающих образцов, считающихся



в рамках данной культуры нормальными и достойными. Иными словами, здесь обеспечен прожиточный минимум, но нет достатка [3].

При всей важности выделения абсолютных и относительных разновидностей бедности, их недостаточно, чтобы передать своеобразие ее структуры в современной России. Применительно к практическим нуждам социальной политики решающее значение имеет еще одно различие: бедности «слабых» и бедности «сильных». Под бедностью «слабых» понимается бедность нетрудоспособных людей, инвалидов, больных, физически и психологически неустойчивых, а также работников, вынужденных нести непомерно большую нагрузку (кормильцы многодетных семей и т. п. Ее можно назвать «социальной бедностью», непосредственно обусловленной социально-демографическими свойствами определенных категорий населения. Те или иные проявления бедности «слабых» практически неизбежны в современных обществах. Социальная бедность – постоянная черта общественной жизни.

В отличие от бедности «слабых», бедность «сильных» возникает в чрезвычайных условиях, когда полноценные работники, обычно способные получать доход, дающий «нормальный» жизненный стандарт, попадают в ситуацию, в которой не могут своим трудом обеспечить принятый в данное время и в данном обществе уровень благосостояния. С этой точки зрения бедность «сильных» можно обозначить как производственно-трудоуловую или экономическую бедность, подчеркивая тем самым ее непосредственную обусловленность кризисной ситуацией в экономике, когда работник не получает заработка обычного масштаба.

Бедность – неоднозначное явление, и помимо ее оценки важно представление о причинах, ее вызывающих. Бедность является результатом нескольких факторов, в числе которых демографический, экономический, социальный, политический. Охарактеризуем их.

Демографический - возраст, состав и размер семьи, пол - неполные семьи, семьи с высокой нагрузкой иждивенцев, молодежь и старшее поколение со слабыми позициями на рынке труда

Экономический - безработица, общий уровень производства и производительность, структура рынка труда, неравенство трудоспособного населения на рынке труда, уровень доходов и потребления.

Социальный - инвалидность, старость, маргинализация, детская безнадзорность.

Политический - разрыв сложившихся межрегиональных связей, военные конфликты, вынужденная миграция.

Независимо от того, каковы первичные причины бедности, возникнув, она начинает самовоспроизводиться. Чем больший процент населения страны находится за чертой или около черты бедности, тем больше у этой страны шансов попасть в «порочный круг нищеты». Ведь если значительная часть населения бедная, она не может приобретать товары длительного пользования, в результате не хватает производственных инвестиций, что ведет к невозможности развивать экономику и повышать заработную плату

трудящихся. В государстве, где значительная часть населения живет в бедности, воспроизводится субкультура бедных, а значит вырваться из нищеты сложно. Ведь бедность является фактором социальной напряженности. Борясь с несправедливым, по их мнению, распределением доходов, бедные склонны к совершению преступлений и к насильственным методам политической борьбы. История показывает, что во время революций и иных политических потрясений именно бедные были «горючим» материалом социальных переворотов и стремились «грабить награбленное».

В современной России бедность затронула практически все слои населения. Актуальными направлениями искоренения бедности видится создание условий для самообеспечения нормального уровня благосостояния всех семей с трудоспособными взрослыми на трудовой основе, а также формирование системы эффективной поддержки уязвимых групп населения (престарелые, инвалиды, семьи с высокой иждивенческой нагрузкой, семьи в экстремальных ситуациях) и гарантий недискриминационного доступа к бесплатным или дотационным ресурсами.

Итак, сложившаяся в стране модель бедности – это, прежде всего, результат низкого уровня доходов от занятости и, как следствие, через их налогообложение – низкого уровня социальных трансфертов. В этой связи феномен российской бедности можно определить, прежде всего, в терминах категорий «рыночной бедности» - бедности, связанной с местом (экономически активного) населения на рынке труда.

В обществе может быть ликвидирована абсолютная бедность, но всегда сохранится относительная. Ведь неравенство – неизменный спутник сложных обществ. Таким образом, относительная бедность сохраняется даже тогда, когда жизненные стандарты всех слоев общества повысятся.

### **Список литературы**

1. Бедность: взгляд ученых на проблему. М., 2009
2. Давыдова Н.М., Седова Н.Н. Материально- имущественные характеристики и качество жизни богатых и бедных // Социс. - 2014. - №3.
3. Тихонова Н.Е. Феномен городской бедности в современной России. - М.: Летний сад, 2012.

# СОДЕРЖАНИЕ

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

|  |    |
|--|----|
| Е. В. Аверина. ФОТОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ<br>ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ ПРОБЛЕМ   | 3  |
| Е. Э. Аринкина. РАЗВИТИЕ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ<br>УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ НА ОСНОВЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ<br>С ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ | 6  |
| Р. Р. Ашрапова. ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ ОСУЖДЕННЫХ   | 11 |
| Ю. Ю. Балябкина, И. В. Павлова. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ВОЛИ  | 15 |
| Ю. Ю. Балябкина. ИГРЫ С ПРАВИЛАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ<br>ВОЛЕВОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ                       | 17 |
| Е. И. Барыкина. РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО<br>ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР                 | 20 |
| Е. С. Бевз. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ОБЩЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ<br>У ПОДРОСТКОВ   | 23 |
| П. И. Беляков. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ<br>ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У КУРСАНТОВ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ<br>ВОИНСКОЙ СЛУЖБЫ         | 28 |
| А. А. Боровиков. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ<br>В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ                           | 32 |
| А. В. Бороздин. ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ<br>КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЯТИКЛАССНИКОВ<br>ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ       | 36 |
| Ж. Е. Букушева. СЕМЕЙНОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ФАКТОР<br>ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ  | 40 |
| Н. В. Буракова. ПРОБЛЕМЫ ОДИНОКОГО МАТЕРИНСТВА. ПУТИ РЕШЕНИЯ   | 43 |

