

**Негосударственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Омская гуманитарная академия»**

СТУДЕНЧЕСКАЯ ВЕСНА – 2015

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

20–25 апреля 2015 года

Сборник статей в 2 частях

Часть 2

Актуальные проблемы педагогики и психологии

Омск 2015

УДК 378
ББК 74.5
С 88

С 88 Студенческая весна – 2015. XI Международная научно-практическая конференция студентов и магистрантов : сборник статей : под ред. А. Э. Еремеева : в 2 ч. – ч. 2. – Омск : изд-во ОмГА, 2015. – 304 с.

Сборник подготовлен по материалам участников XI 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 современной России», «Психосоциальная работа с населением», «Актуальные проблемы педагогики и психологии».

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

© НОУ ВПО ОмГА, 2015

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Г. Д. Алибаева,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент В. А. Шамис

В отечественной психологической литературе значительное внимание уделялось перекосам в воспитании ребенка и тому, как эти искажения влияют на него [1, с. 287]. Одним из главных вопросов при рассмотрении детско-родительских отношений в семье является понятие «роли». Роль ребенка в системе семейных отношений может быть различной. Её содержание определяется, главным образом, той потребностью родителей, которую ребенок удовлетворяет, а именно: ребенок может быть компенсацией неудовлетворительных супружеских отношений. При этом ребенок выступает в роли средства, с помощью которого один из родителей может усилить свою позицию в семье. Если данная потребность компенсации и усиления позиции удовлетворяется, то ребенок занимает место кумира. Ребенок может быть знаком социального статуса семьи, символизируя ее социальное благополучие. При этом ребенок, исполняет роль объекта для социальной презентации; ребенок может быть элементом, который связывает семью, не давая ей разрушиться. В этом случае на ребенка ложится большая психологическая нагрузка, вызывая эмоциональное напряжение. Он начинает считать, что именно его поведение является причиной развода родителей, если такое событие действительно произойдет. Положение ребенка в семье может быть охарактеризовано также и той ролью, которую ему «предписано играть» родителями во внутрисемейных отношениях. От характера, места и функционального наполнения роли во многом зависит формирование характера ребенка. В связи с этим, можно выделить следующие роли [7, с. 85]. «Кумир» («мамино сокровище», «папино сокровище»). Формируемые черты характера: эгоцентризм, инфантилизм, зависимость, комплекс превосходства. В будущем у такого ребенка может проявляться агрессивное поведение в результате того, что он не понимает, почему мир не принимает его так, как собственная семья. «Козел отпущения». Ребенок используется членами семьи для выброса негативных эмоций. У такого ребенка изначально возникает комплекс неполноценности, сочетающийся с чувством ненависти к миру, формируется личность тирана и агрессора. «Делегат». Через данного ребенка семья контактирует с внешним миром, предъявляя себя социуму

как успешную социальную группу. От такого ребенка родители часто ожидают воплощение своих несбывшихся надежд. Данная роль способствует формированию черт характера классического психастеника (чрезмерная ответственность, постоянная тревога за возможные ошибки и т. д.). А. Болдуин выделил два стиля родительского воспитания – демократический и контролирующий [2, с. 62]. Под стилем воспитания понимается не только определенная стратегия воспитания, а и включенность детей в обсуждение семейных проблем, и успешность ребенка при готовности родителей всегда прийти на помощь, стремление к снижению субъективности в видении ребенка.

Зарубежный учёный У. Шобен нашел, что дети с проблемным поведением имеют родителей, которые поддерживают строгую дисциплину и требуют от детей послушания. Другой учёный Д. Уотсон исследовал детей, у которых были любящие, но строгие родители и сравнивал их с другой группой детей, родители которых любили детей и многое им разрешали. Он показал, что предоставление ребенку большей свободы позитивно коррелирует с инициативностью и независимостью детей, их дружелюбием по отношению к людям, лучшей социализацией и кооперацией, высоким уровнем спонтанности, оригинальности и креативности [4, с.167]. Исследования Т. Радке показали, что дошкольники из семей с ограничивающим, авторитарным стилем воспитания менее живые, более пассивные и незаметные, менее популярны среди сверстников. Кроме того, агрессивный воспитательный стиль с применением принуждения связан с низкой социальной компетентностью и отвержением со стороны сверстников. Вербальные и физические наказания ребенка провоцируют агрессивное поведение детей, что может служить причиной отвержения со стороны сверстников [4, с. 168]. Дети авторитарных родителей имеют тенденцию усваивать авторитарный стиль общения и воспроизводить его в собственных семьях. В дальнейшем такие дети склонны устанавливать большую социальную дистанцию с людьми и формировать ролевые, а не межличностные отношения [4, с. 169]. Длительный опыт работы с семьями и анализ экспериментальных данных позволила А.Я. Варга описать структуру родительского отношения, представленную следующими компонентами:

- 1) интегральное принятие-отвержение ребенка,
- 2) межличностная дистанция родителя и ребенка,
- 3) формы и направления родительского контроля;
- 4) социальная желательность поведения ребенка для родителя.

Каждая образующая содержит три компонента: эмоциональный, поведенческий и когнитивный [64, с. 44]. Как уже отмечалось выше, детско-родительские отношения очень неоднозначны, факт их противоречивости и амбивалентности был клинически подтвержден в работе А.Я. Варги. Она считает, что такие элементы эмоционального компонента родительского отношения, как симпатия - антипатия и уважение - неуважение, бесконечно разнообразны по содержанию в зависимости от времени и ситуации. Роди-

тельское отношение имеет устойчивые и неустойчивые черты, устойчивые черты внеситуативны, они проявляются в таких базовых модальностях, как, например, принятие - непринятие, и во многом определяют тип родительского отношения. Неустойчивые черты ситуативны, подвержены воздействию различных внешних и внутренних факторов, они оказывают незначительное влияние на родительское отношение в целом, однако в крайних вариантах эти черты могут закрепиться в своеобразный «неустойчивый» тип родительского отношения, крайне неблагоприятный для развития личности ребенка.

Анализ литературы позволил выделить следующие особенности личности родителей, патогенно влияющих на развитие личности ребёнка [4, с. 58]. Дезинтеграция личности родителей. Внутренняя конфликтность, низкая степень самопринятия, невротическая структура личности, проявляющаяся, прежде всего в сфере самовосприятия, чувство вины, беспокойство, повышенная тревожность являются показателями дезинтеграции личности, отсутствия ее внутреннего единства. Подобный кризис личностного развития часто не преодолевается конструктивным образом, а сопровождается компенсаторным реагированием. В качестве источника отреагирования нервного напряжения для матери выступает ребенок. Родители могут проецировать собственные качества на ребенка (это могут быть агрессивность, негативизм, протестные реакции) и строить воспитание по типу эмоционального отвержения, не признавая наличия в самом себе этих отвергаемых качеств. Низкий уровень самоконтроля в аффективной сфере родителей, проявляется, когда у некоторых матерей трудности в родительских отношениях вызваны нарушением самоконтроля. По данным, полученным А.И. Захаровым, матери детей, страдающих неврозами, эмоционально нестабильны, взвинчены, нетерпеливы, они недостаточно жизнерадостны, часто у них отмечается плохое настроение. Матери с низким уровнем самоконтроля для снятия нервного напряжения используют конфликт с ребёнком. Причем снятие напряжения может происходить или экспрессивно (крик, физическое наказание сразу после конфликта), или импрессивно - путём внутреннего переживания, когда напряжение длительно воздействует на ребенка [7, с. 16]. Негибкость мышления, ригидность поведения, низкий уровень родительской рефлексии. Низкий уровень родительской рефлексии не позволяет адекватно оценить ситуацию и действовать с учетом возрастных и личностных черт ребенка. Родители в силу характерологических особенностей реализуют в конфликтной ситуации один и тот же сценарий. Нередко такие родители обращаются с ребёнком по принципу «двойной связи». Так, родитель дает указания ребенку что-то делать или не делать под страхом наказания. Одновременно от родителя поступает второе указание на другом коммуникативном уровне, по смыслу противоположное первому. Например, ребенку объясняют, что очень важно выражать свои чувства открыто и искренно. Одновременно с этим родители демонстративно показывают, что «милые люди» ведут себя сдержанно, ни когда не сердятся. Ребенок в этом

случае дезориентирован, такое поведение родителей вызывает у него панику. Он полон тревоги, так как не понимает источника такой путаницы, постоянно ожидает наказания, осуждения. В конце концов, ребенок аутизируется, происходит снижение его контактности с окружающими. Отсутствие гибкости суждений наблюдается у излишне принципиальных, сверхрациональных, требовательных родителей. У матерей, дети которых больны неврозами, ситуативность сочетается с подозрительностью, нетерпимостью, упрямством, ригидностью мышления, наблюдаются постоянные затруднения в самоконтроле и в общении с окружающими людьми, хронические межличностные конфликты. Таких матерей отличает большая робость, осторожность в контактах с людьми [3, с. 209].

Любое нарушение детско-родительских отношений обусловлено тем, что точкой отсчета в диаде «родитель-ребенок» является, прежде всего, сам родитель. Комплексы, особенности, желания родителя первичны и определяют его поведение. Даже воспитание ребенка по типу «кумир семьи» может быть обусловлено не реализованной в детстве потребностью родителя во внимании. Здесь могут действовать, по крайней мере, две формулы поведения родителей; «У меня не было - у ребенка будет», «Даю себя в обмен на тебя». Неблагоприятные последствия, к которым может привести данный тип воспитания, родителями не учитываются. Говорить о гипопротекции - значит говорить о наивысшей форме эгоистического отношения к воспитанию детей. При данном типе воспитания реализуются только родительские интересы. Центрация на себе, на своих собственных проблемах, часто неосознанная, мешает формированию правильного родительского отношения. Однако отдельная личностная характеристика не определяет какого-то конкретного стиля родительского отношения: в одном случае родитель может открыто демонстрировать эмоциональное отвержение ребенка, который не соответствует идеальному родительскому образцу, в другом - сработает механизм защиты и эмоциональное отвержение обернется гиперопекой или гиперпротекцией. Внутренняя потребность ребёнка в общении с родителями проявляется в том, что дошкольник в своем поведении среди сверстников копирует движения, поведение, ценностные оценки и формы сознания, свойственные его родителям. Ребенок подражает данной модели поведения и тем самым воспроизводит образ родителей. Такое подражание часто называют отождествлением - ребенок как бы воссоздает в себе образ родителей [5, с.103]. Конфликтность ребёнка с родителями имеет возрастные особенности. Так, у дошкольника наиболее частым содержанием межличностных конфликтов со взрослым становится сниженная самооценка, блокирующая его активность. А также причиной увеличения числа конфликтов в общении родителей с детьми могут быть кризисы нормального развития трех и семи лет; неадекватный тип воспитания в семье. Ребенок ожидает от взрослых признания своей независимости, самостоятельности, хочет, чтобы его мнения спросили, посоветовались с ним. Поведение опре-

деляется не только отношением ко взрослому, но и к себе[5, с.104]. Среди причин непонимания родителями своих детей можно назвать неумение выделить мотивы поведения. В семьях, где взрослые примут требования детской самостоятельности, ребенок выйдет из кризиса обогащенным, он будет по-новому сравнивать себя с другими людьми, испытает удовлетворение от нового, прекрасного чувства "Я сам". Но если реакция взрослых сосредоточена на том, чтобы "сломать" детское упрямство, силовыми приемами "прекратить капризы раз и навсегда", неизбежно возникнут приемы психологической защиты. Ребёнок научится скрывать свои чувства, сумеет, как бы притуплять переживания по поводу отрицательных оценок старших, перестанет "слышать" замечания и укоры. Вместо открытости будут проявляться замкнутость, угрюмость. Поэтому, когда родители считают ребенка упрямым, это есть проявление чувства собственного достоинства; родители думают, что он не хочет, а он не может или не умеет и не хочет по каким-то причинам признаться в этом. Американский психолог Р. Дрейкурс выделяет четыре наиболее существенные причины нарушения дисциплины: ребенок хочет обратить на себя внимание; не хочет подчиняться взрослым, хочет одержать верх над ними; мстит взрослым за то, что нелюбим и обижен; демонстративно показывает, что он ни на что не способен и пусть его оставят в покое [7, с. 27] Если у мамы сложилась установка на своего ребенка как на болезненное, нуждающееся в постоянной и неусыпной заботе существо, она будет формировать в нем изнеженность, мнительность, боязливость. Одна из самых распространенных причин детской тревоги - чрезмерно высокие и жесткие требования родителей, не учитывающих способностей ребенка, уровня его притязаний, направленности интересов. У детей имеются представления о том, какие формы поведения ожидают от них близкие люди, какова будет реакция на обычные или необычные поступки, чего можно ожидать от самих взрослых по отношению к себе - одобрения или же, наоборот, порицания, недовольства, наказания. В семьях со строгими, холодными отношениями, где мало уделяется внимания личностному общению, при котором между ребенком и взрослым возникает тесный двусторонний контакт, дети проявляют тревожные или неопределенные ожидания.

Выделяют уверенно-оптимистические ожидания ребенка как переживание им возможного успеха, похвалы, одобрения со стороны близких взрослых и тревожно-пессимистические, которые связаны с чувством незащищенности, страха в связи с прогнозируемым им отрицательным отношением взрослого. Личностные ожидания - это результат общения взрослых и детей в семье. Отрицательные тревожно-пессимистические ожидания ребенка представляют собой серьезный "психологический барьер" между взрослыми и детьми, они могут спровоцировать упрямство, нежелание подчиниться требованиям взрослых, неуверенность, и тревожность. Такого рода ожидания появляются у ребенка вследствие частых размолвок родителей или недооценки ими личностного общения с ребенком, при котором он был

бы объектом доброжелательного и в то же время требовательного оценочного отношения[6, с.12]. В старшем дошкольном возрасте происходит переход от эмоционального непосредственного отношения к окружающему миру к отношениям, которые строятся на основе усвоения нравственных оценок, правил и норм поведения. В общении со взрослыми ребенок часто усваивает нравственные понятия в категориальной форме, постепенно уточняя и наполняя их конкретным содержанием, что ускоряет процесс их формирования и вместе с тем создает опасность их формального усвоения. Поэтому важно, чтобы ребенок учился применять их в жизни по отношению к себе и другим. Это имеет существенное значение, прежде всего для формирования у него личностных свойств. При этом важны социально значимые эталоны поведения, которыми становятся литературные герои и непосредственно окружающие ребенка люди. Особое значение в качестве эталонов поведения для дошкольника имеют персонажи сказок, где в конкретной, образной, доступной ему форме акцентируются положительные и отрицательные черты характера, что облегчает первоначальную ориентацию ребенка в сложной структуре личностных свойств человека. Личность складывается в процессе реального взаимодействия ребенка с миром, включая социальное окружение, и путем усвоения им нравственных критериев, регулирующих его поведение. Этот процесс управляется взрослыми, которые способствуют отбору и тренировке социально значимых свойств. Самостоятельность ребенка начинает проявляться в том случае, когда он применяет к себе и другим нравственные оценки и на этой основе регулирует свое поведение. Это означает, что в этом возрасте складывается такое сложное свойство личности, как самосознание[7, с.117]. Б.Г. Ананьев выделял в генезе самосознания формирование самооценки[8, с.23]. Адекватность оценочных суждений ребенка определяется постоянной оценочной деятельностью родителей, а также воспитателей в связи с выполнением правил поведения детей в группе, в различных видах деятельности (игры, дежурство, занятия). Следует заметить, что влияние оценок родителей на самооценку дошкольника зависит от понимания ребенком компетентности матери и отца и стиля воспитания, от характера взаимоотношений в семье. Дети принимают и усваивают оценки того родителя, который для них является значимым лицом и носителем эталонов поведения. Старший дошкольник по-прежнему нуждается в поощрении и одобрении родителей, его уже гораздо больше волнует оценка не конкретных умений, а его личности в целом. В 6-7 лет ребёнку важно понять сущность требований взрослого и утвердиться в своей правоте. Поэтому дети старшего дошкольного возраста хотят разговаривать не только на познавательные темы, но и на личностные, касающиеся жизни людей. К 7 годам мнение окружающих взрослых непосредственно определяют самоотношение ребёнка. Знания о себе и своей состоятельности дошкольник получает через оценки окружающих в том же качестве. Изучение внутрисемейных отношений показывает, что под влиянием эмоционального

опыта общения с родителями и их оценочных воздействий переживания детей приобретают разную эмоциональную направленность. Так, например, в семьях, где ребенка за каждую провинность строго наказывают или родители ведут себя непоследовательно - то ругают, то не обращают внимания, то вступают в спор, заступаясь за ребенка, наблюдаются, ярко отрицательные проявления личности.

А.С. Спиваковская подчеркивает, что абсолютного идеала, нормы в воспитательной деятельности не существует: отношения с ребенком глубоко индивидуальны и неповторимы, однако можно сформулировать основные «правила», которым родителям необходимо следовать - это любовь и независимость. С точки зрения М.И. Лисиной взаимоотношения между детьми и родителями являются психологическим продуктом их общения. Родительская любовь и уверенность ребенка в родительской любви являются источником и гарантией его эмоционального благополучия, телесного и душевного здоровья: «Только любовь способна научить любви». Предоставление ребенку определенной меры самостоятельности зависит от его возраста и мотивов воспитания [4, с.202]. Изучив теоретическую литературу по проблеме детско-родительских отношений, можно сделать следующие выводы:

1. Дошкольный возраст является начальным этапом становления субъекта познавательной и практической деятельности. Этот период жизни является чрезвычайно важным с точки зрения генеза и формирования социальных форм психики и нравственного поведения у ребёнка.

2. Семья важна для каждого ребёнка. Функции, которые выполняет семья по отношению к ребёнку, многообразны: воспитательная, эмоциональная, сфера первичного социального опыта и контроля, сфера духовного общения, социально-статусная, досуговая, хозяйственно-бытовая и экономическая.

3. Стили детско-родительских отношений при взаимодействии – сотрудничество, псевдосотрудничество, изоляция, соперничество и стили родительского воспитания – авторитарный, авторитетный, попустительский.

4. При дисгармонии внутрисемейных отношений выделяются патогенные особенности личности родителя, влияющего на развитие личности ребёнка – низкий уровень самоконтроля, негибкость мышления, ригидность поведения, низкий уровень рефлексии, дезинтеграция, эгоцентричность родителя.

5. Формирование личности ребёнка в семье определяется ещё и родительскими директивами, помимо типа отношения родителей и типа воспитания.

6. Негативные стили семейного воспитания: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение, жестокое обращение, гипопротекция.

Вопросы влияния характера взаимодействия взрослого с ребенком на формирование личности дошкольника широко обсуждаются в отечественной литературе. К настоящему времени сформировалось убеждение, что тип детско-родительских отношений в семье является одним из основных

факторов, формирующих характер ребенка и особенности его поведения. Наиболее характерно и наглядно тип детско-родительских отношений проявляется при воспитании ребенка. Как известно, современная семья включена во множество сфер жизнедеятельности общества. Поэтому на климат внутри семьи влияет множество факторов и политические, и социально-экономические, и психологические. Сокращение свободного времени родителей из-за необходимости поиска дополнительных источников дохода, психологические перегрузки, стрессы и наличие множества других патогенных факторов стимулируют развитие у родителей раздражительности, агрессивности, синдрома хронической усталости, что сказывается на эмоциональном самочувствии ребёнка и как следствие накладывает определённый отпечаток на личность дошкольника.

Библиографический список

1. Андреева Т. В. Психология семьи. Учебное пособие.- СПб.: Речь, 2010.- 384 с.
2. Алешина Ю.Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы // Вестник МГУ. Психология – сер. 14. – 1987.-№2 –с 60-72
3. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. - СПб.: Питер, 2001.
4. Родители и дети: Психология взаимоотношений (Под ред. Е.А.Савиной и Е.О. Смирновой).-М.: «когито - центр», 2003.-230с.
5. Самсонова Е.В. Влияние семейных отношений на общение детей старшего дошкольного возраста со сверстниками // Психолог в детском саду.-2003.- №3- с.
6. Слободская Т.П. темперамент в раннем возрасте: родительские оценки поведения детей// Вопросы психологии-1994- №6-С. 5-12.
7. Флейк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими.-М.:1998.
8. Фридман Л.М. Психология детей и подростков: Справочник для учителей и воспитателей.-М.: Издательство института психотерапии, 2003.-480 с.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Ю. А. Андрющенко,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент Е. А. Хохлова

Человек стремится к оптимальному согласованию внешних и внутренних условий своей деятельности, разных уровней своей активности – начиная психической и кончая социально-психологической. Показателем оптимальности является продуктивность деятельности: при оптимальном согласовании происходит возрастание, умножение психической и личностной активности. Ценность деятельности для личности связана, прежде всего, с возможностью самовыражения, применения своих способностей, с возможностью творчества. Реально же не любая личность самовыражается

в деятельности, т.к. не любая деятельность отвечает притязаниям личности. И тогда личность ищет возможность самовыражения в опосредованных формах, например посредством Интернета, который с одной стороны занимает всё более значимое место в жизнедеятельности людей, а с другой вызывает серьёзные опасения в связи с появлением феномена Интернет-зависимости или Интернет-аддикции.

Постановка проблемы, связанной с массовой коммуникацией опосредованной Интернетом, ведётся за рубежом ещё с 80-х годов прошлого века, а в 90-х началась исследовательская деятельность и в отечественной психологической среде.

Доктор Айвен Голдберг - автор термина "Интернет-зависимость", характеризует Интернет-зависимость как "оказывающую пагубное воздействие на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую или психологическую сферы деятельности". Голдберг предпочитал использовать термин "патологическое использование компьютера" (PCU – pathological computer use). В настоящее время этот термин употребляется для более широкой категории, в которой некто патологически использует компьютер вообще, включая виды использования, не относящиеся к социальным, а термин "Интернет-зависимость" используется для обозначения патологического использования компьютера для вовлечения в социальные взаимодействия.

Изучая теоретические аспекты феномена Интернет-зависимости в работах многих исследователей данной проблемы, мы смогли выделить некоторые основные поведенческие характеристики, а также психологические и физиологические симптомы.

К основным поведенческим характеристикам относятся:

1. Нежелание прервать работу в Интернете на некоторое время;
2. Пренебрежение домашними делами, учебой или служебными обязанностями и собственным здоровьем;
3. Разрушение семьи, потеря круга общения из-за поглощенности Интернетом;
4. Недостаток физической активности.

Доктор М. Орзак выделила следующие психологические и физические симптомы, характерные для PCU:

К психологическим симптомам относятся:

1. Хорошее самочувствие или эйфория за компьютером;
2. Ощущения пустоты, депрессии, раздражения не за компьютером.

К физиологическим симптомам относятся:

1. Синдром карпального канала (туннельное поражение нервных стволов руки, связанное с длительным перенапряжением мышц);
2. Нерегулярное питание, пропуск приемов пищи;
3. Пренебрежение личной гигиеной.

К этому можно добавить часто встречающееся проявление крайнего раздражения на отвлекающие факторы "реальной жизни" в момент нахождения в киберпространстве.

Хочется отметить, что для К.Янг или Д.Гринфилда зависимость от Интернета - явление основанное на проявлениях эскейпизма (т.е. бегства в "виртуальную реальность" людей с низкой самооценкой, тревожных, склонных к депрессии, ощущающих свою незащищенность, одиноких или не понятых близкими, тяготящихся своей работой, учебой или социальным окружением), а наряду с этим - поиск новизны, стремление к постоянной стимуляции чувств, эмоциональную привязанность (возможность выговориться, быть эмпатийно понятым и принятым, освободиться тем самым от острого переживания неприятностей в реальной жизни, получить поддержку и одобрение); упоминается и удовольствие ощутить себя "виртуозом" в применении компьютера для работы в Интернете.

Изучая данный феномен, мы предположили, что у большинства пользователей сети Интернет наблюдается повышенный уровень социальной фрустрированности; ряд конституционных факторов, выделенных Р. Кеттеллом, имеют максимальную выраженность; а так же, личностные особенности аддиктов могут отличаться от личностных особенностей людей, не склонных к аддикции.

В исследовании, проведенном нами, выборку составили 20 человек в возрасте от 18 до 36 лет, средний возраст 26 лет, 65% женщин и 35% мужчин, все с образованием высшим и неоконченным высшим, городские жители, в большинстве холостые и незамужние (60%), у 25% есть дети. 40% опрошенных имеют стаж работы в Интернете от полугода до трех лет, 60% - от трех и более. 60% респондентов посещают Интернет от 5 до 10 часов в неделю, 35% бывают в Интернете от 20 до 30 часов в неделю, 5% бывает в Интернете более 40 часов в неделю.

Применив методику диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана, получились следующие данные: у 10% испытуемых пониженный уровень социальной фрустрированности, у 25% - неопределенный, 40% имеют умеренный уровень, 20% - повышенный и у 5% очень высокий уровень фрустрированности, т.е. большая часть испытуемых относится к группе риска людей, имеющих психическое состояние напряжения, тревоги, отчаяния, возникающее при столкновении человека с непреодолимыми препятствиями (реальными или воображаемыми) на пути к достижению значимых целей, удовлетворению потребностей.

По методике многофакторного исследования личности Р. Кеттелла были выявлены преобладающие максимальные показатели по группе факторов: при высокой интеллектуальности, смелости, аналитичности и хорошей информированности, общительности, артистичности, находчивости и групповой независимости у респондентов наблюдаются неуступчивость и само-

уверенность, конфликтность и своенравность, эгоцентричность и ревнивость, высокая тревожность, сензитивность, агрессивность.

Проанализировав полученные данные, можно сказать, что респонденты - пользователи Интернета – это люди обладающие высоким интеллектом и умеющие его использовать в достижении своих целей. Собранность и сообразительность, абстрактность мышления и интеллектуальная приспособляемость дают им возможность вливаться в виртуальные сообщества и управлять ситуацией со стремлением к доминированию. Самодостаточность и высокое самомнение проявляются нередко в грубости и агрессивной враждебности. Наблюдается высокая тревожность.

На следующем этапе нашего исследования, применив методику выявления Интернет-аддикции - шкала "Интернет-зависимость" из опросника "Поведение в Интернете", разработанного А. Е. Жичкиной мы выявили, что: 40% принявших участие в исследовании не имеют склонности к аддикции, 55% склонны к зависимости и 5% явно зависимы от Интернета.

Из полученных данных, можно увидеть, что большой процент (65%) пользователей подвержены состоянию фрустрации (отметим, что чаще всего реакцией на состояние фрустрации является возникновением внутренней тенденции к агрессивности, которая либо сдерживается, проступая в виде раздражительности, либо открыто прорывается в виде гнева и может повлечь за собой аффект) и при высоких показателях интеллектуальности и общительности имеются максимальные значения по факторам самоуверенность, конфликтность, агрессивность. Для таких людей, анонимность и условно безграничные возможности Интернета являются той средой, в которой они могут себя чувствовать свободнее и независимее, где состояние фрустрированности пропадает, но при выходе из Интернета вновь возникает, что и подтверждают данные полученные с помощью методики выявления Интернет-аддикции (60%), со всеми вытекающими психологическими и физическими симптомами, отмеченными нами выше.

В дальнейшем мы, основываясь на результатах полученных с помощью методики выявления Интернет-аддикции А. Е. Жичкиной, разделили испытуемых на две группы, а именно на группу склонных к зависимости, куда попали также и склонные, и группу не склонных к аддикции пользователей. Сравнив показания в группах, учитывая данные выявленные по методике Кеттела, можно заметить, что склонность к зависимости основывается на ряде конституционных личностных факторах, которые у первой группы более выражены: непринужденность, работоспособность, стремление к доминированию, упрямство, неуступчивость, независимость, общительность, импульсивность, эгоцентричность, неуверенность в себе, себялюбие, высокая тревожность, хрупкая эмоциональность и другие. Имея в своем багаже такие факторы, люди ищут общения, потребность в общении у них очень сильно выражена. Но в реальном мире, из-за тревожности и неуверенности в себе, им труднее устанавливать и поддерживать социальные контакты, а,

учитывая возможности Интернета для коммуникаций, они могут, как свободно перейти к общению, так и свободно его прекратить. Многие исследователи психологии Интернета отмечают также, что анонимность общения в Интернете обогащает возможности самопрезентации человека, предоставляя ему возможность не просто создавать о себе впечатление по своему выбору, но и быть тем, кем он захочет. То есть, особенности коммуникации в Интернете позволяют человеку конструировать свою идентичность по своему выбору.

Изучение индивидуально-психологических особенностей людей склонных к Интернет-зависимости позволяет на предварительных этапах исследования сделать предположение, что большая часть из них испытывает определенный психологический дискомфорт в реальной жизни. Например, наличие высокой тревожности обуславливает склонность к Интернет-зависимости более 50% пользователей сети.

Сам феномен Интернет-аддикции постоянно видоизменяется вместе со стремительным развитием Интернета и заслуживает досконального изучения, в том числе методами психологического исследования, поскольку за проявлениями зависимости от Интернета нередко скрываются другие аддикции либо психические отклонения.

Библиографический список

1. Астафьев В.А. «Индивидуально-психологические особенности пользователей сети Интернет».- М: Сфера.- 69с.
2. Белинская Е.П. «Человек в информационном мире».- М:Политиздат.-84с.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л. А. Аскарова,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. биол. наук, доцент Е. О. Каргаполова

В настоящее время большое значение приобретает поиск наиболее эффективных путей обучения, повышения качества усвоения знаний в школе, выявление внутренних резервов познавательной активности, мыслительных процессов и памяти учащихся.

По мнению А.В.Даринского, важнейшим требованием к процессу обучения является *активная деятельность* учащихся.

Это формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется сознательными и целеустремленными усилиями учащихся для успешного выполнения задач. Вместе с тем *активизация познавательной деятельности* направлена не только на активность мышления, но и на повышение умственных усилий, на улучшение процесса усвоения знаний,

умений и навыков, на формирование познавательной активности учащихся, то есть качества личности, характеризующего отношение к изучаемому предмету и самому процессу учения. Основу для активизации познавательной деятельности обеспечивает изучение объектов и явлений не только на уровне фактов, которые нужно запомнить. У учащихся появляется потребность понять, объяснить новый, непонятный факт. Противоречие между потребностью в новых знаниях и знаниями, которыми ученик располагает, движет его мысль.

Познавательная деятельность является важнейшей составляющей всех видов человеческой деятельности, которые определены в современной психологии (предметной, игровой, продуктивной, трудовой), так как человек в процессе любого занятия (игры, труда, рисования, конструирования и пр.) приобретает систему знаний о предметах окружающего мира и учится преобразовывать их (изменять, дополнять, создавать новые варианты и пр.).

По мнению Ш.А.Амонашвили, субъектом познавательной деятельности является ученик, и поэтому в центре учения, имеющего социально-педагогические основы, стоит его личность, её сознание, её отношение к познаваемому миру, и к самому процессу познания, и к соучастникам познавательной деятельности: к школьникам и учителям, организующим и направляющим его учение [1].

Педагоги определяют познавательную активность как качество деятельности ученика, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебной познавательной цели [2].

Но одного определения недостаточно, чтобы дать характеристику этого качества для той или иной возрастной группы детей. Необходимо знать конкретные признаки проявления активности. Как показало изучение опыта, многие учителя в этом затрудняются. Поэтому действуют интуитивно, принимая хорошую учёбу детей за высокий уровень их познавательной активности, что не всегда отвечает требованиям деятельности (успеваемость лишь один из признаков познавательной активности, но не единственный). Младший школьник хорошо учится, а уровень познавательной активности не высок. Всё зависит от того, какие внутренние мотивы побуждают его к познанию. Внешняя активность младшего школьника на уроках также не всегда свидетельствует о направленности его мысли. Следует учитывать, что для поведения детей этого возраста характерна подвижность, импульсивность, преобладание процесса возбуждения над торможением.

Существуют подлинные *признаки познавательной активности* младших школьников. Н.Ф. Талызина выделила следующие:

Отношение к учению.

Качество знаний (знание материала программы и умение применять знания на практике).

Характерные особенности учебной деятельности (мыслительная активность, сосредоточенность, устойчивость внимания, общий тонус в работе, эмоционально-волевые проявления, степень внешней активности).

Отношение к внеурочной познавательной деятельности (увлеченность ею, системность, направленность).

Основным инструментом, посредством которого направляется и организуется деятельность ребёнка, являются различного вида задания. Для их эффективности нужна мотивация. По мнению Б.Г.Ананьева, «от неё зависит внутреннее содержание и смысл задания для ребёнка» [3, 188]. Примером таких заданий может служить игра-соревнование. Момент соревнования активизирует ребят, мотивируя их на выполнение задания. Мотивацию к выполнению творческого задания создают и нетрадиционные темы сочинений. Например, «Почему арбуз полосатый», «О чём думает вода, кипящая в чайнике?».

Познавательная задача должна быть поставлена перед школьниками так, чтобы они хотели её реализовать, решить, чтобы она привлекла бы их мысли, чувства и внутренние стремления.

Познавательный интерес – это один из важнейших мотивов учения младших школьников. Под его влиянием учебная работа даже у слабых учеников протекает более продуктивно. Так И.Ф.Харламов в работе «Активизация учения школьников» отмечает: «Познавательный интерес при правильной педагогической организации деятельности учащихся, систематической и целенаправленной воспитательной деятельности может и должен стать устойчивой чертой личности младшего школьника и оказывает сильное влияние на его развитие» [4]. Вот почему в процессе обучения необходимо постоянно активизировать, развивать и укреплять познавательный интерес младших школьников и как важный мотив учения, и как стойкую черту личности, и как мощное средство воспитывающего обучения, повышения его качества.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе//Вопросы психологии. №5 -2007. – с.120 -124.
2. Кулюткин Ю.Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения//вопросы психологии.- 2007. - №5. – С.59-63.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - СПб:Питер, 2009. – 288с.
4. Харламова И.Ф. Активизация учения школьников. – М.: Просвещение, 2005. – 297с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВОГО БИОУПРАВЛЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ НОРМАЛИЗАЦИИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА

**О. В. Белова,
Сибирский государственный университет
физической культуры и спорта**

Научный руководитель канд. биол. наук, доцент И. Г. Таламова

Экзаменационный стресс занимает одно из первых мест среди причин, вызывающих психическое напряжение у студентов, часто экзамен становится психотравмирующим фактором, который учитывается даже в клинической психиатрии при определении характера психических расстройств и классификации неврозов.

В последние годы, благодаря многим исследователям, были получены убедительные доказательства того, что экзаменационный стресс оказывает негативное влияние на все системы организма.

Исследователи из медицинской школы Хьюстона (США) установили, что во время экзаменационной сессии у студентов активизируются возмещающие механизмы, которые отвечают за восстановление поврежденных участков молекулы ДНК [4]. В другом исследовании было показано, что экзаменационный стресс, особенно в сочетании с употреблением кофеина и энергетических напитков, может приводить в последующем к стойкому повышению артериального давления у студентов, что в дальнейшем приводит к нарушениями функции сердечно-сосудистой системы [6].

Немецкие ученые из Дюссельдорфского университета показали негативное влияние экзаменов на состояние иммунной системы студентов, а именно, ухудшение микрофлоры полости рта и периодонта во время напряженной учебы и экзаменов [5]. Исследования бельгийских ученых из Антверпена показали глубокое влияние экзаменационного стресса на такие показатели крови, как число эритроцитов, процент гемоглобина, показатель гематокрита и другие.

По данным российских авторов, в условиях экзаменационной сессии у студентов проявляются выраженные нарушения вегетативной регуляции сердечно-сосудистой системы (Покалев Г.М и соавт., 1985; Доскин А.В., 1988; Умрюхин Е.А., Быкова Е.В., Климина Н.В., 1999; Фаустов А.С., Щербатых Ю.В., 2000).

Продолжительное значительное эмоциональное напряжение может привести к активации симпатического или парасимпатического отделов вегетативной нервной системы, а также к развитию таких переходных процессов, которые сопровождаются нарушением вегетативного го-

меостаза и повышенной лабильностью реакций сердечно-сосудистой системы на эмоциональный стресс [1].

Результаты многих исследований показывают, что во время экзамена значительно повышается частота сердечных сокращений, возрастает артериальное давление и уровень мышечного и психоэмоционального напряжения [2, 3]. После сдачи экзамена, перечисленные выше показатели, не сразу возвращаются к норме. Обычно требуется несколько дней для того, чтобы физиологические показатели вернулись к исходным величинам.

В связи с этим, нормализация эмоционального и психофизиологического состояния студентов является актуальной. В настоящее время наибольшую популярность получили неинвазивные, инновационные методики, основанные на собственных ресурсах организма.

Применение технологии биоуправления в комплексной программе психологической поддержки учащихся, позволяет добиться значительных результатов в профилактике и коррекции эмоционального состояния.

С целью оценки уровня психоэмоционального напряжения у студентов СибГУФК до и во время экзаменационной сессии нами было проведено анкетирование. В исследовании приняли участие 20 студентов третьего курса направления «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья», средний возраст составил $20,2 \pm 0,9$ лет. Уровень психоэмоционального напряжения оценивался с помощью методики экспресс-диагностики уровня психоэмоционального напряжения и его источников (Копнина О.С. с соавт., 1994), опросника «Инвентаризация симптомов стресса» и методики для выявления подверженности стрессу Т.А. Немчиной и Дж. Тейлора (2008).

По результатам проведенного исследования до экзаменационной сессии у опрошенных (по среднему количеству баллов, набранных участниками опроса – $17,25 \pm 1,98$ баллов) можно вероятностно диагностировать развитие эустресса. Уровень психоэмоционального стресса средний ($1,215 \pm 0,17$ усл.ед). Но при этом, уровень удовлетворенности условиями жизни ($47,35 \pm 1,88$ баллов), жизнью в целом ($4,5 \pm 1,10$ баллов) и основных жизненных потребностей ($43,1 \pm 1,77$ балла) высокий.

В период экзаменационной сессии отмечается падение уровня удовлетворенности условиями жизни ($44,23 \pm 2,15$ балла) до удовлетворительного, уровня удовлетворенности основных жизненных потребностей до среднего ($41,88 \pm 1,48$ балла).

По результатам проведенного исследования в период экзаменационной сессии у 13 опрошенных (65%) можно вероятностно диагностировать развитие дистресса и высокий уровень тревоги.

Состояние здоровья, по мнению самих испытуемых, до экзаменационной сессии у 85% хорошее и лишь у 15% процентов удовлетворительное. В период эк-

заменационной сессии эти показатели существенно изменяются: у 45% хорошее, у 45% - удовлетворительное, 10% - плохое.

Выводы: Полученные нами данные подтверждают, что экзаменационный стресс оказывает негативное влияние на организм студентов. Недостаток сна, психоэмоциональное напряжение и высокий уровень тревоги представляет собой серьезную угрозу здоровью студентов.

Метод игрового биоуправления, разработанный в Институте молекулярной биологии и биофизики СО РАМН под руководством академика РАМН М.Б. Штарка, предназначен для профилактики стресс-зависимых состояний.

Мы предполагаем, что проведение курса игрового биоуправления во время экзаменационного стресса позволит нормализовать психофизиологическое состояние студентов, улучшит качество жизни.

Библиографический список

1. Доскин В.А. Профилактика экзаменационного стресса / В.А. Доскин // Школа и психическое здоровье учащихся / под. ред. С.М. Громбаха. – М.: Медицина. – 1998. – С. 147-160.
2. Фаустов А.С. Обучение и здоровье: метод. рек. для студентов и преподавателей / А.С. Фаустов, Ю.В. Щербатых. – Воронеж: Б.и. – 2000. – 32 С.
3. Щербатых Ю.В. Влияние показателей высшей нервной деятельности студентов на характер протекания экзаменационного стресса / Ю.В. Щербатых // Журн. высш. нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2000. - №6. – С. 959-965.
4. Cohen L., Marshal G.D., Cheng L., Agarwal S., and Wei Q. (2000). DNA repair capacity in healthy medical students during and after exam stress. Journal of Behavioral Medicine, 23, 531-544.
5. Deinzer R., Kottmanh W., Forster P., Herforth A., Stiller-Winkler R., Idel H. After-effects of stress on crevicular interleukin-lbeta. J. Clin Periodontal. 2000, 27 (1), 74-77.
6. Shepard J.D., al Absi M., Whitsett T.L., et al. Additive pressor effects of caffeine and stress in male medical students at risk for hypertension. Am J Hypertens, 2000 May 13 (5 Pt. 1): 475-481.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

О. Н. Викторова,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент Н. С. Гилева

Дошкольное детство является благоприятным периодом в становлении общения. Наиболее эффективным способом расположения к себе сверстника являются коммуникативные навыки ребенка, умение организовать сюжетно – ролевую игру, поскольку именно в ней он может показать все свои

умения. Коммуникативные умения - это активность в общении, умение слушать и понимать речь, строить общение с учетом ситуации, легко входить в контакт с детьми и педагогом, ясно и последовательно выражать свои мысли, умение пользоваться формами речевого этикета [2].

Большой вклад в изучение игры, развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста внесли отечественные ученые: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Л.Ф. Обухова, М.А. Панфилова, А.В. Усова, Г.А. Урунтаева, Д.Б. Эльконин и др. Проблема развития коммуникативных умений в настоящее время разрабатывается М.И. Лисиной, в концепции которой, общение выступает как особая коммуникативная деятельность, направленная на формирование взаимоотношений.

М.И. Лисина считает, что в дошкольном возрасте последовательно сменяют друг друга четыре формы общения ребенка с взрослым: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное и три формы общения со сверстниками: эмоционально-практическое, ситуативно-деловое, внеситуативно-деловое [2]. Изменяется содержание общения, его мотивы, коммуникативные навыки и умения.

Значение сформированности коммуникативных умений становится очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, В.А. Петровский, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Шулешко). Отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушается приоритетное основание обеспечения преемственности дошкольного процесса обучения в целом. Развитие коммуникативности является начальным общим образованием, необходимым условием успешности учебной деятельности и важнейшим направлением социально-личностного развития [2, 3.4].

В зависимости от выполняемой роли, выделяют три группы функций коммуникативных умений: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, аффективно- коммуникативную [2].

Информационно-коммуникативные умения - умения вступать в процесс общения (выражать просьбу, приветствие, поздравление, приглашение, вежливое обращение); ориентироваться в партнёрах и ситуациях общения; соотносить средства вербального и невербального общения.

Регулятивно-коммуникативные умения - умения согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься; применять свои знания, индивидуальные умения при решении совместных задач.

Аффективно – коммуникативные умения основываются на умениях делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнёром по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание; оценивать эмоциональное поведение друг друга.

К основным коммуникативным умениям М.М. Алексеева и М.И. Яшина относят: активность в общении, умение слушать и понимать речь,

умение строить общение с учетом ситуации, умение легко входить в контакт с детьми и педагогом, ясно и последовательно выражать свои мысли, умение пользоваться формами речевого этикета.

Одним из основных видов такой деятельности выступает сюжетно - ролевая игра, организация которой подразумевает вступление детей в контакт, общение, как со сверстниками, так и с взрослым, и чем чаще игра организуется, тем больше возникает желание поиграть еще и еще.

По мнению Л.С. Выготского, игра создает «зону ближайшего развития» - возможность перехода ребенка от того, что он уже умеет делать в сотрудничестве, к тому, что он сумеет сделать самостоятельно. Эта возможность характеризует динамику развития и успешность каждого ребенка. Именно в играх складываются и впервые осознаются детьми их взаимоотношения друг с другом; играя, дети учатся понимать характер взаимоотношений, приобретают необходимые коммуникативные умения и навыки. В игре развиваются действия в представлении, ориентация в отношениях между людьми, первоначальные навыки кооперации [1].

Результаты исследования, проведенного на базе МБДОУ «Вольновский детский сад», в котором приняли участие старшие дошкольники (20 человек, по десять в экспериментальной и контрольной группах) показали, что 40% детей имеют низкий уровень развития, проявляющийся в затруднениях при выполнении диагностических заданий с помощью взрослого, в недостаточной инициативности.

Для повышения уровня развития коммуникативных умений у старших дошкольников был разработан и апробирован комплекс из 14 сюжетно-ролевых игр. Занятия проводились 3 раза в неделю, продолжительностью 25-30 минут. Результаты повторной диагностики свидетельствуют об эффективности проведенного комплекса сюжетно-ролевых игр, поскольку низкий уровень развития коммуникативных навыков снизился и составил 20% (был 40%).

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребёнка. - М.: Изд-во АН РСФСР, 2000. - 350 с.
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 2000. - 198 с.
3. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками.- М.: Педагогика, 2009. - 186 с.
4. Учимся общаться с ребёнком: Руководство для воспитателя детского сада / В.А. Петровский, А.М. Виноградова и др.- М.,1993.-98 с.

МОНОЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ И ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД

Е. М. Винникова,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

На занятиях иностранного языка в равной мере присутствует как диалог, так и монолог. В отличие от диалогической речи, которая является в основном ситуативной, монологическая речь преимущественно контекстна. Она, как правило, строится без учета ситуаций экстралингвистического характера. Однако иногда и она может быть ситуативной, например, спонтанное высказывание – развернутые реплики в диалоге, которые можно рассматривать как краткие монологические высказывания- «микромонологи в диалоге». Монологическая речь в некоторых случаях может быть наглядно-ситуативной, если она сопровождается зрительным рядом в кинофильме, в телевизионных передачах [1].

Характеризуя монолог, как вид речевой деятельности, можно отметить вслед за Гальсковой, что «монологическая речь представляет собой связное непрерывное изложение мыслей одним лицом, обращенное к одному или нескольким лицам. Цель этой «обращенности» – достигнуть необходимого воздействия на слушателей [2].

Важной психологической особенностью монологического высказывания в отличие от диалогической речи является его непрерывность, которая позволяет говорящему связно и полно высказывать свои мысли. В силу контекстности монологической речи к ней предъявляются особые требования: она должна быть понятной «из самой себя», т.е. без помощи неязыковых средств, которые часто играют большую роль в ситуативной диалогической речи. Последовательность и логичность, полнота и связность изложения мысли являются важнейшими качествами монологической речи, вытекающими из ее контекстной природы.

Монологическая речь имеет следующие коммуникативные функции:

- информативную – сообщение новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий и состояния;
- воздейственную – убеждение кого-либо в правильности тех или иных мыслей, взглядов, убеждений, действий; побуждение к действию или предотвращению действия
- эмоционально – оценочную [3].

Для каждой из перечисленных выше функций монологической речи характерны свои языковые средства выражения и особые психологические стимулы. Сравним: нейтральное в эмоциональном отношении сообщение

информации с одной стороны, и стремление убедить слушателя с помощью эмоционально – выразительных средств языка – с другой.

В психологической литературе отмечается, что по сравнению с диалогической речью монологическая речь является более сложной и трудной. Она требует от говорящего умения связно и последовательно излагать свои мысли, выражать их в ясной и отчетливой форме. При овладении монологической речью на иностранном языке эти трудности значительно осложняются в связи с тем, что обучаемые не владеют свободно языковыми средствами, которые необходимы говорящему для выражения мысли.

Нами была разработана Программа по иностранному языку.

На средней ступени 9 класс завершает курс иностранного языка в основной школе. В этот период должны быть реализованы требования программы к выпускнику школы и упрочены практические умения и навыки, приобретенные обучающимися.

В соответствии с требованиями программы, были выделены следующие критерии определения уровня развития умений монологической речи (в данном случае монолога – рассуждения):

- полнота изложения,
- логичность, последовательность и связность изложения мыслей,
- правильность речи на коммуникативно-достаточном уровне,
- коммуникативно-мотивированное и творческое пользование языковыми средствами.

Исходя из этого обучающимся было предложено составить монолог – рассуждение в рамках темы «Bücher in unserem Leben»/ Книги в нашей жизни. Каждый критерий определения уровня развития умений монологической речи оценивался нами по трехбалльной шкале:

Максимальный балл составляет 8 баллов. В связи с этим можно условно выделить уровни развития умений монологической речи.

- 8-7 баллов – это высокий уровень развития монологической речи;
- 6-5 баллов – средний (достаточный) уровень развития монологической речи;
- 4-0 баллов – низкий уровень развития монологической речи.

Полученные результаты представлены в таблице 1.

Уровень сформированности умений монологической речи обучающихся 9 класса МОБУ «Бекишевская сош» Тюкалинского района Омской области был изучен в соответствии с требованиями диагностики.

Реализация Программы, составленной с использованием учебно-методического комплекта «Deutsch,» для 9 класса авторов И.Л. Бим, Л.В. Садовой, который состоит из 4 самостоятельных разделов и рассчитан на 105 часов (Ferien und die Bücher. / Каникулы и книги. Die heutigen Jugendlichen. Welche Problemen haben sie? / Сегодняшняя молодежь. Какие у них проблемы? Die Zukunft beginnt schon jetzt. Wie steht es mit der Berufsweil./ Будущее начинается сейчас. Как дела с выбором профессии?

Massenmedien. Ist wirklich die vierte Macht?/Средства массовой информации. Действительно четвертая власть? Позволил сделать материал не просто интересным, но и познавательным. УМК «Deutsch»/Немецкий предоставляет хорошую методическую базу для обучения монологической речи по дедуктивному пути (от текста).

Таблица 1

Уровень сформированности умений монологической речи обучающихся
9 класса МОБУ «Бекишевская сош» (констатирующий этап)

Ф.И. Обучающихся	Полнота изложения	Логичность, последовательность, связность изложения мыслей	Умение правильно речи на коммуникативно достаточном уровне	Коммуникативно- мотивированное и творческое пользование языковыми средствами	Общий балл	Уровень развития умений монологической речи
Кирилл Б.	0	1	1	0	2	низкий
Костя Б.	2	1	1	1	5	средний
Кристина Г.	2	2	1	1	6	средний
Сауле И.	0	1	2	0	3	низкий
Анастасия П.	1	1	2	1	5	средний
Захар Р.	1	1	2	1	5	средний
Анжелика С.	2	2	1	1	6	средний
Роман Ф.	1	1	1	1	4	низкий
Анастасия Ф.	1	1	1	1	4	низкий

Повторное тестирование умений монологической речи отражено в таблице 2. Тестирование осуществлялось аналогично предыдущему.

Изменения отмечены у четырех обучающихся – это Кристина Г., Захар Р., Анжелика С., Роман Ф. Эти ребята (44%) продемонстрировали положительную динамику. Набранные баллы позволили двух участников отнести к высшему уровню своего возраста, в то время как один из продемонстрировавших более высокие результаты остался в своей группе – это средний уровень развития навыков монологической речи. Один обучающийся – Роман Ф. перешел в группу среднего уровня развития монологической речи. На рис.1. отражена тенденция.

Уровень сформированности критического мышления обучающихся 9 класса МОБУ «Бекишевская сош» Тюкалинского района Омской области был отслежен по аналогии с проведением его изучения на констатирующем этапе. Большинство обучающихся 6 (66%) респондентов Кирилл Б., Костя Б., Кристина Г., Сауле И., Захар Р., Роман Ф., показали средний уровень развития критического мышления.