|  |    |
|--|----|
| С. В. Буторина, И. В. Волохова. ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  | 45 |
| С. В. Буторина, Е. Ю. Васнева. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  | 47 |
| С. В. Буторина. РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ  | 52 |
| О. Н. Валькова. ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  | 56 |
| Е. Ю. Васнева, О. В. Рязанцева. РОЛЬ ФОЛЬКЛОРА В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ  | 58 |
| Е. Ю. Васнева. НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ НРАВСТВЕННОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ   | 61 |
| Д. Н. Ващекина. ОПИСАНИЕ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА   | 66 |
| Р. А. Вдовиченко. ИГРОВЫЕ ВИДЫ СПОРТА КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ВОЗРАСТНЫХ ЗАДАЧ ПОДРОСТКОВ   | 69 |
| Т. А. Веймер. РАЗВИТИЕ У ВТОРОКЛАССНИКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ЗАДАНИЙ            | 73 |
| И. В. Волохова. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ САМООЦЕНКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ  | 79 |
| Ю. В. Глебова. ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 81 |
| Е. М. Говорова. ПЛЮСЫ И МИНУСЫ «ГРАЖДАНСКОГО БРАКА»  | 85 |
| Л. Н. Голубь. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОЙ ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР | 88 |
| В. И. Горбунова. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН                                     | 92 |
| М. А. Гребенщикова. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ                                       | 95 |

|   |     |
|---|-----|
| Н. В. Гуляева, С. А. Токарева. ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ РЕБЕНКА                     | 97  |
| Г. Б. Данилина, И. В. Волохова. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К ДЕТЯМ   | 100 |
| Г. Б. Данилина. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДОШКОЛЬНИКОВ  | 105 |
| Г. Б. Данилина, О. В. Шевченко. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ   | 109 |
| Е. В. Данильченко. ДИАГНОСТИКА ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДОМА ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА                      | 116 |
| В. Н. Довгопол. ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА ПЕРСОНАЛА РУКОВОДИТЕЛЕМ СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ                            | 120 |
| Е. Л. Дубовцева. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ  | 124 |
| В. Д. Душамова. РОЛЬ ТРЕВОЖНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ СТАТУСНОГО ПОЛОЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ                                      | 127 |
| М. М. Зарецкая. ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ОБЩЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ  | 129 |
| М. М. Зарецкая, А. М. Пилипенко. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНЫХ ПРОМЫСЛОВ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 131 |
| Е. А. Заскалько. К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ   | 133 |
| В. В. Захлебаева. ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО ОТДЫХА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ   | 137 |
| Е. В. Злобина. РОЛЬ РИТУАЛОВ В ПОДДЕРЖАНИИ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ   | 140 |
| Е. С. Зырянова. ЗНАЧЕНИЕ ФОЛЬКЛОРА В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ   | 143 |
| А. В. Иванова. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ КОНФЛИКТОВ У ПОДРОСТКОВ                                  | 145 |

|   |     |
|---|-----|
| Е. В. Иванова. РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОНР В УСЛОВИЯХ<br>ДЕТСКОГО САДА  | 150 |
| А. И. Игнатенко. К ВОПРОСУ О РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ<br>В ВОИНСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ   | 153 |
| Е. А. Киселева. ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ<br>ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ В ШКОЛАХ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ                          | 156 |
| И. И. Ковалев. УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ<br>ФЕНОМЕН  | 159 |
| Л. И. Ковалева. ФАКТОРЫ РИСКА НАРКОТИЗАЦИИ  | 163 |
| Н. А. Ковалева. К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ<br>СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ   | 166 |
| Н. А. Ковязина. К ВОПРОСУ О СЛАГАЕМЫХ БЛАГОПОЛУЧИЯ<br>МОЛОДОЙ СЕМЬИ   | 170 |
| Л. М. Комбулатова. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ<br>У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ<br>ОТСТАЛОСТИ                | 173 |
| Е. В. Костеров. ХАРАКТЕР СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ<br>И МОТИВАЦИИ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ                                     | 176 |
| Е. Э. Костылецкая. ИГРА КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ<br>ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  | 180 |
| О. И. Костюк. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ<br>ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ<br>КЛАССОВ            | 184 |
| А. П. Котова. ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО<br>РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ<br>СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  | 186 |
| О. Р. Кривошеева. КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ АКТИВИЗАЦИИ<br>ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ<br>ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ         | 189 |
| И. В. Кузьминых. РОЛЬ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В РАЗВИТИИ<br>И КОРРЕКЦИИ ОБЩЕЙ МОТОРИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ<br>С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА | 194 |

|   |     |
|---|-----|
| Е. В. Кулакова. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ МАРИИ МОНТЕССОРИ<br>В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА   | 198 |
| Л. А. Леонтьева. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ<br>КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ  | 202 |
| В. В. Лыбин. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ<br>С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ НА УРОКАХ<br>ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ | 206 |
| Н. А. Макарова. ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ<br>ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА   | 210 |
| А. О. Матвеева. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ<br>ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ АППЛИКАЦИИ   | 212 |
| К. Х. Мереке, Т. В. Шиц. БЕДНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА   | 215 |

*Научное издание*

Студенческая весна – 2016

XII Международная научно-практическая конференция  
студентов и магистрантов

Сборник статей

Материалы сборника напечатаны в авторской редакции

Компьютерная верстка Н. В. Сафроновой