**Уровень сформированности умений монологической речи обучающихся
9 класса МОБУ «Бекишевская СОШ» (контрольный этап)**

Ф.И. Обучающихся	Пол нота изло же- ния	Логич- ность, последо- ватель- ность, связ- ность изложе- ния мыслей	Умение пра- вильность речи на ком- муникативно достаточном уровне	Коммуника- тивно- мотивиро- ванное и творческое пол пользо- вание яз языковыми средствами	Общий балл	Уровень развития умений мо- нологиче- ской речи
Кирилл Б.	0	1	1	1	3	низкий
Костя Б.	2	1	1	1	6	средний
Кристина Г.	2	2	1	2	6-7	высокий
Сауле И.	0	1	2	1	4	низкий
Анастасия П.	1	1	2	1	5	средний
Захар Р.	1	1	2	1	5-6	средний
Анжелика С.	2	2	1	1	6-7	высокий
Роман Ф.	1	1	1	1	4-5	средний
Анастасия Ф.	1	1	1	1	4	низкий

Данные обучающиеся обладают гибкостью, самостоятельностью и критичностью ума, имеют необходимые предпосылки творческой, инновационной деятельности человека. Они умеют не поддаваться внушающему влиянию чужих мыслей, а строго и правильно оценивать их. Пусть не всегда, но таким обучающимся удастся видеть сильные и слабые стороны высказываний и мнений и те ошибки, которые допущены в них. Но, к сожалению, данные обучающиеся не всегда умеют рассматривать проблемы с разных точек зрения, устанавливать множественные связи между явлениями, строить прогнозы и обосновывать их. У 6 (66%) респондентов выявились частично сформированные умения и рассматриваются в том числе те, когда с какой – то категорией умений связаны несколько заданий, и правильное обоснование и ответ даны учащимся не для всех заданий, относящихся к этой группе (категории).

При этом в группе один человек – Анжелика С. (11%) продемонстрировала высокий уровень развития критического мышления, который отличается умением делать логические умозаключения и обосновывать свой ответ, анализировать, оценивать содержание текстов (обнаруживать ошибки в тексте), обнаруживать релевантную (существенную в данном случае) информацию на фоне избыточной. У Анжелики С. выявились сформированные умения. Сформированными считаются: умения, если в заданиях, отно-

сящихся к соответствующей категории умений, респондент дает правильный ответ и правильное (совпадающее с ключом) обоснование.

2 (22%) респондента Анастасия П. и Анастасия Ф. имеют низкий уровень развития критического мышления, который характеризуется либо отсутствием, либо очень слабым развитием вышеперечисленных качеств, обучающиеся не умеют тщательно взвешивать все доводы за и против своих гипотез и не подвергают их всесторонней проверке. Они принимают за истину каждое первое, пришедшее им на ум решение мыслительной задачи. Они, как правило, не самокритичны. 2 (22%) респондента показали не сформированные умения. К не сформированным относятся умения, если в задании (или группе заданий, связанных с данной категорией умений) нет ни правильного ответа, ни правильного обоснования (либо обоснование отсутствует). Результаты диагностики отражены на рис. 2.

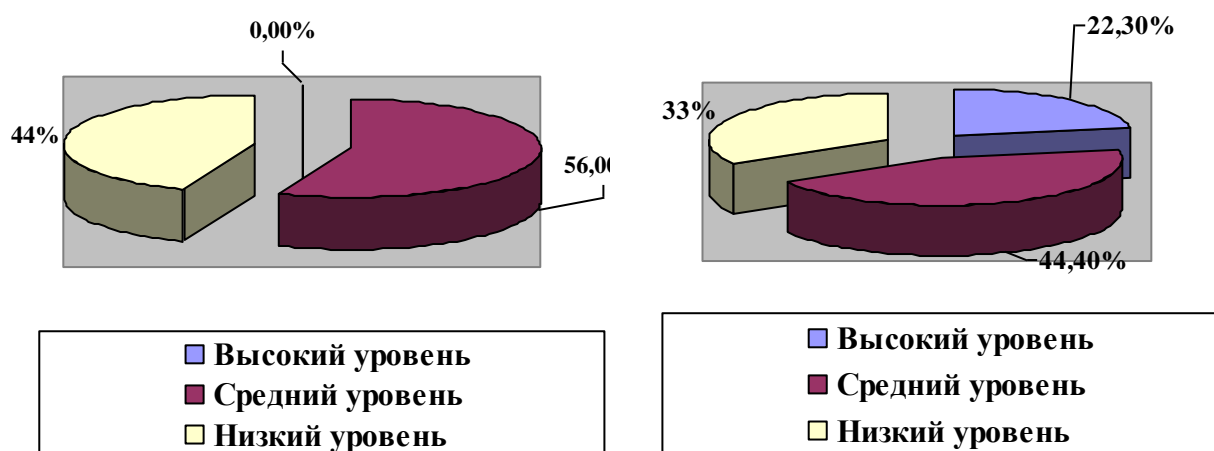


Рис. 1. Уровень сформированности монологической речи у обучающихся девятого класса до и после реализации Программы

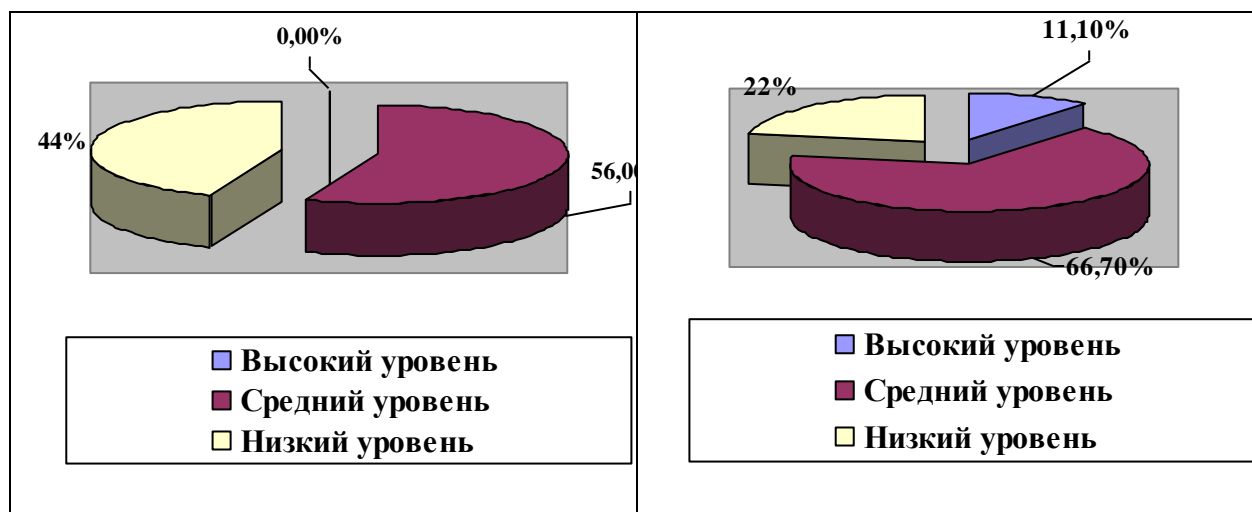


Рис. 2. Уровень сформированности критического мышления у обучающихся девятого класса до и после реализации Программы

Сравнение результатов диагностики подтверждают необходимость продолжения работы по целенаправленному развитию у обучающихся критического мышления в процессе обучения немецкому языку. Давно замечено, что в процессе обучения, как правило, школьники лишь "впитывают" в себя новую информацию, формы же их активности отличаются монотонностью, а источники обучения не отличаются разнообразием. Не развивается активное, заинтересованное, критическое отношение к реальности, что, в свою очередь, ведет к снижению мотивации к обучению.

Мы предположили, что, развивая такие качества обучающихся, как гибкость ума, настойчивость, осознание и готовность к планированию, мы повысим эффективность обучения монологической речи на немецком языке, что в свою очередь будет способствовать положительной динамике изменений их коммуникативных УУД.

Гипотеза, выдвинутая нами в начале исследования, подтвердилась. Разработанная нами Программа с учетом всех рекомендаций авторов учебного пособия дала утвердительно положительный результат, который более того подтвердился самой жизнью, когда обучающиеся девятого класса с желанием согласились участвовать в олимпиаде по иностранному языку.

Библиографический список

1. Бим, И.Л. Садова Л.В. Учебное пособие «Deutsch» для 9 класса. / И.Л. Бим, Л.В. Садова. – М.: Просвещение, 2013. 245с.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие. /Н.Д. Гальская, Н.И. Гиз. – 3-е изд. – М.: Академия, 2010. – 336 с.
3. Девяткина Г.В. Коммуникативно-мыслительные игры как средство диагностики, систематизации и контроля теоретических знаний обучаемых. / Г.В. Девяткина. / Народное образование. – 2009. – №5. – С.174-178.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. Э. Выборнова

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент Л. В. Поселягина

В основу нашей опытно-экспериментальной работы была положена следующая гипотеза: УУД будут успешно развиваться у детей младшего школьного возраста, если используется проектная методика, направленная на формирование УУД: умения воспринимать задачи и цели; умения исполнять действия

по плану; умения контролировать и корректировать свои действия; умения оценивать действия; умения достигать цели в условиях помех.

В соответствии с поставленной целью мы теоретически обосновали и выбрали комплекс проектов, направленных на развитие УУД у детей младшего школьного возраста на основе результативности диагностик сформированности УУД.

В процессе работы нами был подобран комплекс проектов, который на наш взгляд будет полезен для развития УУД у детей младшего школьного возраста. На констатирующем этапе был организован и проведен эксперимент по формированию УУД младшего школьного возраста.

У большинства участвовавших в эксперименте детей обнаружен средний уровень развития УУД. Это позволяет считать изучаемые действия но-вообразованиями младшего школьного возраста.

УУД ребенка находятся в стадии формирования и нуждаются в поддержке взрослых.

В результате анализа экспериментальных данных было выявлено, что уровень развития УУД у детей контрольной и экспериментальной группы на одинаковом среднем уровне.

Чтобы сформировать УУД - умение планировать, действовать по плану, оценивать и корректировать свои действия, мы провели комплекс проектов.

В результате формирующего этапа эксперимента, на котором использовался комплекс запланированных проектов, в среднем уровень УУД в балльной оценке у детей экспериментальной группы возрос значительно, чем у детей контрольной группы. А поскольку, существенных различий по группам в уровне волевых качеств до формирующего эксперимента не наблюдалось, следовательно, делаем вывод о том, что УУД у детей экспериментальной группы под влиянием формирующего эксперимента, основанного проектной методике, увеличился по сравнению с контрольной группой.

Таким образом, мы экспериментально выявили условия развития у детей младшего школьного возраста УУД детей младшего школьного возраста. В качестве важнейшего условия формирования УУД, мы рекомендуем педагогам и родителям использовать проектную методику.

В экспериментальной части работы мы подтвердили гипотезу: УУД будут успешно развиваться у детей младшего школьного возраста, если используется проектная методика, направленная на формирование УУД: умения воспринимать задачи и цели; умения исполнять действия по плану; умения контролировать и корректировать свои действия; умения оценивать действия; умения достигать цели в условиях помех.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В УСЛОВИЯХ ФГОС

С. В. Губаренко,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель д-р пед. наук, профессор С. Н. Рягин

С 2011/12 учебного года учителям первых классов пришлось переосмыслить цели и ценности современного начального образования с позиции новых стандартов. Вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику на первое место выходит развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Иначе говоря, приоритетной целью школьного образования становится формирование умения учиться. Если коротко сформулировать задачу, которую ребёнок должен научиться ставить перед собой на протяжении всего курса обучения, она будет звучать так: учить себя! И в решении этой задачи главное место занимает формирование системы универсальных учебных действий (УУД). УУД - это совокупность способов действий, которая обеспечивает способность обучающегося к самостоятельному усвоению новых знаний, включая и организацию самого процесса усвоения. Основы универсальных учебных действий надо закладывать в начальной школе на всех уроках.

Сегодня наиболее перспективным путем признано формирование у обучающихся общеучебных умений, призванных помочь решить задачи быстрого и качественного обучения. Подходы к формированию универсальных учебных действий учащихся активно рассматриваются А. Г. Асмоловым, И.А. Володарской, О.А. Карабановой. Методика тестирования С.Н. Карпова «Проба на определение количества слов в предложении»

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования.
2. Определить сущность, особенности, значение универсальных учебных действий младших школьников.
3. Разработать и реализовать систему уроков для формирования метапредметных универсальных учебных действий младших школьников.
4. Выявить влияние разработанной системы уроков на формирование метапредметных универсальных учебных действий учащихся младших классов на уроках окружающего мира.

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока:

- 1) личностный;

- 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции);
- 3) познавательный;
- 4) коммуникативный.

Личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. . Ученик должен задаваться вопросом: какое значение и какой смысл имеет для меня учение? - и уметь на него отвечать;.

Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся:

- целеполагание
- планирование составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование
- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- коррекция
- оценка - выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;
- саморегуляция

Познавательные универсальные действия включают: общеучебные, логические учебные действия, постановку и решение проблемы, знаково-символические действия (в том числе моделирование, преобразование модели).

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность, умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

К коммуникативным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками -
- инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов -
- управление поведением партнера - контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;

Изучение предмета «Окружающий мир» способствует формированию общепознавательных универсальных учебных действий: овладению начальными формами исследовательской деятельности, включая умения поиска и работы с информацией, в том числе с использованием различных средств ИТК

В соответствии с целями и задачами проводимого исследования педагогический эксперимент осуществлялся в три этапа:

- Констатирующий. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме формирования метапредметных УУД младших школьников; подобрать методики для выявления уровня сформированности метапредметных УУД у младших школьников.

- Формирующий. Подобрать наиболее эффективные организационные формы и методы для формирования метапредметных УУД у младших школьников.

- Контрольный. Выявить динамику в формировании метапредметных УУД у младших школьников.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы был осуществлён нами МКОУ «Маяковская СОШ». На констатирующем этапе эксперимента были задействованы 14 детей младшего школьного возраста. Вся работа проводилась в благоприятной психологической обстановке, во второй половине дня. Группа испытуемых в своем составе имела: детей в возрасте 9–10 лет, учащиеся 3 класса, 7 девочек и 7 мальчиков, все они дети из полных семей, соответствуют своему возрастному развитию. На этапе констатирующего эксперимента проводилась работа по выявлению исходного уровня сформированности познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий учащихся 3 класса, класс разделен на контрольную и экспериментальную группу по 7 человек соответственно, из них эксперимент проводился во время работы действующего в школе кружка «Занимательный микроскоп».

Исследование на примере урока окружающего мира по теме : Свойства воды в твёрдом состоянии.

Диагностика показала, что школьники вовлечённые в исследование допускают ошибки при определении превращения воды в твёрдое и газообразное состояние. Контрольная группа делает значительно больше ошибок.

Полученные данные показывают, что у учащихся экспериментальной группы уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий составил 18%, а в контрольной группе учащихся на 4 % выше, т.е. – 22%. Средний уровень сформированности познавательных универсальных действий контрольной группы составил 50%, и на 4% больше средний уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий учащихся экспериментальной группы, который составил 54%. Уровень сформированности коммуникативных универсальных действий, который считается ниже среднего одинаков в экспериментальной и контрольной группах и составил 28%.

Для диагностики уровня развития регулятивных универсальных действий была выбрана методика «Проба на внимание (П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая)», предназначенная для выявления уровня сформированности внимания и самоконтроля. Некоторые дети не умеют исправлять ошибку ни самостоятельно, ни по просьбе учителя, т.к. не способны свои дейст-

вия и их результаты соотнести с заданной схемой действия и обнаружить их соответствие или несоответствие.

17% младших школьников не критически относятся к указаниям учителя и исправлению ошибок в своих работах, соглашаются с любым исправлением, в том числе и когда оно тут же меняется на противоположное.

И только 4% младших школьников самостоятельно обнаруживают ошибки и самостоятельно вносят коррективы.

Причиной подавляющего большинства ошибок является низкий уровень развития навыков самоконтроля у учащихся

Полученные данные показывают, что у учащихся уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий, который считается высоким, одинаков как в экспериментальной, так и контрольной группах, и составил 18%. Средний уровень сформированности регулятивных универсальных действий экспериментальной группы составил 43%, и на 2% больше у контрольной группы, который составил 45%. Уровень сформированности регулятивных универсальных действий, который считается ниже среднего у учащихся экспериментальной группы составил 37%, и на 2% больше у контрольной группы, т.е. 39%. В среднем разброс показателей в контрольном и экспериментальном классах невелик.

Для исследования коммуникативных УУД было организовано выполнение задания «Совместная сортировка» (автор Г.В. Бурменская).

Лишь 14 % учащихся экспериментальной группы и 18 % учащихся контрольной группы имеют низкий уровень развития коммуникативных универсальных учебных действий, т.е. 16%. На среднем уровне задание выполнили 41 % учащихся экспериментальной и 36 % учащихся контрольной группы, это 39%. С другой стороны 45 % учащихся экспериментальной группы и 46% учащихся контрольной группы проявили высокий уровень развития коммуникативных универсальных учебных действий, это 45% от числа всех испытуемых. Опираясь на полученные данные можно утверждать, что почти половина испытуемых хорошо справилась с заданием, и имеет высокий уровень развития коммуникативных универсальных действий.

Уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий практически у половины испытуемых находится на высоком уровне.

Анализ результатов развития метапредметных УУД на уроках окружающего мира

На третьем этапе был проведен контрольный эксперимент. Его цель – выявить динамику уровня сформированности познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся контрольной и экспериментальной групп. Задачами контрольного эксперимента стало повторное проведение диагностики и интерпретация результатов. В контрольной и экспериментальной группах была проведена повтор-

ная диагностика уровня развития познавательных универсальных учебных действий. Их анализ представлен на рисунке 3.

В экспериментальной группе, в сравнении с контрольной, уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий выше: высокий уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий в контрольной и экспериментальной группах одинаков, и составляет 23 %. Средний уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий в контрольной группе 55 %, а в экспериментальной группе на 4% выше, 59 %. Показатель низкого же уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий в экспериментальной группе на 4 % ниже, чем в контрольной и составляет 18 %.

Сравним результаты первичной и итоговой диагностики уровня развития познавательных универсальных учебных действий для экспериментального класса.

Наблюдается рост уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у учащихся экспериментальной группы. Количество учащихся с высоким уровнем сформированности познавательных УУД составило 23 %, что на 5% больше, чем при первичном тестировании. Количество учащихся с низким уровнем сформированности познавательных универсальных учебных действий уменьшилось на 10 % и составило 18 %. Количество учащихся, имеющих средний уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий, повысилось на 5% и составило 59 %.

Далее в контрольной и экспериментальной группах была проведена повторная методика «Проба на внимание».

Сравнительный анализ результатов сформированности регулятивных УУД в контрольном и экспериментальном классах представлен на рисунке 6.

Из диаграммы мы видим, что в экспериментальной группе наблюдается более высокий уровень сформированности регулятивных УУД. В контрольной и экспериментальной группах показатель развития регулятивных универсальных учебных действий находится на одинаковом уровне, и составляет 27 %. 50 % учащихся экспериментальной группы и 46 % учащихся контрольной группы имеют средний уровень. На 4 % ниже показатель низкого уровня в экспериментальной группе по сравнению с контрольной(27%).

Сравним показатели уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий в экспериментальном классе на констатирующем и контрольном этапах.

Можно сделать вывод, что в сравнении с исходным уровнем регулятивных УУД в экспериментальном классе значительно улучшился показатель: с 18% до 27% - количество учащихся, на высоком уровне. Половина учащихся экспериментальной группы класса имеет средний уровень, это на 5 % больше по сравнению с уровнем на констатирующем этапе. Лишь 23 % учащихся (на 14 % меньше, чем на исходном уровне) имеют низкий показатель сформированности регулятивных умений.

Также в экспериментальной и контрольной группах было организовано повторное выполнение задания «Совместная сортировка» (автор Г.В. Бурменская). По итогам повторного выполнения задания «Совместная сортировка» в экспериментальной группе уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий по согласованию действий между собой значительно выше и составляет: 55 % (на 9 % больше чем в контрольной группе) - высокий уровень, 45% - средний уровень в обеих группах. На этапе контрольного эксперимента в экспериментальной группе нет ни одного ученика, кто не смог справиться с повторным выполнением задания «Совместная сортировка». В контрольной группе этот показатель составил 9 %.

Для более полной оценки эффективности проведения комплекса работ по формированию коммуникативных универсальных учебных действий был проведен сравнительный анализ исходных и итоговых результатов, полученных в экспериментальном классе. Сравним исходные и конечные показатели выполнения учащимися экспериментального класса задания «Совместная сортировка».

Уровень коммуникативных универсальных учебных действий учащихся экспериментальной группы значительно вырос в сравнении с первичными результатами: 55 % учащихся справились с заданием на высоком уровне (на первичном этапе – 45 %), 45 % - на среднем уровне (39% - на констатирующем этапе). Количество учащихся, не справившихся с заданием, уменьшилось с 16% до 0 %, то есть на этапе повторного определения уровня сформированности коммуникативных универсальных действий нет ни одного ученика, который не справился с поставленным заданием.

После проведения анализа результатов экспериментальной группы, следует отметить, что все базовые виды универсальных учебных действий находятся на высоком, выше среднего, среднем уровнях, и только 14% учащихся с низким уровнем сформированности познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий.

Таким образом, полученные данные о формировании познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий на основе разработанной системы уроков, во время формирующего эксперимента убедительно показывают, что разработанные и проведенные мероприятия эффективны и подтвердили результативность данного подхода к организации процесса овладения универсальными учебными действиями учащихся третьих классов.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что познавательные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия являются эффективным средством обучения окружающему миру.

Итоги работы:

- Применены перечисленные средств формирования метапредметных УУД на уроках окружающего мира и во внеурочной деятельности на кружке «Занимательный микроскоп» в начальной школе;

- Разработаны метапредметные рекомендации по развитию и формированию метапредметных УУД на уроках окружающего мира.
- Определены психолого-педагогические особенности работы с учащимися младшего школьного возраста;
- Проанализирована практическая работа педагогической деятельности и выявлены уровни сформированности метапредметных УУД у младших школьников

Библиографический список

1. Блохина Е. А. Подходы к решению задачи формирования УУД младших школьников //Начальная школа плюс до и после. – 2010. – №3. С. 20-22.
2. Курлыгина О. Е. Формирование учебной деятельности первоклассников на уроках обучения грамоте// Начальная школа – 2010. – №8. С. 50-53.
3. *Петерсон Л.Г.* Что значит «уметь учиться»/ *Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева, С.Е. Мазурина, И.В. Зайцева* . – М., УМЦ «Школа 2000...», 2006
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с. : http://www.atom-krkam.edusite.ru/DswMedia/univers_uchebn_dejstv.pdf

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДУХОВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н. В. Гуляева,

**Бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Омска
«Детский сад № 216 общеразвивающего вида»**

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент Л. Г. Карпова

Проблема духовного формирования и развития личности приобретает сегодня особую актуальность и выступает на передний план в перечне приоритетных проблем, требующих к себе наиболее пристального внимания педагогов. Актуальность состоит в том, что перемены, происходящие в России в конце XX - начале XXI вв., оказали влияние не только на социально-экономические преобразования в стране, но и сказались на духовно-нравственном облике общества. Современная отечественная культура предоставляет каждому человеку возможность выбора духовно-нравственных приоритетов в соответствии с его интересами, потребностями, способностями и условиями жизни, вместе с тем, психолого-педагогические исследования свидетельствуют о деформации духовно-эстетических, нравственных ценностей в Российском обществе.

Духовность-это преобладание высших духовных моральных интересов над материальными, наличие высоких гражданских, этических, эстетических идеалов (А.И.Подберезкин) «Духовность привносит смысл в нор-

мы морали, а нравственность является одной из ступеней восхождения человека к духовности» (Бакланов К.В.) [1, с.27].

С начала 90-х годов XX века в отечественной психологии в работах Е. Г. Исаева, В. П. Зинченко, В. В. Рыжова, В. И. Слободчикова, Т. А. Флоренской и В. Д. Шадрикова стали разрабатываться психологические основы духовного воспитания. В педагогической науке актуализируется необходимость духовного воспитания в светском его понимании (работы Н. А. Агаджанян, Ю. П. Азарова, В. А. Андреева, С. Б. Крымского, Л. А. Протасовой и др.).

Проблема воспитания «духовных» качеств личности дошкольника изучается сейчас в разных аспектах: в игровой и продуктивной деятельности, в сфере отношений к сверстникам и взрослым, к природе и т.п. Можно назвать такие имена исследователей и педагогов-практиков, как Е.Э.Шишлова, А. Улитко, Н.И.Цуканова, Е.С.Евдокимова, О.В.Авраменко, И. А. Княжева, Г. Г. Сергеечева, В.Валко, Т. П. Гаврилова, В. П. Кузьмина, Г. Сохачевская, Л. П. Стрелкова и др. [2].

По мнению К. Д. Ушинского духовно-нравственное воспитание личности представляет целенаправленный процесс, включающий в себя формирование в человеке воли, морального сознания, нравственных привычек, долга, чести, достоинства, уважения к труду, патриотических чувств и убеждений. Применительно к дошкольному воспитанию эти понятия носят достаточно абстрактный характер, т.к. ребёнок дошкольного возраста не умеет оперировать отвлечёнными понятиями. В то же время, в последние два десятилетия ученые и педагоги-практики все чаще говорят о необходимости начинать развитие духовности буквально в первые годы жизни ребенка, искать комплексные средства, которые будут эффективны.

Одним из таких средств, на наш взгляд, может быть эстетическое воспитание дошкольника, хотя на практике воспитание духовной сферы до сих пор не стало центральным звеном педагогического процесса в эстетическом воспитании. Не выявлены педагогические условия, средства, методы развития духовности в процессе эстетического воспитания, не уточнено сущностное содержание процесса воспитания духовности в дошкольном возрасте. Эстетическое воспитание способствует обогащению знаний дошкольника о социокультурных ценностях, накоплению чувственного опыта личности, влияет на понимание морально-нравственной стороны действительности, повышает познавательную активность. На основе знаний об окружающем и эмоциональных переживаниях событий и явлений окружающей действительности, а также в процессе приобщения к различным видам искусства и художественной деятельности, у детей воспитывается вкус как эстетическое отношение к окружающему, развивается умение эстетически оценивать результаты собственной деятельности и деятельности окружающих людей. [3].

Педагоги детского сада составили экспериментальную образовательную программу «Основы эстетического воспитания дошкольников». Данная

Программа включает разные формы проведения работы воспитателя с детьми по эстетическому воспитанию: беседы, разные виды игровой деятельности, знакомство с произведениями мировой художественной культуры, их обсуждение и т.д.

Основу нашей Программы составляет образовательная методика "Добрые Сказки", разработанная Марией Скребцовой и Александрой Лопатиной. Главный смысл обучения детей авторы этой методики видят в духовно-нравственном воспитании детей.

Самое важное в нашей Программе – направленность на развитие в ребенке желания и умения творчески мыслить, анализировать окружающий мир, изучать себя с позиций добра, справедливости, любви. В программных мероприятиях предусмотрен материал, позволяющий детям стать уверенней, терпеливей, научиться слушать и слышать окружающих, принимать противоречивость и многообразие мира, присваивать культуру, национальные и семейные традиции. Программа включает 3 раздела: «Моя семья», «Природа и человек», «Культура и традиции».

Программные мероприятия 1-го раздела были реализованы в октябре 2014 года: мы провели игровую съемку телепередачи «Моя семья»; читали и обсуждали произведения детской художественной литературы («Телефон» К.Чуковского, «Чудо материнской любви» М.Скребцовой и др.), беседовали о семье, о речевом этикете (как разговаривать по телефону; встречать и провожать гостей, как вести себя за столом и в общественных местах – театре, кино, поликлинике и т.п.). Провели занятие «Я, мое имя в форме путешествия в сказку. Завершили первый раздел Программы проведением «Конференции мам и пап».

В ноябре 2014 года были проведены мероприятия второго раздела Программы - «Природа и человек». Состоялся Праздник осени; обсуждали философские сказки М.Скребцовой («Внутренняя красота» - о лиственном лесу, «Солнечное дерево» - о хвойном лесу и др.) и сказки А. Лопатиной («Художник и клён», «Волшебная рябинка»). Мы организовали экскурсию детей в городской парк и затем провели конкурс рисунков «Красота родного края» и конкурс поделок из природного материала: «Природа-кудесница». Оформили с помощью родителей «Народный календарь» (с подбором пословиц, поговорок о временах года, информации и изображений растений и цветов) и провели развлечение «Цветы в легендах, поэзии и музыке».

В декабре мы приступили к освоению третьего раздела Программы «Культура и традиции». Провели тематический день «Красота души», читали и обсуждали с детьми сказки «Цветок кактуса», «Как голубка научила свою сестру доброте», «Сказка о щедром сердце» из цикла «Добрые сказки». Обсуждали понятия *доброта, любовь, красота, чуткость, щедрость, верность*. Учили стихи и песни к Новогодней елке, делали рождественские игрушки, которые приняли участие в городском конкурсе новогодних

игрушек, знакомили детей с детскими играми и развлечениями, которые на Руси проводили на Святки.

Всего было проведено 22 мероприятия по эстетическому воспитанию старших дошкольников: 8 – в октябре; 8 – в ноябре и 6 – в декабре 2014 года.

Таким образом, реализуя «Программу эстетического воспитания, мы развивали в детях старшего дошкольного возраста способность реагировать на красивое в окружающей их обстановке, музыку, поэзию, предметы изобразительного искусства, природу, стремление к творчеству (сочинять стихи и сказки, рисовать и т.п.). Наша развивающая работа способствовала обогащению чувственного опыта, эмоциональной сферы личности дошкольников, вызвала интерес к познанию нравственной стороны действительности, повышала их познавательную и физическую активность.

Библиографический список:

1. Бакланов К.В. К проблеме определения понятия «духовность» / К.В.Бакланова // Сборник научных трудов. - М.: Просвещение, 2002. - 110с.
2. Рыжов В.В. Одухотворенное образование и возрождение личности / В.В. Рыжов // Гуманизм и духовность в образовании. – Нижний Новгород, 2009.
3. Ражников В.Г. О программе эмоционально-эстетического развития детей «Маленький Эмо» / В.Г. Ражников // Дошкольное воспитание. – 2006. – №9.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНКЛЮЗИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Е. В. Данильченко,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель д-р пед. наук, профессор С. Н. Рягин

Воспитание и обучение ребенка в младшем школьном возрасте — это новый шаг вхождения в окружающий мир. Важная роль отводится социальной адаптации детей и принадлежит учебным заведениям, потому как именно там происходит активное формирование личности. Изучение характера процесса социальной адаптации обучающихся, анализ внешних и внутренних факторов, которые ее затрудняют, - это возможность дать ответы на основной вопрос психолого-педагогической практики: как подготовить детей к полноценной жизни в обществе, используя разные типы направления учебно-образовательного процесса, в том числе и художественно-эстетическое.

Понятие «инклюзивное образование» для России в настоящее время является относительно новым направлением. Инклюзивное образование позволяет обеспечить равный доступ к образованию для всех желающих с учетом их индивидуальных потребностей.

В любом обществе, какового уровня и экономическом, общественно-историческом и культурном плане оно бы не было, самыми незащищенными в социальном плане оказываются инвалиды и люди с ограниченными возможностями здоровья.

Конечно же существует интегрированное обучение, которое выступает как одна из форм альтернативного обучения, базовыми принципами которого являются и ранняя коррекция, и образовательная психокоррекционная помощь каждому ребенку, а также обоснованный психолого-медикопедагогический отбор детей для интегрированного обучения, наличие положительной системы и отношений со стороны социума и др., но в настоящее время происходит интеграция детей с ограниченными возможностями в учреждение для нормально развивающихся сверстников. Это происходит с учетом уровня развития каждого ребенка и позволяет обеспечить реальный выбор модели интеграции.

Инклюзивное образование ставит одной из центральных задач помощь детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями развития в достижении ими максимального возможного (индивидуально для каждого) уровня социализации, социальной адаптации и интеграции в общество.

Художественно-эстетическое направление в данном случае не должно ограничиваться только задачей созерцания, а должно способствовать тому, чтобы любой ребенок с ограниченными возможностями мог создавать прекрасное, как в жизни, так и в искусстве.

Обращаясь к эстетическим явлениям жизни искусства, ребенок с любыми возможностями своего развития, эстетически и художественно развивается.

Сегодня с экранов телевидения можно услышать о том, что программа «Доступная среда» активно реализуется. И каждый ребенок младшего школьного возраста может проявить себя и в изобразительной деятельности, и в создании какой-либо вещи, несущей в себе эстетическую направленность, и даже в танце.

Всесторонне развитие может помочь ребенку не чувствовать себя «не таким, как все».

К примеру, необходимо рассказывать, что многие известные люди, например, Л. Бетховен тоже имел физические недостатки, но это не помешало ему стать всемирно известным композитором.

При этом ребенком может не осознаваться эстетическая сущность предметов, развитие чаще всего обусловлено стремлением к развлечению, и без вмешательства педагога у ребенка могут сложиться неверные представления о жизни, ценностях, идеалах.

Б.Т. Лихачев подчеркивает точку зрения многих педагогов и ученых по этому вопросу и считает, что только целенаправленное педагогическое эстетико-воспитательное воздействие, вовлечение детей в разнообразную художественную творческую деятельность способны развить их сенсорную сферу, обеспечить глубокое постижение эстетических

явлений, поднять до понимания подлинного искусства, красоты действительности и прекрасного в человеческой личности [4, с. 51-60].

В настоящее время проводится работа о придании нового, социально-педагогического смысла процессу интеграции детей с ограниченными возможностями в образовательной практике. Особое значение приобретает организация не только и не столько совместной ведущей для определенного возраста деятельности (игровой, учебной), сколько совместного мира жизни детей.

Важная роль здесь принадлежит педагогу. Из-за специфики своей работы педагог имеет дело с разными детьми, а дети, как ни странно это звучит, иногда бывают и жестоки по отношению к своим товарищам, поэтому он должен тактично решать возникающие проблемы в коллективе. Именно благодаря профессиональному такту, выработанному на основе тактичности как личностного качества, педагог может прогнозировать все возможные обстоятельства, ведущие к нежелательному для ребенка с ограниченными возможностями развитию событий, предугадать конкретные поступки и действия.

Введение в социум детей с отклонениями является основной задачей всей системы коррекционной помощи. Социальная интеграция понимается, как конечная цель специального инклюзивного обучения, направленного на включение индивидуума в жизнь общества. Образовательная же интеграция, являясь частью интеграции социальной, рассматривается, как процесс воспитания и обучения особых детей совместно с обычными.

В связи с этим особую актуальность приобретает воспитание у школьников художественного вкуса, формирование у них творческих умений, осознание ими чувства прекрасного.

Взрослые и дети постоянно сталкиваются с художественными и эстетическими явлениями. В сфере духовной жизни, повседневного труда, общения с искусством и природой, в быту, в межличностном общении - везде прекрасное играет существенную роль. Красота доставляет наслаждение и удовольствие, стимулирует трудовую активность, делает приятными встречи с людьми.

Интеграция «проблемных» детей в общеобразовательные учреждения - это закономерный этап развития системы специального инклюзивного образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия. Такой подход к образованию неординарных детей вызван в жизни причинами различного характера. Совокупность их можно обозначить как социальный заказ достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития общества и государства.

В настоящее время в России сложилось единое образовательное пространство, и интеграция стала ведущим направлением при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, что выражается в

сближении массовой и специальной образовательных систем. На сегодняшний день институт инклюзивного образования является единственным международно-признанным инструментом реализации прав ребенка с ограниченными физическими возможностями на образование и счастливое будущее.

В России для детей с инвалидностью создана и успешно функционирует система специального общения.

Альтернатива такой системы - совместное обучение ребят с особенностями физического развития в обычных, общеобразовательных школах.

Таким образом, можно отметить, что степень социализации личности и ее нравственно-эстетическое развитие, является важным критерием ее адаптации к жизни в обществе. Л.С. Выготский в теории культурно-исторического развития психики обращал внимание на то, что «социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение определенного периода [2].

Она определяет те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное развитие становится индивидуальным» [1].

Библиографический список

1. Битов А.Л. Особый ребенок исследования и опыт помощи проблемы интеграции и социализации, - М.: Правда, 2000, - 254 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 2012. - 234 с.
3. Инклюзивное образование в ФГОС [Электронный документ] <http://www.inclusive-edu.ru/multimedia/1/509/> (дата обращения 01/03/2015).
4. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном [Электронный документ] http://modernlib.ru/books/lihachev_dmitriy/pisma_o_dobrom_i_prekrasnom/read/ (дата обращения 01.03.2015).

ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С. О. Демиденко,

Омский государственный педагогический университет

Научный руководитель канд. мед. наук, доцент О. В. Якубенко

Происходящая в стране модернизация дошкольного образования, принятие Министерством образования и науки РФ «Федеральных государственных образовательных стандартов» актуализировали необходимость учета специфики развития детей дошкольного возраста в организации педагогического процесса, в частности сюжетно-ролевой игры.

Согласно ФГОС дошкольного образования, построение образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях должно основываться, прежде всего, на таком виде детской деятельности как игра, воспитателю необходимо осуществлять недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в игровой деятельности, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства. Кроме того, в ФГОС указано, что одним из целевых ориентиров дошкольного образования, наряду с умением различать условную и реальную ситуации и подчиняться разным правилам и социальным нормам, является владение ребенком различными формами и видами игр.

Игровая деятельность является неотъемлемой частью жизни детей дошкольного возраста и закладывает фундамент успешности личности в мире других людей.

Развивающая функция игры становится максимальной, когда она является самостоятельной детской деятельностью. Из этого следует, что природа игровой деятельности вступает в противоречие со сложившимся в теории и практике подходом – руководить, управлять игрой. Для разрешения данного противоречия необходимо осуществить переход от стратегии педагогического руководства и управления к стратегии педагогического сопровождения игровой деятельности [1]

Согласно Т.И. Бабаевой, «игровое сопровождение» представляет собой сложный механизм естественной помощи ребенку. Оно включает непосредственно игровое взаимодействие, наблюдение за игровым поведением ребенка, изучение возможностей его развития и определение того, в каких взаимосвязанных видах игр ребенок может освоить недостающие элементы игрового опыта, как пробудить активность и инициативность их использования в его самостоятельных играх [2]

По мнению В.А. Деркунской и А.Н. Харчевниковой [4], педагогу, принявшему сопровождающую позицию, необходимо:

- учитывать результаты диагностики развития игровой деятельности детей дошкольного возраста;
- учитывать уровень развития игровых умений детей, особенности игровой субкультуры детей в организации сюжетно-ролевых игр;
- использовать оптимальное соотношение приемов прямого и косвенного руководства сюжетно-ролевыми играми детей дошкольного возраста;
- понимать, что воспитатель в игровой деятельности, в первую очередь, играющий, сопровождающий и поддерживающий партнер ребенка по игре;
- обеспечивать особый характер субъект-субъектного взаимодействия с детьми в условиях игровой деятельности;
- выстраивать педагогическое сопровождение на основе полоролевой дифференциации.

Сопровождение игровой деятельности требует большого мастерства и педагогического такта. Воспитатель должен направлять игру, не нарушая

ее, сохранять самостоятельный и творческий характер игровой деятельности. Сопровождающее взаимодействие помогает ребенку актуализировать игровой опыт как результат совместной игры с воспитателем, применять его в различных ситуациях, возникающих за пределами специально организованной педагогом игровой деятельности.

Для эффективного педагогического сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста педагогам необходимо следовать следующим принципам:

1. Принцип учета детских игровых интересов, детской игровой субкультуры. Воспитатель в условиях педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр детей должен учитывать личностные особенности, игровые интересы, предпочтения детей пятого года жизни, использует современное игровое содержание. В игровую среду необходимо включать игрушки, отражающие предпочтения детей. Различные модели машин, роботы, трансформеры, железная дорога, большой напольный конструктор-строитель, настольный строительный материал, различные пластиковые конструкторы, мелкие игрушки для обыгрывания построек. Таким образом, увеличивается доля игрушек-трансформеров, сборно-разборных игрушек. Игрушки становятся, с одной стороны, все более реалистичными, детализированными, более разнообразными по тематической направленности. С другой стороны, усиливается условность игрушек по размеру: они соразмерны средним и мелким игрушкам-персонажам, по отношению к которым осуществляются игровые действия. Различные куклы (Барби, Кен, их семья; пупсы и др.) и все необходимые атрибуты для них (наборы одежды и обуви, мебель, посуда, различные кухонные приборы и приспособления, например кухонный комбайн, тостер). Игрушки, изображающие героев мультфильмов, сказок, кинофильмов (Человек-Паук, Бэтмен, Шрек, Русалочка, принцессы, драконы, лисы, волки, зайцы, медведи); игрушки из разных материалов (пластмасса, дерево, бумага, металл). Для игрушек, с которыми играют дети дошкольного возраста, важна эмоциональная выразительность. Наличие у образной игрушки разных эмоций пробуждает у ребенка фантазию, вызывает желание играть с такой игрушкой определенным образом, включать ее в воображаемый мир.

2. Принцип учета деятельностной природы ребенка. Игровое содержание, предлагаемое детям дошкольного возраста, позволяет им быть творческими преобразователями в разнообразных сферах человеческой деятельности и отношениях с окружающим миром. Данный принцип учитывает свободную, творческую природу самой игры, доставляющую детям естественную радость и удовольствие, а также природную активность ребенка. Игровая среда должна быть динамичной, включать автономные уголки для статичных игр, обеспечивать возможность движения, большее пространство для детей, поскольку они подвижны и им необходим простор. Важно привлекать к оформлению игровых мест самих детей: поклеить обои в кукольной комнате, сделать «продукты» для игры в магазин, придумать значки для обозначения кабинета доктора и пр. Атрибуты сюжетно-ролевых игр необходимо расположить в легкодоступном для детей месте, чтобы ребенок

имел к ним свободный доступ и выбор для реализации собственных замыслов. Если предметно-игровая среда перегружена всевозможными атрибутами, она мешает игре, препятствует развитию игрового творчества. Для преодоления данной негативной тенденции тематические наборы для сюжетно-ролевых игр необходимо минимизировать, сократив количество предметов и оставив только действительно необходимое для разворачивания общего сюжета игры. В этом случае все, что диктует самостоятельный игровой замысел, дети могут найти, обратившись к предметам-заместителям. Ими являются различные детали крупных напольных строительных наборов, модули, объемные предметы, палочки, веревочки и прочее.

3. Принцип учета полоролевой дифференциации в игровой деятельности детей. Педагогическое сопровождение сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста организуется на основе общих и различных для мальчиков и девочек особенностей игровой деятельности, что способствует естественному ее развитию, обогащению игрового опыта и укреплению детских игровых объединений (однополых, разнополых).

4. Принцип эмоциональной комфортности детей, означающий учет полифункциональной игровой среды для детей. Предполагает, что игровая деятельность строится при соблюдении партнерства, равноправия между детьми на эмоционально положительном тоне. Среда должна быть организована так, чтобы она побуждала детей взаимодействовать с ее различными элементами, повышая тем самым функциональную активность ребенка. Окружение дает детям разнообразные и меняющиеся впечатления. Необходимо предоставлять детям возможность создать игровую среду самостоятельно. Дошкольник стремится облюбовать, оборудовать и обжить какое-либо пространство, построить свой собственный «маленький мирок». Коробки – идеальное средство для построения домика, корабля и многого другого. Ширма, одеяло, кусок ткани, картона – все может служить материалом для постройки. Особенно пригодится мелкая мебель – стулья, пуфики. Строительство необычных жилищ особенно побуждает детей к игре. В детском саду желательно иметь игровую комнату, комнату для переодеваний. Если их нет, тогда оформляются игровые уголки в группах.

5. Принцип педагогической поддержки, направляющий действия взрослого на оказание помощи ребенку, испытывающему те или иные затруднения в игровом процессе. Каждая ситуация порождает множественность вариантов решения, ограниченных некоторым ориентационным полем развития ребенка. Поэтому педагогическая поддержка ребенка в ситуации организации сюжетно-ролевой игры может осуществляться педагогом в разных ее видах.

Особенности педагогической поддержки широко представлены в работах О.К. Васильевой. Согласно ее исследованиям, сущность направляющей педагогической поддержки заключается в том, что педагог, опираясь на познавательные интересы детей, направляет их внимание на наиболее ценные

и значимые события в их жизни, которые могли бы быть включены ими в игру, обогащая ее содержательную и сюжетные стороны.

Организирующую поддержку оказывают тем детям, которые затрудняются самостоятельно создавать игровую среду и обустроить игровое пространство.

Используя иницилирующую поддержку, воспитатель вводит в игру детей проблемные ситуации и создает для них условия свободного выбора решений, путей выхода из нравственных коллизий.

Эмоционально-регулирующая поддержка заключается не только в словах одобрения или осуждения педагога, но и во взгляде, улыбке, жестах, интонации, покачивании головой, теплом, подбадривающем эмоциональном тоне обращения.

В стимулирующей поддержке, как правило, нуждаются неуверенные в себе дети, которые из-за своей стеснительности или недостаточной развитости игровых умений отказываются от участия в новых играх или не хотят брать на себя новые роли [3].

Таким образом, педагогическое сопровождение игровой деятельности детей дошкольного возраста заключается в особой стратегии развития игровой деятельности, учете различных принципов сопровождения.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. Во что играют наши дети: Игрушка и АнтиИгрушка [Текст] / В.В. Абраменкова. – М.: Лепта Книга, 2006. – 640 с.
2. Бабаева Т.И. Роль игры в социокультурном развитии ребенка //Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности [Текст] / под ред. Т.И. Бабаевой, З.И. Михайловой. СПб.: Детство – Пресс, 204 с.
3. Васильева О.К. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования с белорусским и русским языками обучения [Текст] / О.К. Васильева. – Мозырь: Содействие, 2013. – 152 с.
4. Деркунская В.А. Сюжетно – ролевые игры для социализации детей 4-5 лет [Текст] / В.А. Деркунская, А.Н. Харчевникова. – М.: АРКТИ, 2010. – 64 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ

Л. Ф. Дерюга,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент В. А. Шамис

Проблема социальной адаптации дошкольника к жизни в обществе на сегодняшний день очень актуальна. Существование индивида вне общества невозможно. Человек, не имеющий обязанностей перед коллективом, теряет смысл своего развития, как существа социального. Многие годы дошкольное образование в России было ориентировано на обеспечение познавательного развития детей. Однако его содержание заключается не столько в

овладения ребенком знаниями, сколько в становлении базовых свойств его личности: самооценки «Я», эмоционально-потребностной сферы, нравственных ценностей, смыслов и установок, а также социально-психологических, особенностей в системе отношений с другими людьми. Детство - период, начальной социализации ребенка, приобщения его к миру культуры и общечеловеческих ценностей, установления элементарных отношений с миром людей, предметов, природы и собственным внутренним миром. Социально-личностное развитие ребенка включает развитие его интеллекта, эмоциональной сферы, устойчивости к стрессам, уверенности в себе, а также принятие себя, углубление позитивного отношения к миру и принятию других, самостоятельности и автономности, мотивации к самоактуализации и самосовершенствованию. Основной целью социально-личностного развития ребенка остается адаптация к окружающей среде. Процесс социализации личности начинается в детстве и продолжается всю жизнь. По единодушному признанию специалистов, наиболее кризисным звеном в цепи социальных сред является семья, поэтому интеграцию социальных институтов важно осуществлять, прежде всего, через призму интересов семьи как первичного пространства социализации ребенка дошкольного возраста, - возраста, когда его эмоциональный и социальный опыт зависит прежде всего от семейных связей, качества детско-родительских отношений, педагогической компетентности родителей. Детский сад является следующим после семьи институтом социализации ребенка, а группа детского сада часто выступает, как первая ступень его членства. Ребенок поступает в дошкольное образовательное учреждение, где его окружают новые взрослые и дети, которых он раньше не знал и которые составляют иную общность, чем его семья. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи позволяет создавать условия для качественных изменений в семейной среде и способствует социализации детей дошкольного возраста. Эффективность деятельности семьи и дошкольного образовательного учреждения в этой области определяется тем, насколько они способны обеспечить усвоение и воспроизводство детьми у наследованных от прошлого ценностей и навыков, а также подготовку их к активной жизни в обществе; при этом успешность заключается не в дублировании и не в замене функций одного института воспитания другим, а в их гармоничном дополнении друг друга. Однако существующие методические разработки ориентированы прежде всего на педагогов, а родителям отводится роль наблюдателей, хотя они должны быть полноправными участниками образовательного процесса. Используемые формы работы с родителями часто не обеспечивают главного - совместной деятельности родителей, детей и педагогов.

Социально-экономические преобразования, которые произошли в России в конце XX - начале XXI в., привели к изменению привычного уклада

жизни и нравственно-ценностных ориентации и не могли не отразиться на воспитании детей в семье. В настоящее время наблюдаются:

- ухудшение состояния здоровья детей (физического, психического, социального);

- стратификация общества, ведущая к увеличению процента социально незащищенных родителей и детей, росту социально-психологической тревожности, усталости;

- перераспределение материально-экономических функций внутри семьи;

- трудности строительства семейной жизни на фоне кризисов;

- личностные проблемы родителей (усталость, психическое и физическое перенапряжение; тревога в связи со снижением безопасности жизни; есть чувства одиночества (особенно в неполных семьях), отсутствие понимания; событийные кризисы;

- глобальные проблемы, определяющие развитие взрослых и детей (экологические проблемы; локальные и региональные войны; эпидемии, наркомания, алкоголизм, психические проблемы; научно-технический прогресс, ведущий к быстрому устареванию знаний и др.) [5, с.65]. Данные тенденции требуют внимания, в том числе со стороны специалистов дошкольного профиля (психологов, педагогов, дефектологов). Семья - это сфера жизнедеятельности ребенка, в которой происходит его первичная социализация, закладываются свойства личности. На развитие дошкольника в большей степени влияют взаимоотношения в семье. Родители влияют на процесс формирования у ребенка моральных ценностей, его отношение к различным вопросам, на его поведение и на формирование чувства собственного достоинства, и на жизненный успех в целом. Воспитание детей - одна из вечных проблем человечества. Среди разнообразных функций семьи (репродуктивная, воспитательная, хозяйственно-бытовая, организация семейного досуга, социализация, общение и др.) важное место занимает функция воспитания [6, с.91].

Воспитательная функция заключается в духовном воспроизводстве населения. На всех возрастных этапах становления и развития личности семья является ведущим фактором воспитания и взрослых и детей. Воспитание - очень сложный процесс, в котором взаимно влияют друг на друга и те, кто воспитывает, и те, кого воспитывают. Никогда не бывает так, что один человек только дает, а другой только принимает, один поучает, а другой слушает.

Воспитание - не односторонний процесс, оно заключается в сотрудничестве, где оба участника чувствуют себя: наделенными дарами.

И. В. Гребенникова выделяла три аспекта воспитательной функции семьи, а именно:

1. воспитание ребенка, формирование его личности, развитие способностей. Семья выступает посредником между ребенком и обществом, передавая ему социальный опыт. Через внутрисемейное общение ребенок усваивает принятые в данном обществе нормы и формы поведения,

нравственные ценности. В силу ряда особенностей семья оказывается самым действенным воспитателем, особенно в первые годы жизни человека;

2. систематическое воспитательное воздействие семейного коллектива на каждого члена семьи в течение всей его жизни. В каждой семье вырабатывается своя индивидуальная система воспитания, основу которой составляют те или иные ценностные ориентации;

3. постоянное влияние детей на родителей (других членов семьи), побуждающее их к самовоспитанию. Любой процесс воспитания основывается на самовоспитании воспитателя. Дети интуитивно осознают свое влияние на других членов семьи буквально с первых дней жизни. Семейное воспитание рассматривается как осознанные усилия, предпринимаемые старшими членами семьи по возвращению ребенка и направленные на то, чтобы младшие члены семьи соответствовали имеющимся у старших представлениям о том, каким должен быть ребенок, подросток, юноша или девушка. Семья - единственный воспитательный институт, нравственное воздействие которого человек испытывает на протяжении всей своей жизни. Семья для ребенка - это место его рождения и основная среда обитания (материального и духовного). В семье есть близкие люди, которые понимают и принимают его таким, какой он есть..

Именно в семье ребенок получает азы знаний об окружающем мире. Семья - это система с определенным морально-психологическим климатом, являющаяся для ребенка школой отношений между людьми. Именно в семье складываются его представления о добре и зле, о порядочности, об уважительном отношении к материальным и духовным ценностям. С близкими людьми в семье ребенок переживает чувства любви, дружбы, долга, ответственности, справедливости. Из семейного опыта он осваивает представления о себе, о других и о мире в целом. Эта атмосфера создает его ценности и обеспечивает обратную связь, придающие ему чувство общности с членами семьи и собственной значимости [3,с.67].

А. С. Макаренко писал: «Воспитание детей - самая важная область нашей жизни... Правильное воспитание - это наша счастливая старость, плохое воспитание - это наше будущее горе, это наши слезы, это наша вина перед другими людьми, перед всей страной». Воспитание своего ребенка следует рассматривать не как личное дело, а как исполнение гражданского долга перед обществом. Воспитывая детей, родители формируют личность будущих тружеников, граждан, будущих отцов и матерей; в успехе заинтересованы не только они сами, но общество в целом. В исключительных случаях, когда родители не могут создать необходимых условий для воспитания детей, им оказывает помощь государство. Успешным воспитание детей в семье может быть лишь тогда, когда родители ясно понимают его цель и задачу, пути и средства их осуществления. Это необходимо для установления единства воспитательных воздействий в семье и детском саду. «Надо отдавать себе ясный отчет относительно своих собственных родительских

желаний», - говорил А. С. Макаренко. Он подчеркивал, что родители должны ясно представлять себе, кого они хотят воспитать из своего ребенка, какого человека, какими качествами наделить его. Чтобы правильно воспитывать ребенка, надо хорошо знать и понимать его, а для этого необходимы педагогические знания. Они помогут родителям в правильном анализе поведения ребенка, выборе верных путей для его воспитания.

Важную роль в воспитании детей играет общий уклад жизни семьи: равенство супругов, организация семейной жизни, правильные взаимоотношения между членами семьи, общий тон доброжелательности, взаимного уважения и заботы, атмосфера патриотизма, трудолюбия, общий порядок и семейные традиции, единство требований взрослых к ребенку.

Жизнь семьи должна быть организована таким образом, чтобы полнее удовлетворялись и развивались не только материальные нужды (в еде, одежде, тепле и т. п.), но и духовные потребности [2, с.159].

Правильное отношение родителей к детям заключается в умении сочетать ласку, мягкость, и нежность со строгой последовательной требовательностью, учитывающей возможности ребенка, особенности возраста. Поэтому тон взаимоотношений родителей с детьми должен сочетать спокойствие, уравновешенность, приветливость с решительностью и деловитостью.

Правильно относиться к ребенку – это значит уважать в нем человека, пусть пока еще маленького, с малым жизненным опытом и знаниями, уважать его права на внимание к нему взрослых, на общение с ними, на условия для разнообразной деятельности.

Различают нормативные и реальные цели воспитания детей.

Нормативные цели - это провозглашаемый идеал, совершенный с бра ребенка как будущего взрослого.

Реальные цели - это предвосхищаемый результат воспитательной деятельности; то, что родители, прежде всего, стремятся воспитать и развить у своего ребенка.

Наиболее значимыми в нормативной системе целевых ориентаций родителей выступают такие качества, как доброта и отзывчивость; волевые качества, стремление к образованию и культуре. Важно воспитать у ребенка стремление к развитию собственных способностей и уважение к старшим. Доминирующее положение в нормативной целевой системе воспитания занимает морально-этический компонент развития личности («воспитание доброты и отзывчивости к людям»).

Следует отметить, что матери в большей степени ориентированы на воспитание доброго, отзывчивого и в целом образованного и культурного человека. Для отцов гораздо важнее волевые (настойчивость, выдержка, целеустремленность), и социально-адаптационные качества (умение приспосабливаться к любой обстановке).

Большое влияние на формирование целевых нормативных моделей оказывает обеспеченность и уровень образования родителей воспитанников.

Родители придают гораздо большее значение развитию морально-этической сферы ребенка («воспитание доброты и отзывчивости») в нормативной системе, чем в реальной практике воспитания.

Существуют четыре стиля взаимодействия взрослого с ребенком:

- авторитарный, предполагающий безоговорочное подчинение ребенка воле родителей;
- ориентированный на поддержание иерархии социально-ролевых позиций взрослого и ребенка;
- ориентированный на равноправие социально-ролевых позиций взрослого и ребенка;
- ориентированный на поддержание активности ребенка и его самовыражение.

Современные родители чаще всего ориентированы на «демократические» модели взаимоотношений взрослого с ребенком. Жесткую авторитарную модель как норму взаимодействия с ребенком поддерживают в целом не более 10% родителей. Около 20% родителей нормативно ориентированы на стиль отношений, основанный на поддержании статусно - ролевых отношений с ребенком. Нормативные ориентации родителей на различные стили взаимоотношений со своими детьми не зависят от их возраста, уровня образования и материального положения семьи [4,с.49].

Реальная картина взаимодействия родителей с детьми показывает, что с увеличением возраста родителей существенно снижается их ориентация на поддержание статусно-ролевой возрастной вертикали «взрослый-ребенок».

Между родителями и ребенком уже с самого рождения должна быть установлена правильная дистанция. Однако нередко у родителей нет правильного представления о том, где кончается их жизнь, и они сами и начинается жизнь ребенка и он сам.

Необходимую психологическую дистанцию в общении с ребенком могут выработать два правила отношения к нему:

1. «Дитя - это гость в доме. Его можно любить и уважать, но властвовать над ним нельзя, ибо Оно принадлежит жизни». Данное правило было сформулировано индусами задолго до нашей эры и записано в книгах-ведах.

2. «Ребенок пришел в этот мир не для того, чтобы соответствовать ожиданиям своих родителей». Второе правило зародилось в психологии уже в наши дни.

Каждый ребенок приносит в мир свои цели, свои задачи, он должен пройти свой путь. Родители и педагоги могут и должны помочь ему раскрыть свою индивидуальность, утвердить уникальность своей личности.

Альфред Адлер призывал родителей уважать особенности своих детей и соблюдать их неприкосновенность с самого раннего возраста. Взаимоуважение членов семьи является основным принципом семейного воспитания.

Самосознание ребенка становится в прямую зависимость от того насколько его любят и уважают в семье. Главнейший помощник воспитания – любовь [1,с.18]. Опираясь на результаты исследований, наблюдения массовой практики актуальность проблемы взаимоотношений в социально-психологической подсистеме «родители - ребенок» обуславливается следующим: во-первых, развитие ребенка с первых дней жизни протекает в семье, где уже установился или устанавливается психологический климат.

Г.Н. Гришина рассматривая структуру психологического климата семьи, в качестве базового компонента выделяет эмоциональные отношения ее членов.

Наряду с эмоциональным выделяет нравственный компонент, выраженный в системе нравственных ценностей, принимаемых всеми членами семьи, а также интеллектуальный компонент. Последний реализуется, проявляется и развивается в процессе информационного, познавательного взаимодействия детей с близкими взрослыми и представляет собой комплекс интеллектуальных контактов. Все представленные компоненты взаимосвязаны, однако их специфика и потенциальные возможности для воспитания ребенка различна. И от того, в какой психологический климат семьи попадает ребенок, зависит его социально-психическое, интеллектуальное развитие.

Во-вторых, каждая семья имеет свою численность и состав, что способствует многогранности, постоянству и длительности воспитательного влияния.

В силу возрастных психологических особенностей (образность мышления, внушаемость, эмоциональность, непосредственность и т.д.) дошкольник «открыт» для воздействия взрослого, который особенно значим, притягивает для ребенка, к которому он испытывает доверие (мама, папа и другие).

Связь поколений обеспечивает создание и развитие семейных традиций, обращение к истокам народной культуры (Г.И. Батурина, Г.Ф. Кузина). Именно при наличии таких связей происходит социально-нравственное развитие ребенка.

В-третьих, в семье создаются условия для включения детей в разнообразные внутрисемейные отношения и деятельность, а также ребенок получает информацию о себе - Я - Концепция, - где он принимает первое решение относительно себя и где начинается развиваться его социальная природа (В.П. Дуброва).

В-четвертых, взаимодействие между родителями, взаимоотношения между родителями и детьми, модели поведения, деятельности влияют на осознание дошкольниками правил, стиля общения с другими людьми, а затем: переносятся в собственное поведение, и в будущем проецируются в семье. Ребенок, воспитывающийся в семье, в которой личностными образцами для него являются родители, получает подготовку к последующим социальным ролям: женщины или мужчины, жены или мужа, матери или от-

ца. Семья в силу своих воспитательных возможностей, в силу взаимных эмоциональных отношений и всего комплекса взаимодействий между своими членами, представляющими определенные личностные образцы, создает конкретные условия для физического, психического и социального развития ребенка.

Благодаря этим воздействиям семья готовит ребенка к будущей самостоятельной жизни в обществе. Одновременно семья передает ребенку духовные ценности, моральные нормы, образцы поведения, традиции, культуру своего общества.

Таким образом, семья является той социальной группой, которая первоначально формирует личность человека, обеспечивает своим членам сохранение чувства стабильности, безопасности, эмоционального равновесия.

Благодаря социальным контактам, вначале в кругу семьи, а потом вне ее, ребенок достигает соответствующего эмоционального и социального развития.

Библиографический список

- 1.Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы [Текст] /В.С. Агеев. - М.: Сфера, 1990. - 249 с.
- 2.Артемова, Л.В. О характере взаимоотношений среди дошкольников в: коллектив, личность, ребенок, коллектив [Текст] / Л.В. Артемова - М.: Академия, 1990. - 369 с.
- 3.Бодалев, А. А. Личность и общение [Текст] / А. А. Бодалев. - М.: Прогресс, 2000. - 325 с.,.
- 4.Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] -М.: Сфера, 1986.-330 с.
- 5.Венгер, Л.А. Наша группа [Текст] / Л.А. Венгер. - М.: Ось-86, 1987. 130 с.
- 6.Десев, А.К. Психология малых групп: социальные иллюзии и проблемы [Текст] / А.К. Десев, Н.С. Любен. - М.: Просвещение, 1987. - 190 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ

Л. Ф. Дерюга,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент В. А. Шамис

Работа с семьей - важная и сложная сторона деятельности воспитателя и других работников дошкольного учреждения. Она направлена на решение следующих задач:

- установление единства в воспитании детей;
- педагогическое просвещение родителей;
- изучение и распространение передового опыта семейного воспитания;
- ознакомление родителей с жизнью и работой дошкольного образовательного учреждения.

Этой задаче подчинена вся работа, проводимая в дошкольном образовательном учреждении с семьей. Единство в воспитании детей обеспечивает выработку правильного поведения детей, ускоряет процесс усвоения навыков, знаний и умений, способствует росту авторитета взрослых - родителей и воспитателей в глазах ребенка. Основой такого единства являются педагогические знания родителей, их осведомленность о работе дошкольных учреждений.

Обязанностью воспитателей дошкольного образовательного учреждения является оказание родителям помощи в овладении знаниями о ребенке, закономерностях его развития и путях воздействия на него с целью всестороннего гармонического развития, подготовки к обучению в школе. Для этого родителей знакомят с основными проблемами психологии, педагогики, анатомии, физиологии и гигиены. Наряду с теоретическими знаниями они получают некоторые методические знания и умения, например: как руководить играми детей, как отвечать на их вопросы, как осуществлять закаливание и т.д.

Родители нуждаются в обучении их основам педагогической техники: как надо разговаривать с ребенком, как распорядиться, предъявить требование к нему, каковы меры его поощрения и наказания и т.д [3,с.93].

Педагогические знания и умения даются родителям на основе понимания ими специфики каждого возрастного периода и учета индивидуальных особенностей детей.

По мнению Н.К. Крупской, работники дошкольных учреждений не только должны учить матерей, но и учиться у них. Воспитатель, посещая семьи, беседуя с родителями, наблюдая за детьми, отмечает положительный опыт организации жизни детей в вечерние часы и в выходные дни, умелое влияние на их интересы, поступки. В одних семьях более успешно осуществляется трудовое воспитание, в других - эстетическое развитие ребенка и т. д. Важно не только увидеть положительное в опыте семейного воспитания, и поддержать его и на этой основе направить внимание родителей на нерешенные задачи в воспитании ребенка.

Накопление фактов, свидетельствующих о положительном опыте воспитания детей в лучших семьях, дает основание для обобщающих выводов и рекомендаций для всех родителей. Зная, кто из них успешно решает те или иные задачи воспитания в семье, осуществляет тесное взаимодействие с дошкольным учреждением, воспитатель обеспечивает выступление этих родителей на собраниях, конференциях по обмену опытом семейного воспитания. Положительные примеры из жизни семей воспитанников данного учреждения, группы, используемые педагогом в беседах, делают его аргументы особенно убедительными в глазах родителей [6,с.181].

Для установления единства в воспитании детей в дошкольном образовательном учреждении и семье необходимо, чтобы родители ясно представляли себе, что такое дошкольное образовательное учреждение, как органи-

зована в нем жизнь детей, какие задачи решаются воспитателями, чем заняты дети в течение дня, какие требования предъявляются к их поведению, какие правила существуют для родителей, чем они обусловлены и т. д. Воспитатели и другие работники дошкольного образовательного учреждения - заведующая, музыкальный руководитель – регулярно рассказывают родителям об организационных и педагогических основах жизни и работы дошкольного учреждения, особо подчеркивая необходимость взаимодействия с семьей. По возможности им надо наглядно показать различные стороны жизни дошкольного учреждения. Уверенность в том, что родители знают и понимают работу, проводимую с детьми в детском саду, служит основанием для предъявления им требования продолжать и закреплять эту работу [6,с.29]. Критериями и показателями оценки эффективности взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи являются:

1. Изменения в жизни семьи:

- упрочнение контактов между членами семьи, восстановление утраченных улучшение внутрисемейного микроклимата;
- увеличение времени совместных дел взрослых и детей в семье;
- возникновение новых семейных традиций и упрочнение старых;
- рост заинтересованности родителей в изучении личности ребенка, установка на выполнение воспитательных функций.

2. Изменения во взаимоотношениях между воспитателями и членами семей:

- рост эффективности взаимодействия (интенсивность, избирательность, инициативность, эмоциональность и т.д.);
- рост активности со стороны членов семьи в жизни детского сада;
- повышение готовности педагогов к взаимодействию с членами семей (преодоление боязни семей, установление доверительных отношений с большинством родителей).

3. Изменения в педагогическом процессе, направленном на реализацию взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи:

- создание детско-взрослого сообщества в дошкольном образовательном учреждении;
- накопление в методическом кабинете материалов по взаимодействию дошкольного образовательного учреждения с семьей;
- обобщение опыта взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи и опыта семейного воспитания [6,с. 127].

В настоящее время дошкольное образовательное учреждение является единственным общественным институтом, который регулярно и неформально взаимодействует с семьей и поэтому имеет возможность оказывать определенное влияние на семьи воспитанников.

Дошкольное образовательное учреждение дает возможность родителям понять уникальность и индивидуальность собственного ребенка с самого раннего детства, а так же открыть многообразие форм общения с детьми.

Это способствует эмоциональному сближению семьи, и у ребенка появляется чувство безопасности и уверенности, что является благоприятным условием для развития личности.

Преобладающее большинство родителей (приблизительно 80%) предпочитают по достижении ребенком полутора-двух лет воспитывать его в детском саду, так как желают создать благоприятную ситуацию для его личностного развития и своевременно подготовить ребенка к школе. Для

родителей весьма значимым показателем является профессиональный уровень воспитателей, а также оценка, которую воспитатели дают достижениям! их ребенка. Кроме того родители проявляют интерес к содержанию образовательных программ, реализующихся в детских садах.

Воспитатель является главной фигурой в дошкольном образовательном учреждении. От него зависит, какие образы войдут в сердце и разум ребенка. Счастливым будет тот ребенок, который окажется рядом с заботливым; и любящим педагогом. Воспитание ребенка - это огромный труд [5,с.81].

Детское дошкольное образовательное учреждение призвано помочь родителям осознать свою педагогическую роль в создании условий для развития личности ребенка. Родители приводят своих детей в дошкольное образовательное учреждение и хотят, чтобы педагоги обеспечивали присмотр и уход за ними, а так же прививали широкий спектр знаний, развивали умения, навыки общения, выделяли их способности.

Воспитатели и другие сотрудники детского сада должны быть внимательны к состоянию здоровья и индивидуальным особенностям детей, а так же обеспечивать доброжелательную атмосферу в учреждении.

Важными характеристиками продуктивного взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи являются ответственность и активность,

Ответственность родителей и педагогов обусловлена требованиями общества и выражает степень их участия как в собственном развитии, так и в воспитании, образовании и развитии детей [1,с.95].

Активность - это поведение социальных субъектов (личности, группы, общности), воспроизводящее или изменяющее условия их жизнедеятельности и развивающее их личностную структуру. Применительно к системе «детский сад - семья», активность - это поведение педагогов, родителей (а также других членов семьи) и детей, определяющее развитие личности как воспитывают, его взрослого, так и ребенка. Характеристиками, определяющими степень активности субъектов взаимодействия, являются:

- осознанность ценностей и смыслов взаимодействия;
- разнообразие способов и сфер взаимодействия педагогов, родителей и детей;
- привлечение к взаимодействию других субъектов воспитания (например, специалистов учреждений культуры);
- мобильность в решении проблем воспитания ребенка;

- творческий потенциал: детского сада и семьи, установка на поиск новых форм взаимодействия [2,с.30].

Мы рассматриваем проблему взаимодействия детского сада и семьи как процесс двусторонний: с одной стороны - это «Детский сад - семье» - процесс направлен на то, чтобы оптимизировать влияние семьи на ребенка через повышение педагогической культуры родителей, оказание им помощи. Для реализации этого процесса в детском саду организуются такие формы работы, как родительские собрания, школы для родителей, консультации и т.д.); с другой стороны - это «семья - детскому саду» - процесс характеризуется включением родителей в воспитательно-образовательный процесс детского сада. Это налаживание работы кружков, коллективные мероприятия, например экскурсии, походы, праздники, развлечения.

Для организации работы воспитателей с коллективом родителей возможно использовать схему поэтапной работы, предложенную А.А. Петрикевич, В.П. Дубровой.

Работу по установлению взаимодействия с родителями возможно разделить на пять этапов:

1 этап - моделирование взаимодействия.

На этом этапе происходит установление компенсаторных связей ("Детский сад - семье", "Семья - детскому саду") с целью формирования общей готовности к участию в жизни группы. Воспитателей знакомят с методикой изучения семьи и семейного воспитания (Г.Т. Хоментаскас, Л.Я. Вага, В.В. Столин).

2 этап - установление между воспитателями и родителями благоприятных межличностных отношений с установкой на деловое сотрудничество.

3 этап - формирование у родителей более полного образа ребенка и правильного его восприятия.

4 этап - изучение педагогической позиции родителей и ознакомление с проблемами семьи в воспитании дошкольника. На этом этапе инициаторами должны выступать родители.

5 этап - совместное с родителями исследование личности ребенка. Для того чтобы работа дошкольного учреждения с семьей давала действенные результаты, способствовала повышению уровня ее педагогической

культуры и установлению единства в воспитании детей, необходимо, чтобы эта работа велась целенаправленно, планомерно, систематически; не менее важны конкретность и дифференцированный подход на основе знания каждой семьи и ребенка. Большое значение имеет и характер взаимоотношений воспитателя и других работников учреждения с родителями. Высокая культура взаимоотношений педагога с родителями создает благоприятную почву для установления взаимопонимания и единства в сложном деле воспитания детей. Таковы условия, способствующие успешной работе дошкольного учреждения с семьей [4,с.123].

Дошкольное образовательное учреждение побуждает ребенка приобретать знания и умения, отличающиеся от тех, которые он получил в первые годы жизни в семье. В дошкольном образовательном учреждении развиваются его наблюдательность, любознательность, взаимоподдержка: качества, необходимые для дальнейшего восхождения к культурным ценностям. Перед ребенком открываются новые возможности опыта и взаимоотношений с людьми. В дошкольном учреждении ребенок должен научиться заботиться о себе и развивать свою автономность внутри коллектива; изменить свои взгляды на «другого». Дошкольное образовательное учреждение дает возможность родителям понять уникальность и индивидуальность собственного ребенка с самого раннего детства, а так же открыть многообразие форм общения с детьми. Это способствует эмоциональному сближению семьи, и у ребенка появляется чувство безопасности и уверенности, что является благоприятным условием для развития личности.

Библиографический список

1. Аверин, В.А. Психология детей и подростков [Текст] / В.А. Аверин. - СПб.:1998. - 370 с.
2. Аминов, И.И. Социальная психология [Текст] / И.И. Аминов, О.В. Афанасьева, М.Г. Дебольский. - М.: Психология, 2001. - 355с.
3. Белобрыкина О.А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте [Текст] / О.А. Белобрыкина. - СПб., 2006. - 369 с.
4. Возрастная психология: Учебник для студентов педагогических вузов [Текст] / Под редакцией В.С. Мухиной, - М.,: ИЦ «Академия», 2002, - 456 с.
5. Гумплович, Л. Основы социологии [Текст] / Л. Гумплович. - СПб., 1990. - 280 с.
6. Коломенский, Я.Л. Социально-педагогическая психология [Текст] / Я. Л. Коломенский, А.А. Реан. - М.: Эксмо, 2000. - 357с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л. Ф. Дерюга,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент В. А. Шамис

Анализ психолого-педагогической литературы и массовой практики показывает, что проблема взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи актуальна на протяжении многих лет, так как эта проблема включает в себя несколько аспектов:

во-первых, это приоритетность общественного и семейного воспитания;
во-вторых, взаимоотношения родителей и детей дошкольного возраста;
в-третьих, взаимоотношения воспитателей и родителей в процессе воспитания и обучения детей дошкольников.

Со второй половины 19 века, с открытия первых детских садов в России появляется проблема приоритетности общественного и семейного воспитания.

После 1917 года приоритет отдается общественному воспитанию, призванному обеспечить подрастающему поколению с ранних лет всестороннее развитие и освободить женщину для трудовой, политической и культурной жизни (К.Крупская). Эти взгляды поддерживали А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и другие. При этом они подчеркивали, что общественное воспитание должно соединиться с семьей.

Повторно проблема приоритетности рассматривается после утверждения Концепции дошкольного воспитания в 1989 году. Происходит переоценка ценностей, взглядов, и на первое место выходит семья, которая является необходимой и первостепенной в воспитании личности ребенка. Это доказывают исследования, проведенные Т.А. Антоновой, Е.П. Арнаутовой, В.П. Дубровой, О.Л. Зверевой и другими.

Детское дошкольное образовательное учреждение, организованное как социальный институт в поддержку семье, не только освобождает родителям время для работы и учебы, но и помогает воспитывать ребенка, и обеспечивает необходимые условия для организации и развития детского сообщества, это хорошо понимают современные родители:

«Дошкольное учреждение - это первоначальная ступень, подготовка к взрослой жизни. Здесь впервые ребенок оказывается в коллективе. Далее будет школа, работа. Но именно в дошкольном образовательном учреждении он учится строить отношения с детьми и воспитателями; сталкивается с первыми трудностями во взаимопонимании. Ребенок видит, что вместе играть веселее и интереснее, заниматься сообща каким-нибудь делом» Каждый ребенок нуждается во взаимодействии с разновозрастным детским сообществом, поскольку оно является важным источником социокультурного развития [2,с143]. М.В. Осорина пишет: «Чем старше становится ребенок, тем настойчивей он пытается выступить на сцене жизни как отдельное от матери, самостоятельное и дееспособное существо... После трех лет ребенок начинает обращать все больше внимания на сверстников, Он обнаруживает, что можно играть не рядом, как это было раньше, а вместе. Между тремя и пятью годами ребенок интенсивно осваивает трудную практику взаимодействия себе подобными в игре, а потом и в других ситуациях» Игра расцветает именно в детском сообществе, определяя разностороннее развитие дошкольника. Игры и занятия с детьми - яркое впечатление детства, которое спустя годы вспоминают взрослые, занимаясь воспитанием собственных детей, переживая за разворачивающиеся отношения своей дочери (сына) со сверстниками, а также младшими и старшими детьми [3,с.77].

Дошкольное образовательное учреждение решает различные воспитательные задачи: помочь детям научиться взаимодействовать с окружающим миром, эмоционально откликаясь на различные его проявления; жить вме-

сте, утверждая при этом собственную личность; выражать свои мысли, развивать речь; заниматься разнообразной творческой деятельностью.

Дошкольное образовательное учреждение выполняет воспитательную миссию, дополняя воспитание, получаемое в семье, благодаря применению научно выверенных принципов взаимодействия с детьми.

Интеграция ребенка в группу происходит путем распределения и соблюдения правил, которые создаются в этой среде. Кроме того, в этой коллективной жизни ребенок находит средства и возможности воздействовать на окружающий мир и открывать его для себя. Это в значительной мере способствует его развитию [5,с.43].

Отечественные и зарубежные специалисты, изучающие воспитательный потенциал дошкольного учреждения, рассматривают его как систему, где отношения, устанавливающиеся между детьми, позволяют им лучше интегрироваться в общество, в котором мы живем. В дошкольном образовательном учреждении новый для ребенка взрослый - лицо уважаемое, и ребенок стремится наилучшим образом удовлетворить его требования.

Взрослые (воспитатели, помощники воспитателей, музыкальные руководители, психолог, специалисты дополнительного образования) выполняют функцию специфической поддержки и сопровождения ребенка для того, чтобы он мог лучше интегрироваться в коллектив. Они пользуются определенным авторитетом и призваны передать детям знания и воспитать культуру поведения. Кроме специфических знаний и умений, составляющих неотъемлемую часть образовательной программы детского сада, первостепенная задача воспитателя - научить детей жить в коллективе [4,с.79].

Дошкольное образовательное учреждение побуждает ребенка приобретать знания и умения, отличающиеся от тех, которые он получил в первые годы жизни в семье. В дошкольном образовательном учреждении развиваются его наблюдательность, любознательность, взаимоподдержка: качества, необходимые для дальнейшего восхождения к культурным ценностям. Перед ребенком открываются новые возможности опыта и взаимоотношений с людьми. В дошкольном учреждении ребенок должен научиться заботиться о себе и развивать свою автономию внутри коллектива; изменить свои взгляды на «другого» [1,с.67].

Не нарушая межличностные связи внутри семьи, расширение социального мира ребенка придает семейным отношениям другую тональность, обогащая их благодаря встречам с другими людьми и другими группами.

Ребенок может сопоставить этот новый опыт с тем, который он получил в семье. Ребенок пребывает в точке пересечения семейной и внесемейной, общественной системы дошкольного учреждения, находясь в гармонии или противоречии с ними. Чтобы не оставаться связанным только со своей семьей, он должен научиться сочетать различные области социализации.



*Круговая модель взаимодействия семьи, ребенка
и дошкольного образовательного учреждения*

В сложившихся социально-культурных и экономических условиях взаимодействие с семьей является важным направлением деятельности дошкольного образовательного учреждения, выполняющего интегральную функцию в развивающей личности ребенка сложной системе «семья - улица - детский сад». Взаимодействие родителей и педагогов в воспитании дошкольников рассматривается как взаимная деятельность ответственных взрослых, направленная на введение детей в пространство культуры, постижение ее ценностей и смысла. Взаимодействие позволяет совместно выявлять, осознавать и решать проблемы воспитания детей, а также обеспечивает необходимые глубинные связи между воспитывающими взрослыми в контексте развития личности ребенка, позитивно отражающиеся на его физическом, психическом и социальном здоровье.

Однако в практике работы дошкольного образовательного учреждения с семьей ограничивающее взаимодействие педагогов и родителей используется чаще, чем поддерживающее и развивающее взаимодействие.

Ограничивающее взаимодействие педагогов и родителей характеризуется парциальностью, четко очерченными границами и формальностью общения.

Взаимодействие по решению актуальных проблем воспитания детей при обоюдной готовности воспитывающих взрослых является поддерживающим взаимодействием (или поддержкой). Взаимодействие в зоне ближайшего развития детско-родительских отношений в семье, предупреждающее возникновение проблем «отцов и детей» и направленное на освоение продуктивных способов взаимодействия Педагогов и родителей, является развивающим, продуктивным.

Взаимодействие детского сада и семьи - двусторонний, циклический процесс, разворачивающийся по спирали. Переход от ограничивающего к продуктивному взаимодействию (от низкого к высокому уровню спирали) в системе «детский сад - семья» возможен, если каждая сторона проявляет активность и ответственность на всех фазах цикла: с момента поступления ребенка в детский сад и до его выпуска в школу. Так, А.А. Петрекевич и Дуброва выделяют следующие фазы:

1 фаза. Открытие.

Задачи. Знакомство с достижениями сторон (семьи и дошкольного образовательного учреждения) в сфере воспитания ребенка. Активное восприятие, анализ, оценка.

2 фаза. Прояснение ожиданий.

Задачи. Выяснение семьей и детским садом ожиданий от сотрудничества: предъявление и обсуждение своей роли и: роли другого в решении задач воспитания ребенка.

3 фаза. Согласование.

Задачи. Согласование точек зрения и прогнозирование развития взаимодействия детского сада и семьи с опорой на ответственность сторон.

4 фаза. Оформление документов.

Задачи. Составление договора о сотрудничестве детского сада и семьи.

5 фаза. Проектирование взаимодействия.

Задачи. Совместное создание программы и плана взаимодействия детского сада и семьи в проблемном поле воспитания дошкольников.

6 фаза. Социально-педагогический мониторинг.

Задачи. Постоянное наблюдение за развитием взаимодействия детского сада и семьи (в системах «родители - дети», «педагоги - дети», «педагоги - родители»); анализ, оценка получаемых результатов; уточнение программы и плана взаимодействия.

7 фаза. Рефлексия.

Задачи. Критический анализ и оценка результатов взаимодействия детского сада и семьи, осмысление роли каждого участника процесса в жизни ребенка и друг друга.

В настоящее время принцип взаимодействия семейного и общественного воспитания предусматривает приоритет семьи в воспитании, установление партнерских отношений, сотрудничество, сотворчество с семьей. Соответственно изменились и формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с родителями.

Библиографический список

- 1.Абрамепкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре [Текст] / В.В. Абраменкова. - Воронеж, 2000. - 240 с.
- 2.Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов [Текст] / А. Адлер. - М.: Академия, 1998. - 350 с.
- 3.Безруких М.М. Развитие социальной уверенности у дошкольников [Текст] / М.М. Безруких. - М.: Владос, 2003. - 115 с.
- 4.Беккер Г., Босков А., Современная социологическая теория [Текст] / Г.Беккер, А. Босков. - М.: Амалфея, 1989. - 354 с.
- 5.Волков, Б.С. Возрастная психология. Кн.1. [Текст] / Б.С. Волков - М.: ИЦ «Академия», 2005. -425с.

РОЛЬ ЛИДЕРСТВА В ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ

В. Г. Димитраш,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент Л. В. Поселягина

Исследования личности представляют интерес для решения проблем лидерства, прежде всего с двух точек зрения: первая предполагает постановку вопросов о психологических свойствах самих лидеров, вторая - направлена от лидеров к их подчиненным в ожидании рекомендаций, какие личностные свойства подчиненных могут помочь лидеру в решении задач организации. Эффективные ответы на поставленные вопросы могли бы привести к решению целого списка конкретных практических задач, среди которых: рекомендации по качественному подбору и обучению руководителей, обучению персонала, рациональной расстановке кадров, повышению эффективности в принятии управленческих решений и многое другое.

Лидер - человек, играющий в группе ключевую роль в отношении направления, контроля и изменения деятельности других членов группы по достижении групповых целей. Быть лидером означает быть способным внести наибольший вклад в достижение общей цели.

Какое место занимает лидер в команде?

Любая организация может быть представлена в двух планах: формальном и неформальном. Отношения среди сотрудников с формальной точки зрения - должностные, с неформальной - личностные. Соответственно, руководитель занимает верхнюю позицию с формальной (официальной) точки зрения, лидер - с неформальной. Очень важным достижением руководителя может считаться совмещение в его ведущих позиций, как с формальной, так и с неформальной точек зрения. Место лидера в команде

Рыночная среда последнего десятилетия оказывает все более усиливающееся давление на организации, прежде всего, за счет своей динамичности. Это ее свойство нашло отражение в новых понятиях. Теперь все чаще рыночную среду называют высокоскоростной. Чтобы выжить, фирмы вносят изменения в принципы своей организации и функционирования. Организационные структуры становятся более динамичными, теряют стабильные свойства, к которым все привыкли за последнее столетие.

Люди должны быть готовы к тому, что вслед за достижением результата структура будет расформирована. Однако, новая задача приведет к созданию новой временной организационной структуры. Во многих фирмах данный принцип постоянной реорганизации уже положен в основание функционирования. Он нашел свою концептуализацию в рамках проектного менеджмента и привел к признанию «проектной команды» в качестве центральной ячейки современной организации.

Ключевыми компетентностями лидера являются:

- 1) планирование (постановка целей и задач, планирование действий и предварительный расчет ресурсов);
- 2) управление подчиненными (формирование организационной структуры, определение позиций каждого, установление системы контроля);
- 3) осуществление контроля (мониторинг деятельности, выявление проблем и их устранение);
- 4) определение направления (общее видение цели, стратегия, формирование организационной культуры);
- 5) объединение людей (формирование и управление коммуникацией, создание коалиций, налаживание связей);
- 6) мотивация и побуждение (стимулирование активности и творчества).

Таким образом, совпадение компетентностей лидера и менеджера является залогом успешного функционирования организации и развития ее конкурентных преимуществ в условиях динамично меняющейся среды.

Во-первых, только лидеры организаций могут выработать эффективную стратегию организации в жестких конкурентных условиях и объединить организационные усилия, направленные на достижение поставленных целей.

Во-вторых, только лидеры организаций способны осуществить кардинальные изменения, определяющие успешность деятельности организации на перспективу. Нельзя принудить людей к творчеству и инновациям, но можно воодушевить их на эту деятельность.

В-третьих, в условиях ограниченности ресурсов лидер организации более эффективно решает сложные проблемы, оптимально использует кадровый потенциал. Он обладает гораздо большим количеством рычагов воздействия на мотивацию подчиненных.

В-четвертых, лидер организации скорее выстроит прочные партнерские взаимоотношения внутри организации и вне ее, нежели менеджер без лидерских качеств.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

О. Г. Дмитриева-Лепешева,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель ст. преподаватель Н. Э. Логинова

Потребности сегодняшней жизни общества диктуют необходимость создания широкой сети дошкольных образовательных учреждений для детей, отстающих в развитии. Дошкольное детство - период наиболее интенсивного формирования познавательной деятельности и личности в целом. В

этот период начинаются активные занятия, закладывается фундамент коммуникативно-творческих особенностей личности. Овладение родным языком является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном возрасте и развитие речи, в том числе и связной, рассматривается в современном дошкольном воспитании как основа воспитания и обучения детей.

Совершенствование системы образования требует внедрения в практику работы общеобразовательных учреждений комплекса мер, направленных на своевременное обеспечение каждому ребенку независимо от уровня его развития в соответствии с его возрастом, адекватных условий для развития и получения должного образования.

Проблема развития связной речи всегда представляет интерес для ученых. В данном направлении работали Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н. И. Жинкин, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, Н.Е. Арбекова, Н.В. Пятибратова и др. Вопросы формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматриваются в работах Л.А. Пеньевской, Л.П. Федоренко, Т. А. Ладыженской и др. [2, 3].

Развитие связной речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития имеет много общего с развитием детей, не имеющих отклонений в развитии. В современной научной и методической литературе предлагаются различные методы, способы, комплексы специально подобранных упражнений, направленных на развитие связной речи в дошкольном возрасте [2,3]. И в тоже время имеются некоторые особенности развития связной речи у дошкольников с задержкой психического развития. Особенности построения речевых высказываний детей 6-7 лет с задержкой психического развития выделила Н.Ю. Борякова [1]. Формированию речи дошкольников с задержкой психического развития посвящена работа Е.С. Слепович. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития рассмотрены в работе Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, С.В. Зориной [2].

Таким образом, в настоящее время проблема развития связной речи у дошкольников с задержкой психического развития с помощью различных развивающих приемов и способов важна как в практическом, так и в теоретическом плане

Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологическим формам речи. Применительно к различным видам развернутых высказываний связную речь определяют как совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое. В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развитие мышления, восприятия и наблюдательности [3].

Таким образом, речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза. У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельно-

сти и общения. Элементы связной монологической речи появляются уже в 2-3 года. С 4 лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание и повествование. При нормальном речевом развитии дети к 6 годам свободно владеют фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений.

Понятие "задержка психического развития" употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы, является сложным, полиморфным нарушением и затрагивает различные аспекты психического и физического развития. Детям данной категории присущи дефекты звукопроизношения, недостатки фонематического восприятия, неумение самостоятельно пересказать прослушанный рассказ на заданную тему, составить рассказ по сюжетной картинке, описать предмет [2].

Проведя обследование детей, мы выявили следующие особенности связной речи детей с ЗПР:

- нарушение связности и последовательности изложения;
- низкая информативность;
- бедность и стереотипность лексико-грамматических средств языка;
- пропуски смысловых звеньев и ошибки;
- повторы слов, паузы по тексту;
- незаконченность смыслового выражения мысли;
- трудности в языковой реализации замысла;
- необходимость в стимулирующей помощи.

У данной категории детей слабо развиты предпосылки к формированию фразы, имеются трудности в языковой реализации замысла, нарушение связности и последовательности изложения, низкая информативность. Словарь этих детей беден, а у некоторых практически не сформирован. Свойства внимания не развиты, эмоционально-волевая сфера не стабильная.

Развитие связной речи у детей с ЗПР является трудным процессом, требующим использования особых методических приемов. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению. Оно должно опираться на формирование познавательных процессов, на умение наблюдать, сравнивать и обобщать явления окружающей жизни. Успехов в коррекционной работе можно достичь только при условии опоры на ведущую деятельность возраста. Для дошкольников особое место в системе коррекции должны занимать сюжетно-ролевая игра и развивающие дидактические игры [2, 4].

Основные направления, приемы и методы работы по развитию связной речи детей 4-6 лет описаны разными авторами во многих методиках развития речи дошкольников. В данный момент одной из наиболее современных и результативных является программа Ткаченко Т.А. «Развитие связной речи у дошкольников 4-7 лет», которая рекомендована учебно-методической лабораторией педагогики дошкольного образования Московского института открытого образования [4].

В данной программе один из факторов, облегчающий процесс становления связной речи - наглядность. Рассматривание предметов, картин помогает детям назвать предметы, характерные признаки, производимые с ними действия. В качестве второго вспомогательного фактора можно выделить создание плана высказывания, на значимость которого неоднократно указывал известный психолог Л.С. Выготский.

С целью повышения уровня развития связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития в коррекционной работе должны быть использованы различные дидактические игры, побуждающие детей к общению друг с другом и комментированию своих действий, совершенствовать разговорную речь, обогащать словарь, формировать грамматический строй языка.

Использование опорных схем при описании предметов, игрушек, а также при составлении простых рассказов по сюжетным картинам также способствует речевому развитию детей [4,5].

Совершенствование связной речи должно осуществляться поэтапно, целенаправленно и систематично, с учетом ведущей деятельности дошкольников и особенностями психофизиологических характеристик.

Библиографический список

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. — М.: Гном-Пресс, 2002. — 64 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2010. - 303 с.
3. Методика развития речи детей дошкольного возраста. /Под ред. Л.П. Федоренко. — М., 1984. — 147 с.
4. Ткаченко Т.А. Программа «Развитие связной речи у дошкольников 4-7 лет». - М.: Издательство «Ювента», 2008.-24 с.
5. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи. Альбом дошкольника. — М., 2005. — 40с.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ СЕМЬИ

Т. Б. Дьякова,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент Е. А. Хохлова

Ядром социокультурной среды, формирующей личность, первоэлементом общества является семья. Она транслирует на личность основы общей и

бытовой культур, определяет потребности и интересы, отношение к трудовой деятельности, формирует качества индивида.

По данным 2014–2015 г., среди браков, заключенных в России, пятую часть семей составляют молодежные семьи. Именно они на ближайшие годы определяют уровень рождаемости, прочность брака, успехи и неудачи в воспитании новых поколений. Элитной частью молодежи является студенчество. Возникшая в студенческие годы семья может стать жизнестойкой, ибо в период обучения в вузе складываются в целом благоприятные условия для заключения браков. Этому способствуют близость ценностных ориентаций, общность интересов, стилей жизни. Получение высшего образования, и духовно-нравственное состояние студенческой семьи взаимосвязаны. Во-первых, получение высшего образования само по себе общая жизненно важная ценность; во-вторых, оно способствует усвоению этических знаний, что не может не сказаться положительно на культуре внутрисемейных отношений и качестве воспитания ребенка; в-третьих, образование закладывает фундамент профессионально-трудовой деятельности граждан с учетом особенностей развивающихся рыночных отношений.

Духовно-нравственное состояние студенческой семьи во многом зависит от того, как строились и развивались отношения между будущими супругами до брака. Какими мотивами руководствовались будущие муж и жена, принимая решение о вступлении в брак? Данные исследования свидетельствуют, что преобладающим мотивом заключения брака у студенческой молодежи по-прежнему является любовь. Это чувство как эмоциональная основа супружества доминирует у 70 % опрошенных. Примерно третья часть (28 %) вступающих в брак уверена в преимуществах семейной жизни; желали узаконить интимные отношения 15 %, избежать одиночества — 14, ждали рождения ребенка 11 % опрошенных. Незначительное количество (4 %) руководствовалось чисто меркантильными интересами — желанием улучшить свои жилищные или материальные условия. Вступление в брак без любви, по каким-либо другим соображениям зачастую с самого начала таит в себе опасность недолговечности такой семьи. В дальнейшей брачной жизни чаще всего эти супруги не могут жить вместе из-за значительного несоответствия друг другу, так как у них слабо выражена установка на налаживание совместной жизни. Предыдущие исследования (2011—2012 г.) показали, что семьи, созданные на основе вынужденных обстоятельств и меркантильных интересов, нестабильны и нередко распадаются. Устойчивость брака в начальный период совместной жизни в значительной степени зависит от подготовленности молодежи к будущей самостоятельной семейной жизни. Оказалось, что, по их собственному признанию, многие студенческие пары (60,3 %) не владеют в достаточной мере знаниями по уходу за детьми, культуре сексуального поведения (43 %), по распределению домашнего бюджета (37 %).

Все это в той или иной степени отражается как на организации семейной жизнедеятельности, так и на удовлетворенности супружеским союзом. При этом, как отмечают семейные студенты, далеко не всегда предварительные знания о тех или иных сторонах брака гарантируют умелое их воплощение в практической повседневной жизни. Короче говоря, из-за неподготовленности к совместной жизни многие молодые супруги испытывают трудности при решении семейных проблем.

Семью создают не просто отношения мужчины и женщины, а отношения отца и матери, поэтому супружеская и родительская любовь неразделимы. Семьи, в которых есть дети, обычно духовно содержательнее и прочнее бездетных: ребенок увеличивает число забот и силу эмоциональных уз, соединяющих супругов, делает связи семьи и общества более прочными и разносторонними. Дети удовлетворяют одну из самых важных потребностей человека - потребность в репродуктивном самовыражении. Потребность в детях - это, конечно, и желание быть покровителем, учителем, обеспечить себе психологическую гарантию от одиночества в старости. По нашим данным, 36 % семейных пар имеют одного ребенка. Большинство семейных студентов ориентировано на двоих детей (64 %), троих детей хотели бы иметь 6 % опрошенных, а одного — каждая третья семья.

Однако нельзя не отметить, что в иерархии жизненных планов молодых супругов дети занимают далеко не первое место. Трудно с уверенностью утверждать, что рождение ребенка для супругов-студентов всегда результат осознанного решения. Однако, учитывая не только сегодняшние, но и будущие планы, можно сказать, что и сознательная бездетность для них не характерна. На фоне распространившегося планирования рождения детей в современной семье "случайные" дети в студенческих браках — свидетельство низкой половой культуры молодых людей.

В связи с высказанным представляется необоснованным исключение из программы средней общеобразовательной школы курса "Этика и психология семейной жизни", который (при всем своем несовершенстве) заполнял пробелы в знаниях молодежи по многим вопросам подготовки к семейной жизни (уход за детьми, ведение домашнего хозяйства, распределение бюджета, психология взаимоотношений супругов, родителей и детей, культура сексуальных отношений и многое другое). Современный этап общественного развития в нашей стране характеризуется переменами во всех сферах жизни, начиная с экономики и заканчивая духовной сферой. Сейчас правомерно говорить об изменении ценностных ориентации молодых людей.

Студенчество, наиболее образованная часть нашей молодежи, умеющая творчески мыслить, критически воспринимать происходящие социальные процессы, выбирать жизнеутверждающие ценности. Это прослеживается в ответах на вопрос: "Какие качества вы хотели бы воспитывать в детях?" Культуру поведения, общения хотели бы воспитать в своих детях большинство респондентов (62,5 %), умение находить выход из критической ситуа-

ции — 63,1 %. Более половины (58,1 %) хотели бы воспитать в своих детях стремление к самосовершенствованию, знаниям; около 50 % — такие качества, как трудолюбие, усидчивость, прилежание. Хотели бы видеть своих детей отзывчивыми, чуткими людьми, равнодушными к окружающим, способными прийти на помощь родным и близким 54,2 % опрошенных. Умение легко устанавливать деловые контакты, находить нужных людей как важное качество для жизни отметили около 40 % респондентов. Некоторая часть опрошенных (16,9 %) считает необходимым воспитать умение добиваться в жизни желаемого любым путем. В основном у родителей-студентов отмечается стремление воспитать своих детей всесторонне образованными, интеллектуально развитыми, трудолюбивыми, коммуникабельными, умеющими защитить себя, готовыми прийти на помощь ближним.

Духовно-нравственное состояние студенческой семьи характеризуется и тем, насколько и какие ценности старшего поколения, родительской семьи она воспринимает и реализует в своей жизнедеятельности. Преемственность отмечается, прежде всего, в усвоении молодежью основных социальных ценностей своих родителей — стремление к созданию крепкой, надежной семьи (64 %), желание стать высококвалифицированными специалистами (40 %), унаследовать профессию родителей (43 %), стать Уважаемыми людьми, добиться благополучия (60 %). Показательно и то, что подавляющее большинство опрошенных семейных студентов сохраняют хорошие отношения со своими родителями (90 %), поддерживают друг друга морально и материально. Семья даже в период непростого состояния общества остается главным институтом общечеловеческих ценностей: взаимопомощи, любви, милосердия.

Особое место в системе ценностей семьи вообще и студенческой в частности имеет досуг, который создает наиболее благоприятные условия для всестороннего, в том числе и культурного развития личности. Это становится очевидным, если исходить из общепринятого определения досуга как процесса физического и психического восстановления сил, а также духовного развития личности, осуществляемого в свободное от работы и других необходимых обязанностей время.

Величина и структура свободного времени — это своеобразные характеристики уровня производительных сил, характера производственных отношений, сущности социальной политики. Чем более сложные задачи приходится решать обществу, тем большую значимость приобретает рациональное использование свободного времени — сочетание досуга (отдыха, развлечений) и более возвышенной деятельности (творчества, общественной работы и т.д.). Чем же занимаются семейные студенты вузов в свободное время?

Большую часть внеучебного времени у респондентов занимают домашние дела, уход за детьми (72 %), подготовка к занятиям (61 %). В свободное время самыми распространенными у семейных студентов являются

занятия, связанные с отдыхом и удовлетворением духовных потребностей в домашних условиях: просмотр телевизора (30 %), пользование интернетом (51 %), чтение художественной литературы (9 %). Часто ходят в гости и принимают гостей, каждая третья семья. Любительским трудом (фото, коллекционирование и др.) занимается только 8 % опрошенных. Из внедомашних форм проведения свободного времени самая распространенная — прогулки в парках, загородные поездки, пикники (31 %).

Приятно констатировать факты достаточно частого посещения студенческими парами театров, выставок, музеев: 10 % студенческих пар постоянно. Кинотеатры семейные студенты посещают часто. Молодым супругам приходится подрабатывать в свободное от учебы время. В каждой четвертой семье муж или жена заняты этим постоянно, а почти в половине семей — от случая к случаю. Сегодня правомерно говорить об изменении ценностных ориентаций и жизненных планов семейных студентов. За годы культивирования рыночных ценностей в массовом сознании возросли односторонняя потребительская ориентация, культ денег, эгоистическая психология. Не случайно большинство опрошенных желало бы, не вкладывая адекватного труда, тратить деньги в первую очередь на хорошее жилье, приобретение автомобиля, модной одежды (74,2 %), на развлечения, отдых и путешествия (35,3 %), а некоторые — на получение второго высшего образования (16%). Такие гражданские ценности, как "стать истинным гражданином Отечества", "стать примером для окружающих на работе", "стать политиком, общественным деятелем", принимает незначительная часть опрошенных (соответственно 6, 10, 5 %). И все же популярность общечеловеческих ценностей по-прежнему остается неизменной в студенческой среде (для подавляющего большинства это — счастливая семья, любимая работа, дети).

Роль семьи как важнейшего центра субкультуры год от года растет. Именно ей присуща функция воспроизводства морали, передачи культурных традиций, освоения этнокультурных ценностей. Сегодня меняются привычные воззрения, связанные с определенными периодами развития страны, обнаруживают себя полярные трактовки одних и тех же событий прошлого. С изменением образа жизни и мировоззрения людей меняется их отношение к гражданским, религиозным, народным праздникам. Возвращаются религиозные праздники, такие, как Пасха, Рождество, Троица, Радовница, Дзяды. В подавляющем большинстве студенческих семей (98 %) принято отмечать Дни рождения, Новый год, 23 февраля, 8 Марта, День Победы, День всех влюбленных. Популярны и народные праздники, которые передавались из поколения в поколение, — Ивана Купалы, Масленица, и новые — День города, профессии и т.п.

Таким образом, духовно-нравственное состояние студенческих семей характеризуется ориентацией на сохранение и обогащение общечеловеческих и социальных ценностей, разнообразием и глубиной интересов и по-

требностей, стремлением к самосовершенствованию и воспитанию гармонично развитого подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии : учебное пособие. – М. : Сфера, 2008. - 71с.
2. Андреева Т.В. Семейная психология : учебное пособие.- М. : Политиздат, 2004. - 65с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ (ВНИМАНИЯ) У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Г. И. Ефимова,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент В. А. Шамис

Проблема изучения развития внимания в настоящее время становится все более актуальной. Это, прежде всего, связано с высокой динамикой жизни, где все более актуальной становится задача охраны здоровья обучающихся, создание для них благоприятных условий жизни и учебы. На сегодняшний день растет число детей, потерявших интерес к учебе, снизился их интеллектуальный уровень, снизилась концентрация внимания, все это обуславливает необходимость разработки практических психолого-педагогических средств по увеличению потенциальных возможностей учащихся.

Внимание по своей сути является одним из феноменов ориентировочно-исследовательской деятельности личности. И это психическое действие, направленное на содержание образа, мысли или иного явления. Внимание играет существенную роль в регуляции интеллектуальной активности. Оно сосредотачивает, направляет сознание человека в данный момент времени на каком-то реальном или идеальном объекте – предмете, явлении, событии, образе, мысли и т.д. Внимание занимает особое место среди психических явлений, выступая неотъемлемой частью познания, чувства и воли, она не сводится к одной из этих трех сфер психического развития.

Особую роль в данном контексте специалисты отводят вниманию в учебно-познавательной работе школьников. Сосредоточенность, направленность сознания ученика на определенные предметы и явления необходимы на всех этапах его учебной деятельности. Часто непонимание учебного материала, появление ошибок при выполнении самостоятельных заданий, неумение начинать и последовательно проводить работу над заучиванием тестов, выполнением рисунков, технических изделий объясняется не отсутствием способностей к этим видам занятий, не слабой сообразительностью или плохой памятью, а недостаточной внимательностью.

Для стабилизации успешной учебной деятельности необходимым условием является развитие трех основных компонентов внимания, таких как постоянство внимания как продолжительного непрерывного психического процесса, необходимого для завершения любого действия или задачи, а также умение произвольно переключать внимание с одного объекта на другой и устойчивость внимания, которая определяется сопротивлением от отвлекающего воздействия посторонних раздражителей. При этом наиболее важным системообразующим компонентом в структуре внимательности является постоянство внимания. Согласно исследованиям отечественных ученых, самое внимание – самое главное условие, что отличает хорошо успевающих учеников от их малопродуктивных одноклассников.

Внимание рассматривают и как функцию внутреннего контроля за ответственностью умственных действий программам их выполнения. Развитие такого контроля улучшает результативность любой деятельности и ее планомерное формирование, коррекция позволяет преодолеть некоторые дефекты внимания. Следовательно, развитие внимания является одним из необходимых условий успешного обучения. Школа предъявляет свои требования к произвольности детского внимания в плане умения действовать без отвлечений. Ребенок должен соблюдать инструкции и контролировать полученный результат. Дети, которые только пришли в школу не имеют сформированного внимания, поэтому учитель должен работать над развитием и его совершенствованием. Ведь развивать и совершенствовать внимание столь же важно, как формировать умения и навыки по чтению, письму, математике. Внимательный ребенок легче усваивает учебный материал, выполняет четко и аккуратно движения при написании букв и цифр, что является показателем эффективности учебной деятельности. Психологически обоснованный учет качеств внимания, как и ее возможных расстройств и нарушений, является необходимым условием рассмотрения познавательных процессов, в которых проявляет себя внимание.

Началом исследования послужил сбор информации о факторах, которые могли бы повлиять на уровень развития внимания детей младшего школьного возраста в МБОУ «Шипуновская средняя общеобразовательная школа», таких как возраст, успеваемость в исследуемой группе. Рассмотрим полученные данные в социодемографической характеристике

Из табл. 1 видно, что возрастные показатели исследуемой группы детей в ней преобладают дети с возрастом 7 лет (60% от всех испытуемых), гендерные же различия, по группе распределены равномерно. По показателю успеваемости в учебном заведении, в исследовательской группе большинство (62%) обучаются на «хорошо», и лишь малое количество (16%), получают удовлетворительные отметки.

После сбора общей информации о респондентах мы провели несколько уроков с применением комплекса упражнений по формированию внимания у младших школьников и после провели повторную диагностику с исполь-

зованием тех же диагностических методик, что мы использовали на этапе констатирующего эксперимента. Опишем результаты, полученные нами на этапе формирующего экспериментального исследования.

Таблица 1

Социодемографическая характеристика выборки (общие сведения)

Показатель	Доля, в %
Возраст: 7 лет	60
8 лет	40
Пол: девочек	50
Мальчиков	50
Успеваемость в школе	22
отлично	62
хорошо	16
удовлетворительно	---
неудовлетворительно	---

Анализ данных на втором этапе исследования по методике Шульте-Горбова показывает, что в экспериментальной группе переключаемость внимания возросла почти в 3 раза, т.к. максимальное значение показателей здесь составило всего 2 секунды, что, безусловно, свидетельствует о том, что использование комплекса методических упражнений может способствовать развитию переключаемости внимания у младших школьников. Показатели данных в контрольной группе практически остались без изменений, среднее значение показателей переключаемости на втором этапе исследования составил 4,1 секунды, что не сильно отличается от данных на первом этапе, где показатели данных переключаемости внимания колебались в пределах 5,9 секунд (рис. 1).

Рассмотрим также анализ сравнительных данных по переключаемости внимания детей младшего школьного возраста в ходе формирующего эксперимента (рис. 2).

Рассматривая и анализируя уровень переключаемости внимания на двух этап исследования, мы можем утверждать, что на втором этапе высокий уровень переключаемости внимания преобладает у 78,5% исследуемых детей, и составляет разницу от первого этапа в 33,5%, что, безусловно, указывает на эффективность применения развивающих упражнений.

При этом следует отметить, что показатели низкого уровня переключаемости внимания на втором этапе, в отличие от первого отсутствуют полностью.

Выводы по методике: таким образом, анализ представленных данных переключаемости внимания на двух этапах исследования, подтверждает ус-

пешность экспериментальной работы по формированию переключаемости внимания среди детей младшего школьного возраста полностью.

После диагностики переключаемости внимания среди исследуемых детей мы провели повторную диагностику по методике корректурная проба Бурдона в экспериментальной и контрольной группе. Полученные данные наглядно изображены на графике (рис. 3).

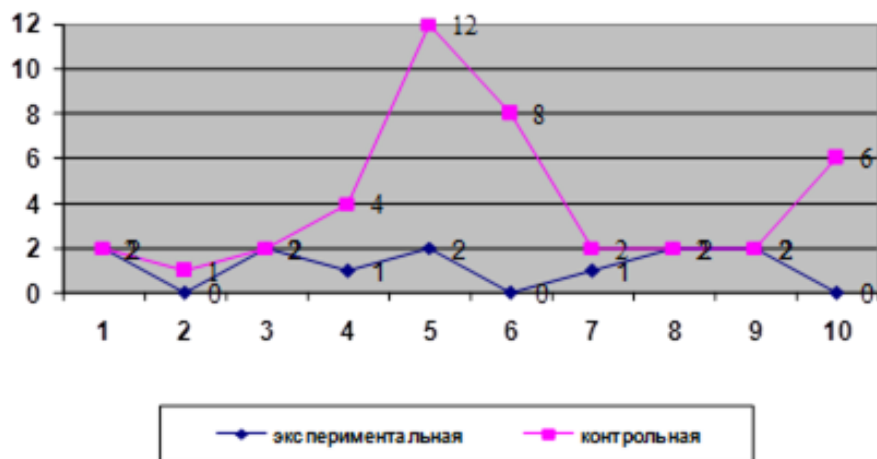


Рис. 1. Количественные показатели уровня переключаемости внимания в экспериментальной и контрольной группе (в абс. значениях)

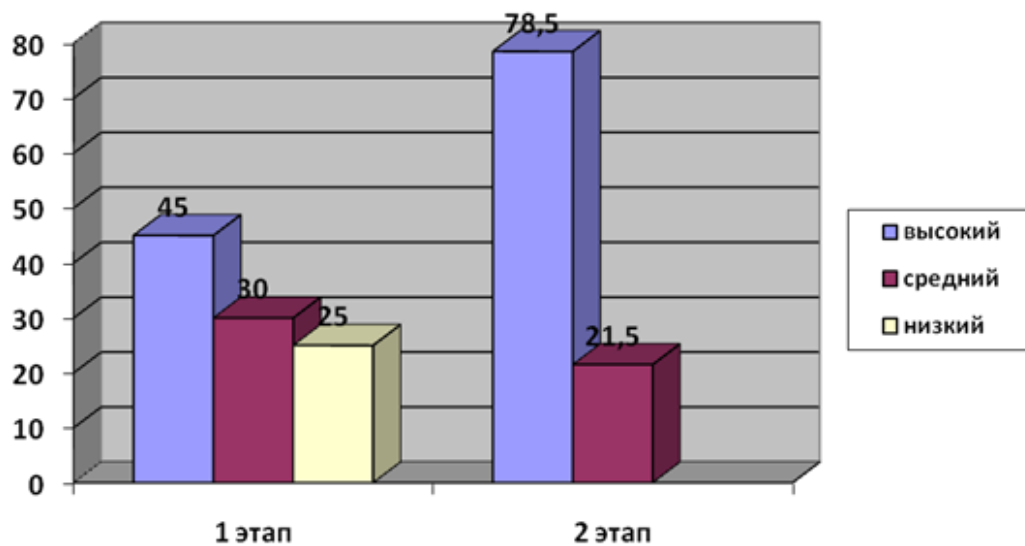


Рис. 2. Показатели изменения уровня переключаемости внимания среди исследуемой группы детей на двух этапах (%)

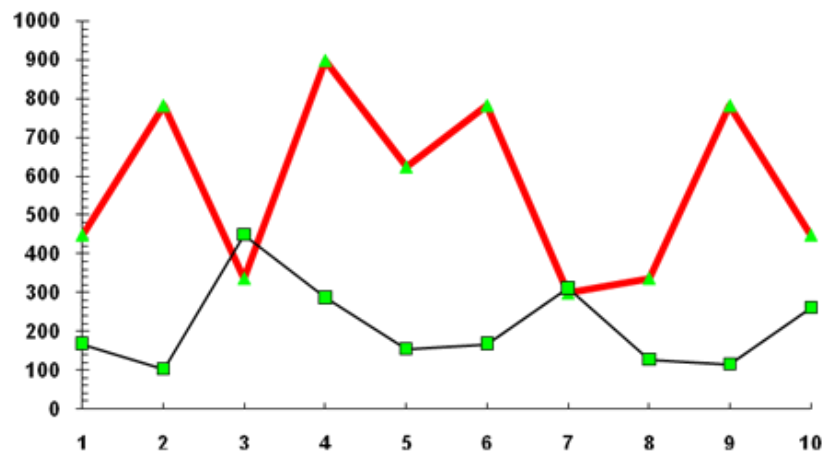


Рис. 3. График устойчивости и концентрации внимания в экспериментальной и контрольной группе

Рассматривая показатели данных на рис. 3 по показателю производительности устойчивости и концентрации внимания в исследуемой группе детей мы можем наблюдать, что в экспериментальной группе детей производительность внимания колеблется в пределах 338 – 900, а в контрольной группе показатели данных значительно ниже, в пределах 115,2 – 450. Средний показатель количества просмотренных строк за одно и то же время выше, а средний показатель пропусков и ошибок ниже.

Сравнение же данных между контрольной и экспериментальной группой позволяет оценить эффективность применения формирующих и развивающих упражнений по повышению устойчивости и концентрации внимания в исследуемой группе детей младшего школьного возраста.

Также нами был произведен сравнительный анализ показателей данных на втором этапе исследования по уровню концентрации и устойчивости внимания среди мальчиков и девочек в исследуемой группе детей, рассмотрим полученные данные (таб. 2).

Рассматривая и анализируя сводные табличные данные до и после применения формирующих и развивающих упражнений по вниманию, мы можем наблюдать, что уровень концентрации внимания как среди девочек, так и среди мальчиков возрос, т.к. показатели «высокого уровня» по сравнению с первым этапом повысились в 8 – 16% раз.

Уровень устойчивости внимания, также увеличился после применения комплекса развивающих внимания упражнений, так показатели «высокого уровня» возросли в 2,5 – 16%, но следует отметить, что изменения устойчивости внимания произошли больше всего у девочек, чем у мальчиков того же возраста.

Конечным этапом нашего исследования, являлось обеспечение достоверности исследования, для этого мы использовали метод математической статистики. Итак, мы исходили из предположения, что развитие устойчивости и концентрации произвольного внимания у младших школьников в значительной мере детерминировано спецификой их формирования как субъектов учебной

деятельности, а комплекс диагностических методик может способствовать выявлению у детей индивидуальных особенностей развития устойчивости и концентрации произвольного внимания в процессе обучения.

Таблица 2

Сравнительные показатели уровня концентрации и устойчивости внимания среди контрольной и экспериментальной группы (%)

Среди	концентрация внимания					
	I этап			II этап		
	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
мальчиков	32%	52%	16%	---	68%	32%
девочек	46%	34%	20%	---	72%	28%
Среди	устойчивость внимания					
	I этап			II этап		
	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
мальчиков	30%	52%	18%	12,5%	67%	20,5%
девочек	26%	54%	20%	---	64%	36%

Для проверки данного предположения был использован коэффициент сдвига критериев Стьюдента, т.к. данный анализ позволяет учитывать индивидуальные отличия показателей данных, и дает достоверную информацию о качестве анализа данных до и после применения комплекса формирующих упражнений по развитию внимания. Подробный отчет данного анализа представлен в приложении 9.

По полученным результатам можно достоверно заключить, что после применения комплекса упражнений по формированию и развитию внимания показатели устойчивости и концентрации внимания возросли, т.к. как видно из результатов, для выборки объемом $N = 10$, среднее значение переменной в экспериментальной группе (4,1) оказалось статистически значимо выше среднего значения переменной в экспериментальной группе (1,2) с уровнем значимости $p < 0,001$. Кроме того, между переменными в экспериментальной и контрольной группе существует значительная корреляция ($r = 0,0427$, $p < 0,001$), свидетельствующая об эффективности применения комплекса формирующих и развивающих упражнений.

Проведение опытно-экспериментальной работы показало, что уровень развития внимания у детей сформирован в разной степени. И только целенаправленная работа с ними влияет на динамику развития произвольного внимания. Вся проделанная работа позволяет сделать следующие основные выводы: младшие школьники еще не могут самостоятельно развивать произвольное внимание, им необходима помощь взрослых; помощь взрослых должна быть целенаправленной и включать в себя разнообразные формы и методы в том числе и игры. Возможность использования игровой деятель-

ности позволяет обеспечивать естественную мотивацию знаний, сделать интересным и осмысленным даже самый элементарный материал. Именно использование игровых приёмов обучения позволяет заложить основы для формирования основных компонентов учебной деятельности: умение видеть цель и действовать в соответствии с ней, умение контролировать и оценивать свои действия и действия других детей.

-благоприятную почву для этого создает наличие программы, разработанной на основе наблюдений за детьми и проведенных экспресс-диагностик; ведя наблюдения за детьми, можно получить точную картину возможностей каждого, и это сделает работу по развитию детей более эффективной.

- применение технических средств обучения, как аудиовизуальных средств обучения также приводит к повышению качества концентрации внимания, повышают интерес к учебному материалу.

- коррекционная работа по развитию произвольного внимания младших школьников эффективна лишь в случае, если используется значительный спектр методов: наблюдение, психологический эксперимент, изучение опыта, анализ документации, изучение детских работ, изучение литературных источников. Каждый из указанных методов обретает действенность в совмещении с другими, так как их использование носит комплексный характер.

Таким образом, основные рекомендации по развитию внимания в младшем школьном возрасте сходятся в развитии основных форм проявления внимания в период раннего становления личности и формированию основ учебной деятельности, таких как сенсорно-перцептивное, интеллектуально-мыслительное и моторно-двигательное внимание, а также вовлечение ребенка в познавательно-развивающую деятельность.

Библиографический список

1. Андреев О.А. Тренируйте внимание. - М.: Просвещение. 1994.
2. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии. - М.: Академия, 1999. – 320 с.
3. Богданова Т.Г. Диагностика познавательной сферы ребенка - М.: Роспедагогство, 1994.
4. Возможности практической психологии в образовании. Выпуск 1 – М.: Перспектива, 2001. – 88 с.
5. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 101 с.
6. Детская практическая психология / под ред. Т.Д. Марцинковской – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.
7. Завьялова Т.Л., Стародубцева И.В. Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у младших школьников. – М.: Аркти, 2008. – 56 с.
8. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. – М.: МПСИ, 2005. – 656 с.

ОБ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Р. М. Жакупова,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель д-р пед. наук, профессор С. Н. Рягин

Понятие диалога культур всегда имело место в науках, объектом изучения которых являются человек как представитель социума и его отношение к окружающему миру. Однако подлинное обращение лицом к данной проблеме в наше время вызвано сменой парадигм в гуманитарных науках, и в лингвистике в частности, когда в центре внимания оказывается сам человек в языке и язык в человеке [2, с. 6]. На смену сравнительно-исторической и системно-структурной парадигмам вполне закономерно пришел антропоцентрический подход, согласно которому человек познает мир через осознание себя, своей роли и деятельности в нем.

Казахстан издавна был государством полиэтническим, поэтому говорить о диалоге культур в нем не дань моде, а реальность. Государственным языком является казахский язык, русский язык, в силу исторических причин, не утратил своих позиций и имеет статус языка официального общения. Являясь одним из мировых языков, он выступает как инструмент общения в диалоге культур не только в Казахстане. Постоянные межкультурные контакты в современном мире – от общения на бытовом уровне до переговоров международного значения – требуют развития коммуникативной компетенции личности, подчеркивают особую роль языкового образования.

Исследования в этой области представляют собой интегрированный сплав на основе разных наук – лингвистика пересекается с социологией, культурологией, психологией, педагогикой, этнографией, философией. Как отмечает Бушев А.Б., «межкультурное взаимодействие рассматривается сегодня не только как взаимодействие между представителями разных государств, но и этнических группировок, профессий или фирм. Межкультурное обучение направлено на воспитание межкультурной компетентности. Под этим понимается комплекс социальных навыков и способностей, при помощи которых индивидуум успешно осуществляет общение с партнерами из других культур как в бытовом, так и в профессиональном контексте» [1].

Проблема межкультурного взаимодействия приобретает особую актуальность, когда речь идет о социальной адаптации репатриантов, иначе – оралманов, т.е. этнических казахов, вернувшихся на историческую родину после обретения Казахстаном независимости. Основными мотивами репатриации являются сохранение этнической идентичности, культуры и языка. Главными направлениями миграционной политики государства являются создание реальных механизмов репатриации, организованное расселение этнических казахов и создание условий для их жизнедеятельности

[3, с. 140]. В целом проводится большая работа по социальной поддержке оралманов, их адаптации и интеграции в казахстанское общество.

По приезду на историческую родину большинство оралманов желает органично вписаться в окружающую социальную среду. Постепенно усваиваются типичные формы поведения в обществе, стиль общения в том или ином коллективе и т.п. Все это относится к внешней адаптации, внутренней формой адаптации является принятие ценностей новой социальной среды. Когда человек хорошо справляется со своими новыми социальными ролями, чувствует психологическую удовлетворенность новой средой, можно говорить об успешности процесса адаптации.

Одним из главных условий успешной социальной адаптации оралманов из дальнего зарубежья (в частности из Китая и Монголии) является овладение ими русским языком. Создание государством условий для изучения государственного и русского языков является одной из льгот переселенцев-оралманов, определенных законодательно. К льготам также относятся оказание помощи в трудоустройстве, повышении квалификации и в освоении новой профессии.

Как известно, русский язык выступает в роли языка межнационального общения. Оралманы, или репатрианты, не владеющие этим языком, оказываются в сложной ситуации при необходимости строить отношения с людьми из разных социальных, профессиональных и этнических групп. В условиях высшего образования проблема языковой подготовки решается в первую очередь на подготовительных отделениях для оралманов. Слушатели проходят начальный этап обучения русскому языку. Далее, обучаясь в вузе, продолжают изучение русского языка как неродного, поскольку данная дисциплина входит в обязательный компонент учебной программы. Наши личные наблюдения показывают, что эти студенты мало контактны, редко участвуют в общественной жизни, замкнуты и держатся вместе, что свидетельствует о невысоком уровне адаптации. Успешное овладение русским языком частично решает проблему, так как позволяет осуществлять коммуникацию в большем количестве ситуаций (бытовых, социокультурных, научных и т.п.).

Следует отметить, что в языковом отношении репатрианты из Китая оказываются в более сложной ситуации, чем казахи из Монголии. Это связано с тем, что Казахстан до 1929 года использовал арабскую графику, затем была принята латиница, а с 1940 года осуществлен переход на кириллицу. В Монголии также принят алфавит на основе кириллицы. Казахи же Китая до сих пор используют письменность на основе арабской графики, поэтому на начальном этапе изучения языка оралманы из этих стран находятся не в равных условиях. К тому же Монголия имеет тесные экономические связи с Россией, в школах ведется изучение русского языка как иностранного, транслируются передачи на русском языке. Большинство оралманов из КНР никогда ранее не слышали русскую речь и не имеют

никакого представления о данном языке. Поэтому русская культура, традиции русского народа всегда представляют особый интерес для слушателей подготовительного отделения. В процессе изучения русского языка они обычно делают для себя открытия, узнавая, что некоторые привычные для них казахские слова заимствованы из русского, например, чемодан, стакан, больница, самовар и др. Происходит осознание того, что наши культуры имеют нечто общее. И это общее отражено не только в заимствованиях, а в целом процесс знакомства с новой культурой заставляет по-иному взглянуть на свою, заново осмыслить ее систему и прийти к выводу, что общечеловеческие ценности всегда едины. В какой-то мере можно говорить о диалоге культур казахов-оралманов и местных казахов. Поскольку исторические условия проживания на той или иной территории, соседство с другими народами накладывают свой отпечаток на традиции одного и того же этноса.

Обучение русскому языку студентов-оралманов целесообразно начинать с занятий практической фонетикой, поскольку формирование навыков аудирования, правильного произношения и письма является фундаментом, основой коммуникативной компетенции. При этом усвоение фонетической структуры языка можно разбить на несколько этапов: 1) постановка и коррекция гласных и согласных звуков; 2) обучение ударению и освоение ритмико-интонационных структур языка; 3) обучение звукоупотреблению. Так, на первом этапе особого внимания требуют отработка редуцированных звуков [а], [о], [э] и звук [ы]. В области согласных проблемными являются: оппозиция согласных по мягкости/твердости, так как, в отличие от казахского языка, в русском языке различение мягких и твердых согласных несет смысловую нагрузку; шипящие и свистящие звуки [ш], [ш':], [ц], [ч], которые студенты нередко не различают; различение звуков [ф] и [п], [в] и [б]; отработка звука [в], который у многих студентов-оралманов произносится как билабиальный: *го[у]орит* (говорит), *сло[у]арь* (словарь) и т. п.; оппозиция согласных по звонкости/глухости.

При обучении ударению исходят из того, что русское ударение является разноместным, динамическим. В казахском языке ударение, как правило, падает на последний слог основы, а при наращивании основы переходит на присоединяемые аффиксы. Ритмические искажения русской речи обусловлены также отсутствием редукции в казахском языке, поэтому характерной чертой является произношение безударных *о* и *е* как гласных полного образования. Следовательно, главной задачей преподавателя на начальном этапе является обучение произношению безударных гласных. Обучение звукоупотреблению важно для привития навыков правильного чтения. В русском языке не совпадает произношение и написание слов. При обучении чтению важно обращать внимание студентов на позиционные изменения гласных и согласных фонем, а также на произношение некоторых сочетаний согласных. Необходимость использования русской транскрипции при

объяснении редукции гласных или позиционных изменений согласных подчеркивается всеми исследователями и подтверждается практикой.

Требуется немало усилий и времени для усвоения норм произношения. Важно, чтобы студент научился осуществлять слуховой контроль за произношением преподавателя и за собственным произношением. Таким образом, изучающему русский язык необходимо пройти сложный путь от имитации звуков до самостоятельного проговаривания, поэтому работа по постановке правильного звукопроизношения требует немало усилий как со стороны обучаемого, так и со стороны обучающего.

Известно, что обращение к сходным языковым явлениям родного языка всегда существенно облегчает усвоение чужого языка, помогает избежать последствий интерференции. Практика показывает, что преподаватель-билингв в этом плане находится в более выигрышном положении, чем монолингв.

Одним из важнейших компонентов профессиональной компетентности выпускника университета является коммуникативная компетентность, ведь ему предстоит работа с людьми, независимо от специальности. Это означает владение всеми видами речевой деятельности, умение использовать язык в различных сферах и ситуациях общения с максимальным эффектом. Эти слова наполняются особым смыслом, когда речь идет о студентах-оралманах, перед которыми стоит дополнительная задача успешно адаптироваться и осознать себя значимой языковой личностью.

Библиографический список

1. Бушев А.Б. Личность и межкультурная коммуникация // Личность и межкультурная коммуникация. Статьи. - pr.tsu.ru/articles/156
2. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
3. Медиханова А. Социальная политика государства по поддержке оралманов в Казахстане // Высшая школа Казахстана. Международное научно-педагогическое издание. - №1, 2011 г. - С. 139-143

ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ УЧАЩИХСЯ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАГЛЯДНЫХ ОПОР И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ

О. А. Зайцева,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель ст. преподаватель Н. Э. Логинова

Одним из самых сложных направлений подготовки учащихся с нарушениями развития к самостоятельной жизни является обучение математике.

Математические знания, умения и навыки носят отвлечённый характер, оперирование ими требует выполнения системы сложных умственных действий. Нередко даже у детей с нормальным интеллектуальным развитием изучение математики вызывает трудности и негативные эмоции. Причиной этому может стать, как само содержание учебного материала, так и особенности развития ребёнка и сложившаяся система обучения [7].

При изучении математического материала детьми с лёгкой степенью умственной отсталости, их особенности проявляются наиболее ярко (своеобразие мыслительной деятельности, несовершенство зрительного восприятия и моторики, узость, нецеленаправленность и слабая активность восприятия, косность и тугоподвижность мыслительных процессов, особенности восприятия речи). Они вызывают неизбежное возникновение трудностей в процессе формирования у детей с лёгкой степенью умственной отсталости абстрактных математических понятий и закономерностей. В частности довольно долго и с трудностями формируется у учащихся навык решения арифметических задач [4].

Проблемой изучения, поиска путей обучения математике детей с лёгкой степенью умственной отсталости занимались и занимаются такие учёные как Перова М. Н., Капустина Г. М., Эк В. В., и другие. Исследования этих учёных касаются изучения познавательной сферы учащихся с лёгкой степенью умственной отсталости и методов формирования у них математических понятий [5].

Решение арифметических задач в специальной (коррекционной) школе VIII вида занимает значительное место, это объясняется их большой коррекционно-воспитательной и образовательной ролью, которую они играют при обучении школьников с лёгкой степенью умственной отсталости.

Проблема обучения решению арифметических задач учащихся с лёгкой степенью умственной отсталости отражена в трудах А. П. Антропова, И. В. Зыгмановой, Р. А. Исенбаевой, Г. М. Капустиной, Н. Ф. Кузьмина-Сыромятниковой, М. И. Кузьмицкой, К. А. Михальского, Н. И. Непомнящей, М.Н. Перовой, Б.И. Пинского, А.А. Хилько, В. В. Эк и др. Они указывают, что решение задач готовит школьников с лёгкой степенью умственной отсталости к жизни, к их дальнейшей трудовой деятельности. Однако, именно решение арифметических задач вызывает большие трудности у учащихся [3, 5]. Однако, несмотря на хорошо изученную степень обучения и разработки методик решения математических задач в специальной (коррекционной) школе VIII вида, в научно-методической литературе представлено недостаточно практического материала по реализации решения математических задач с применением наглядных опор и индивидуальных практических заданий, а также специальных коррекционных упражнений.

При реализации нами проекта коррекционного обучения, была установлена зависимость между уровнем сформированности умения решать арифметические задачи и уровнем развития познавательных процессов

учащихся старших классов с лёгкой степенью умственной отсталости. Данные исследования показывают, что процесс формирования указанных умений затруднён и вызывает необходимость определения способов повышения эффективности умений решать арифметические задачи учащимся старших классов с лёгкой степенью умственной отсталости.

Нами были рассмотрены особенности методики работы по формированию умения решать арифметические задачи учащимися старших классов с лёгкой степенью умственной отсталости с использованием опор и индивидуальных заданий. Нами были подобраны экспериментальные упражнения и наглядные пособия, направленные на анализ текста задачи [5,6]. Было проведено обучение с учётом полученных данных обследования уровня сформированности математических знаний и умений у учащихся. В ходе педагогического эксперимента нами были учтены индивидуальные особенности учащихся и осуществлён дифференцированный подход. Каждому школьнику был предложен к упражнениям индивидуальный набор наглядных опор. Эти опоры предполагали повышение уровня понимания заданий и облегчение выполнения упражнений.

Эффективным приёмом для нормализации учебной деятельности школьников с лёгкой степенью умственной отсталости является алгоритмизация. Учащиеся специальных (коррекционных) школ VIII вида часто не знают, в какой последовательности нужно работать над задачей. Для этого на уроках математики при решении арифметических задач они пользуются памяткой, в которой расписана последовательность работы над задачей.

Памятка «Последовательность работы над задачей»

1. Прочитай задачу внимательно.
2. О чем эта задача?
3. Что известно в задаче? Назови каждое число и объясни, что оно показывает?
4. Назови главный вопрос задачи. Объясни, что нужно узнать в задаче.
5. Запиши задачу кратко или сделай чертеж.
6. Повтори задачу по краткой записи.
7. Можно ли сразу ответить на главный вопрос задачи? Каких данных не хватает, чтобы ответить на этот вопрос сразу?
8. Что можно узнать сначала? Каким действием? Что можно узнать потом?
9. Составь план решения и наметь действия. Выполни решение.
10. Проверь решение и запиши ответ задачи.

Такая памятка вывешена на доске в виде плаката для фронтальной работы в классе. Для выполнения домашнего задания для учеников составлены индивидуальные памятки.

Ученик, вызванный к доске для решения задачи, читает пункт памятки про себя, а вслух ведет рассуждения. Учитель оказывает ему помощь. К ответу этого ученика привлекаются и остальные учащиеся

класса. Наконец, ученики читают задания про себя, а при комментировании действий получают меньшую помощь учителя.

Работа с памяткой используется широко и при ознакомлении учащихся с решением задачи нового вида. Когда учащиеся постепенно начинают усваивать решение задачи данного вида, памятка используется частично.

В процессе эксперимента учащиеся выполняли на уроках индивидуальные коррекционные упражнения на математический и семантический анализ арифметических задач, что способствовало формированию умений решать арифметические задачи [4,6].

Задания расположены с нарастающей степенью сложности. Все упражнения соотнесены с темами и целями уроков по тематическому плану, поэтому на уроках формировались не только умения по решению арифметических задач, но и знания, умения и навыки по темам уроков. У учащихся формировались новые знания, умения и навыки и повторялись уже имеющиеся.

При выполнении упражнений закреплялись знания учащихся о понятии арифметическая задача, о её главных компонентах (условии, числовых данных, вопросе). При выполнении заданий учащиеся опирались на знания и умения, полученные ими ранее. Перед предъявлением задания проводилась обязательная словарная работа. Каждое упражнение разъяснялось преподавателем и, только после его понимания учащимися, выполнялось ими самостоятельно. При возникновении у школьников затруднений в выполнении заданий, это задание разбиралось вместе и обсуждалось его выполнение [1,2]. Это способствовало усвоению и пониманию материала, находящегося в упражнениях. Для подтверждения усвоения материала, ученику давалось аналогичное задание для самостоятельного выполнения.

Важное условие – создание общей атмосферы комфортности. Мы следили за состоянием работоспособности учащихся, темпами их деятельности, старались предотвратить утомление и поддержать целенаправленность их деятельности.

В процессе работы были подтверждены условия позитивной динамики в формировании умений решать арифметические задачи у учащихся старших классов с лёгкой степенью умственной отсталости: проведение специальной работы по обучению учащихся семантическому и математическому анализу текста задач; использование специальной системы наглядных опор [6].

Проанализировав процесс обучения, можно сделать следующие выводы:

- дифференцированный подход и учет индивидуальных особенностей развития школьников с лёгкой степенью умственной отсталости являются факторами успешного усвоения программного материала.

- эффективность работы по обучению учащихся старших классов с лёгкой степенью умственной отсталости семантическому и математиче-

скому анализу арифметических задач повышается при использовании наглядных опор.

Таким образом, успешность обучения учащихся старших классов с лёгкой степенью умственной отсталости решению задач с использованием опор и индивидуальных заданий определяют условия обучения.

Библиографический список

1. Билибина, О.А. Изучение геометрического материала в 5-6 классах специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида [Текст] : пособие для учителя-дефектолога / О.А. Билибина. – М.: Владос, 2005.
2. Богановская, Н.Д. Теоретические основы содержания курса математики специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида [Текст] : учеб. пособие / Н.Д. Богановская; Урал. гос. педагог. ун-т, ин-т спец. образования. - Екатеринбург: [б. и.], 2009. - 175 с.
3. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Х.С. Замский; предисловие Н.П. Коняевой. -2-е изд. - М.: Академия, 2008. - 368 с.
4. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика) [Текст] : / Под ред. Б. П. Пузанова. - М.: Академия, 2006.
5. Особенности усвоения математики учащимися с трудностями в обучении: Учебно-метод. пособие [Текст] / Авт.-сост. Ю.А. Костенкова. Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2008. – 67 с.
6. Перова, М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида [Текст]: Учебник для студентов дефектологических факультетов педвузов / М.Н. Перова. – М.: ВЛАДОС, 2001. - 408с.

НЕГАТИВНЫЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ

М. М. Зарецкая,

НОУ ВПО «Омская Гуманитарная Академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент Н. С. Гилева

Дошкольный возраст является предметом пристального внимания ученых и практиков, потому что в этот период идет становление личности, поэтому важно влияние семьи на развитие личности ребенка, существующей в ней системы внутрисемейных, а также детско-родительских отношений. Изменение привычного уклада жизни и нравственно-ценностных ориентаций, ухудшение психологического климата в семье в результате социально-экономических преобразований в России, являются причинами, обуславливающими рост отклонений в личностном развитии и социальном поведении подрастающего поколения.

Родительское отношение является фактором, определяющим формирование личности ребенка, поэтому, если у ребенка не складываются взаимоотношения в социуме, беспокоит окружающая ситуация, а в семье нет бла-

гоприятных детско-родительских отношений и ребенок не чувствует поддержки - у него развивается тревожность.

В настоящее время в качестве главной причины такой проблемы как тревожность, являются негативные детско-родительские отношения, поскольку аффективные переживания, возникающие в результате конфликта мотивационных тенденций, становятся источником дисгармоничной личности, затрудняющих адаптацию ребенка в обществе.

Проблема детско-родительских отношений остается неизменно острой на протяжении всего развития психологической науки и практики. Взаимодействие ребенка с родителем является первым опытом взаимодействия с окружающим миром, который закрепляется и формирует определенные модели поведения с другими людьми, передающимися из поколения в поколение.

Изучение негативных детско-родительских отношений на разных этапах детства важно как для раскрытия сути данного явления, так и для понимания возрастных закономерностей развития эмоциональной сферы человека, становления эмоционально-личностных образований. В связи с увеличением числа дошкольников с нарушениями в поведении, появления и фиксации тревожности в данном возрасте, проблема негативных детско-родительских отношений является актуальной и требует всестороннего изучения. Тревожность начинает формироваться в семье с детства и может стать устойчивой чертой характера, которая в дальнейшем может привести к затруднениям в общении с окружающими людьми, неуверенности, различным проявлениям эмоциональной неустойчивости.

Дошкольный возраст – важный и ответственный период в жизни человека, поскольку развивается самосознание, формируется самооценка, происходит выстраивание иерархии мотивов и их соподчинение, поэтому большое значение имеет влияние семьи на развитие личности ребенка, существующих в ней детско-родительских отношений. В семье ребенок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится как себя вести в различных ситуациях.

На всех этапах развития ребенка в семье на него оказывают постоянное воздействие различные факторы семейной среды, в том числе стиль семейного воспитания, оказывающий как оздоравливающее воздействие на воспитательную функцию семьи, так и дестабилизирующее, создавая различные проблемы для семьи, ее членов и окружения. Выбираемый стиль отношения к ребенку зависит от жизненного стиля личности родителя, оказывающий непосредственное влияние на формирование стиля жизни ребенка, который формируется очень рано.

А. М. Прихожан рассматривает тревожность как склонность индивида к переживанию тревоги, представляющей собой эмоциональное состояние, характеризующееся субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий [3].

А.И. Захаров обращает внимание на то, что в старшем дошкольном возрасте тревожность ещё не является устойчивой чертой характера, имеет ситуационные проявления, так как у ребёнка именно в период дошкольного детства происходит становление личности [1]. И.В. Имедадзе выделяет два уровня тревожности: низкий и высокий. Низкий необходим для нормального приспособления к среде, а высокий вызывает дискомфорт человека в окружающем его социуме. Повышенная тревожность влияет на все сферы психики ребёнка: аффективно-эмоциональную, коммуникативную, морально-волевую, когнитивную [2].

Эмоциональная сторона детско-родительских отношений в значительной степени предопределяет благополучие психического развития ребенка. Глубокие контакты с родителями создают у детей устойчивое жизненное состояние, ощущение уверенности и надежности, а строгое несправедливое отношение является причиной развития у них болезненного душевного состояния.

Тревожный ребёнок имеет неадекватную самооценку: заниженную или завышенную, часто противоречивую, конфликтную; испытывает затруднения в общении, неуверенность, боязливость, редко проявляет инициативу. В старшем дошкольном возрасте тревожность ещё не является устойчивой чертой характера, имеет ситуационные проявления, поскольку в период дошкольного детства происходит становление личности, поэтому необходима коррекция негативных детско-родительских отношений в целях снижения тревожности, создание благоприятных условий для гармоничного развития детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: кн. для воспитателей детского сада и родителей / А.И. Захаров. – М.: Просвещение, 1993. – 160 с.
2. Имедадзе И.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте / Психологические исследования. – Тбилиси: Мецнисреба, 1960. – 240 с.
3. Прихожан А.М. Тревога у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: МПСИ, 2006. – 304с.

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

М. М. Зарецкая,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент Н. С. Гилева

В современном обществе существует потребность в воспитании творческой, неординарной личности. Стремительное время развития технологий диктует свои правила, рассматривая творческую личность, как социально адаптированную, способную к творческим преобразованиям окружающего

мира в любом виде деятельности, поиску оригинальных решений поставленных задач.

Творческие способности – особый вид способностей, определяющих создание предметов материальной и духовной культуры, производство новых идей, открытий и изобретений, индивидуальное творчество, в различных областях человеческой деятельности. Выделяют такие компоненты творческих способностей как творческое мышление и воображение, применение методов организации творческой деятельности.

Л.С. Выготский подчеркивал важность творческого компонента для будущего человечества: «Если бы деятельность человека ограничивалась воспроизведением только старого, то человек был бы существом, обращенным только к прошлому, и умел бы приспособляться к будущему только постольку, поскольку оно воспроизводит это прошлое. Именно творческая деятельность делает человека существом, обращенным к будущему, создающим его и видоизменяющим свое настоящее» [1].

Творчество – есть некая деятельность, когда на основе имеющегося опыта, человек создает, воображает, придумывает то, чего ранее до него никто не придумал и не создал. С этих позиций актуализируется необходимость активного поиска наиболее эффективных средств развития творческого потенциала детей именно дошкольного возраста, являющегося сензитивным периодом для развития воображения. Одним из таких средств является народное декоративно-прикладное искусство [2].

Обращение к данному виду искусства неслучайно, поскольку постоянный интерес к достоянию культурного наследия предков обнаруживается как в повседневной жизни, так и в организованном педагогическом процессе дошкольных образовательных учреждений. Сегодня почти в каждом доме есть произведения народных мастеров - гжельские чайники, хохломские миски, городецкие разделочные доски, берестяные туеса, тканые полотенца.

В детском саду с раннего возраста малыши знакомятся с народными игрушками (пирамидками, матрешками, вкладышами, каталками, качалками, игрушкой-забавой). Именно в дошкольном возрасте начинается знакомство детей с декоративно-прикладным искусством: дымковской, каргопольской, филимоновской игрушкой, богородской резьбой по дереву, русской матрешкой, городецкой, хохломской и гжельской росписью.

Огромную роль народного декоративно-прикладного искусства в воспитании детей отмечали искусствоведы, исследователи детского изобразительного творчества А.В. Бакушинский, П.П. Блонский, Т.С. Шацкий, А.П. Усова, Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, Н.Б. Халезова, Т.Я. Шпикалова, Т.Н. Доронова, А.А. Грибовская. По их мнению, ознакомление с произведениями народного декоративно-прикладного искусства пробуждает в детях первые яркие представления о Родине, о ее культуре [4].

При этом ребенок испытывает положительные эмоции, на основе которых возникают более глубокие чувства (радости, восхищения, восторга). Именно яркие эмоции положительного характера способствуют развитию

созидательной активности, эстетических чувств и художественного вкуса, эстетической оценки результатов труда народных мастеров, становлению художественных и интеллектуальных способностей [3].

Главным помощником в деле развития творческих способностей ребенка на занятиях в ДООУ становится сегодня искусство, и прежде всего народное искусство во множестве своих проявлений, помогающее восстановить гармонию духовной жизни ребенка, разрушенную формально-логическими способами изучения и изложения материала, акцентированием внимания на развитии абстрактного, теоретического мышления.

Определить уровень развития творческих способностей дошкольников можно с помощью тестовых заданий Э.П. Торренса, которые дают возможность, составить более полную картину процесса их формирования. Материалы по декоративно-прикладному искусству позволяют приобщить детей к ценностной народной культуре, нравственным основам народного миропонимания и развивать творческие способности наиболее эффективным средством, что является актуальным и значимым аспектом в деле воспитания подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1997. – 93 с.
2. Горяева Н.А. Первые шаги в мир искусства: Из опыта работы – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – Москва, 2006. - 656 с.
4. Чумичева Р.М. Дошкольникам о живописи: Книга для воспитателя детского сада. - М.: Просвещение, 1992. – 122 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

М. М. Зарецкая,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент Л. Г. Карпова

В современный период развития общества существует необходимость формирования творческой активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы. В связи с этим перед дошкольными учреждениями встает важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения. Проблема развития воображения детей актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности ребенка, его поведения в целом. В последние годы все чаще ставится вопрос о роли воображения в умственном развитии ребенка, об определении сущности механизмов воображения.

Воображение – это особая форма человеческой психики, стоящая отдельно от остальных психических процессов и занимающая промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью. Особенность данного психического процесса состоит в том, что воображение характерно только для человека. Только в воображении, проявляется идеальный и загадочный характер психики [1].

Как основа всякой творческой деятельности воображение проявляется во всех сторонах культурной жизни, делая возможным художественное, научное и техническое творчество. Всё, что окружает нас и что сделано рукой человека – всё это является продуктом человеческого воображения и творчества, основанного на этом воображении.

По мнению Т. Рибо, всякое изобретение, прежде чем окрепнуть, было объединено воображением, выступавшим постройкой, возведённой в уме при посредстве новых сочетаний или соотношений [2; 3].

Ещё одной характеристикой воображения выступает возможность его использования в проблемных ситуациях, когда исходные данные не поддаются точному анализу [4].

Как ранее отмечалось, современное общество требует присутствия творчески активной личности, поскольку в условиях современного мира человек должен уметь решать различные проблемы, преодолевать различные препятствия эффективно и нестандартно [5].

Следовательно, перед образовательными учреждениями ставится вопрос о развитии творческих способностей детей. Основной задачей дошкольного учреждения является развитие художественно-эстетических способностей дошкольников. Развитие творческого воображения дошкольников охватывает практически все моменты в детском саду. Однако, для правильной, эффективной организации работы над развитием воображения необходимо использовать традиционные приемы и методы работы.

Творческое воображение – достаточно сложный психический процесс. Творческим воображением называется самостоятельное создание новых образов, включённое в процесс творческой деятельности, то есть деятельности, дающей в результате оригинальные и ценные продукты. Такое воображение присутствует в любой форме деятельности и поведения ребенка.

Проблемой развития творческого воображения у детей дошкольного возраста занимались такие исследователи, как Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др. [6]. Особенно хочется отметить роль игры в развитии творческого воображения ребёнка.

Так, Р. П. Ефимкина отмечает, что игра возникает в 3 года, когда ребенок начинает мыслить целостными образами – символами реальных предметов, явлений и действий. Изначально в период младшего дошкольного возраста игра представляет собой копирование действий и поведения взрослых. Игрушки являются моделями предметов. Для данного периода характерна сюжетная игра. В процессе игры ребенок воспроизводит сюже-

ты действий. В центре внимания не роль, к примеру, врача, а всего лишь действия, имитирующие действия врача.

Средний дошкольный возраст характеризуется тем, что игра становится ролевой и она преобладает вплоть до 6-7 лет. Самое главное для ребенка – ролевая идентификация, сюжет отходит на задний план. Смысл игры заключается в разделении ролей. В игре он имеет возможность прожить то, что является для него недоступным в жизни взрослых [7].

В старшем дошкольном возрасте существует игра по правилам. Ролевая идентификация утрачивает привлекательность, роли становятся чисто игровыми.

Ребенок в игре развивается, а, следовательно, в игре складывается и развивается воображение ребенка. Кроме того, наряду с игрой, дети с удовольствием слушают небольшие рассказы, сказки, сопереживая героям, составляют собственные рассказы, что также влияет на развитие у них воображения.

Т. Рибо выделяет основные стадии развития воображения ребенка:

1) ребенок может преобразовывать воспринимаемые предметы, т.е. в одном предмете он видит другой;

2) воображение ребенка проявляется в одушевлении игрушек;

3) воображение находит отражение в игровых перевоплощениях;

4) ребенок комбинирует образы, т.е. начинает формироваться собственное художественное творчество.

Так как развитию творческого воображения дошкольников способствуют различные виды деятельности, такие, как игра, конструирование, лепка, рисование, то особенность образов, которые создает ребенок, состоит в том, что они не могут существовать самостоятельно. Им нужна внешняя опора в деятельности. Например, если в игре ребенок должен создавать образ человека, то эту роль он берет на себя и действует в воображаемой ситуации.

В среднем и старшем дошкольном возрасте воображение ребенка становится управляемым. Формируются действия воображения:

- замысел в форме наглядной модели;

- образ воображаемого предмета, существа;

- образ действия существа или образ действия с предметом.

Детское воображение – прежде всего творчество. При активном развитии воображения в общем психическом развитии ребенка существует и известная опасность. У некоторых детей воображение начинает менять действительность, создает особый мир, в котором ребенок без труда достигает удовлетворения любых желаний. Такие случаи требуют особого внимания, так как приводят к аутизму и могут свидетельствовать об искажениях в развитии психики ребенка.

В заключение отметим роль творчества детей. Всё будущее человек постигает при помощи творческого воображения. Ориентировка в будущем,

поведение, опирающееся на будущее и исходящее из будущего, и есть главная функция воображения.

Итак, творческое воображение наиболее интенсивно развивается в дошкольном возрасте.

Основными шагами в развитии детского творчества являются;

- накопление опыта (знакомство с художественным, литературным наследием);

- вовлечение в деятельность, интересную для ребёнка (игра, моделирование различных ситуаций);

- побуждение к творческой работе на интересную для ребёнка тему (только яркие эмоции подвигнут ребёнка на творчество);

- принцип свободы творчества (не принуждать, а заинтересовывать);

- ориентировка творческой деятельности на создание полезных вещей.

Таким образом, дети дошкольного возраста стремятся фантазировать, придумывать что-нибудь необычное, преобразовывать себя в игре, создавать новые рассказы, необычные рисунки, что способствует развитию у них творческого воображения. При этом педагог создаёт комфортные условия для творческой деятельности, даёт возможность каждому ребёнку возможность на творческое самовыражение.

Библиографический список

1. Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников. Известия АПН РСФСР. – 1951. Вып. 36.
2. Венгер А. Л. Психологические особенности шестилетних детей. – М., 1985.
3. Венгер Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников. Дошкольное воспитание. – 1979. – № 5.
4. Венгер А. Л., Поливанова К. Н. Особенности принятия заданий взрослого детьми шестилетнего возраста // Вопросы психологии. – 1988. – № 4.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 93с.
6. Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 томах. Т.4. – М., 1984.
7. Дьяченко О.М. Пути активизации воображения дошкольников. Вопросы психологии. -1987.-№1

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. М. Иванник,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент В. А. Шамис

Одна из задач воспитания правильно организовать деятельность ребенка. В деятельности формируются нравственные качества, а возникающие отношения могут влиять на изменение целей и мотивов деятельности, что в

свою очередь влияет на усвоение духовно- нравственных норм и ценностей организаций. Деятельность человека выступает и как критерий духовно-нравственного воспитания. Развитие морального сознания ребенка происходит через восприятие и осознание содержания воздействий, которые поступают и от родителей и педагогов, окружающих людей через переработку этих воздействий в связи с нравственным опытом индивида, его взглядами и ценностными ориентациями. В сознании ребенка внешнее воздействие приобретает индивидуальное значение, таким образом, формирует субъективное отношение к нему. В связи с этим, формируются мотивы поведения, принятия решения и нравственный выбор ребенком собственных поступков. Направленность школьного воспитания и реальные поступки детей могут быть неадекватными, но смысл воспитания состоит в том, чтобы достигнуть соответствия между требованиями должного поведения и внутренней готовности к этому. Необходимое звено в процессе духовно-нравственного воспитания просвещение, цель которого сообщить ребенку совокупность знаний о возвышенном, о религии, о моральных принципах и нормах общества, которыми он должен овладеть. Осознание и переживание моральных принципов и норм прямо связано с осознанием образцов духовно- нравственного поведения и способствует формированию моральных оценок и поступков [6, с. 35].

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова духовно-нравственное воспитание процесс формирования моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения. Основополагающая базовая категория нравственного воспитания понятие нравственного чувства (постоянного эмоционального ощущения, переживания, реальных нравственных отношений и взаимодействий) [10, с. 32].

Нравственное сознание активный процесс отражения ребенком своих нравственных отношений, состояний. Субъективной движущей силой развития нравственного сознания является нравственное мышление-процесс постоянного накопления и осмысления нравственных фактов, отношений, ситуаций, их анализ, оценка, принятие нравственных решений, осуществление ответственных выборов [9, с. 45]. Нравственные переживания, мучения совести порождаются единством чувственных состояний, отраженных в сознании, и их осмыслением, оценкой, нравственным мышлением. Нравственность личности складывается из субъективно освоенных моральных принципов, которыми она руководствуется в системе отношений и нравственного мышления. Нравственные чувства, сознание и мышление основа и стимул проявления нравственной воли. Нравственность человека проявляется в сознательном следовании нравственным принципам и в привычных формах нравственного поведения. Нравственное воспитание активный жизненный процесс отношений, взаимодействий, деятельности, общения и преодоления противоречий. Это процесс постоянных и систематических

решений, выборов волевых действий в пользу моральных норм, процесс самоопределения и самоуправления в соответствии с ними [4, с. 81].

Итак, теоретический анализ состояния проблемы нравственного воспитания школьников позволяет сделать вывод о том, что учеными наработаны интересные подходы к данному вопросу, которые можно взять на вооружение при повышении нравственного воспитания школьников. В нравственном воспитании школьников определяющее значение имеет личный пример учителя, его отношение к детям. Даже в мелочах, в манерах дети стараются подражать своему учителю. Если для отношений между учителем и учениками характерны душевность, отзывчивость, заботливость, такими же будут отношения учеников между собой. Учителю следует избегать общих оценок личности каждого ученика. Школьника можно хвалить или осуждать за его поступок, но не следует оценку конкретного факта переносить на его личность в целом и говорить, что он вообще хороший или, наоборот, во всем плохой. Домашняя обстановка и отношения в семье оказывают большое влияние на нравственное развитие школьника. Вот почему важно учить родителей воспитанию детей. За нравственным развитием ребенка требуется следить так же тщательно, как и за его успехами в чтении, письме, математике.

Говоря о духовности и нравственности учащегося, мы подразумеваем их отношение к религии, религиозным конфессиям, стране, народу, труду, материальным ценностям, отношению к себе и другим.

Духовно-нравственная направленность личности раскрывается в ее готовности утверждать этические идеалы личности. Специфической особенностью духовно-нравственного воспитания учащихся является воспитательный процесс, предполагающий определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических действий.

Таким образом, проанализировав теоретическое положение духовно-нравственного воспитания школьников, пришли к выводу, что под духовно-нравственным воспитанием мы понимаем процесс формирования моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения. Основопологающая базовая категория нравственного воспитания – понятие нравственного чувства (постоянного эмоционального ощущения, переживания, реальных нравственных отношений и взаимодействий).

Процесс воспитания осуществляется в различных формах при помощи разнообразных методов, приемов и воспитательных средств. Понятие форма воспитания в педагогической литературе определяют так – это способ организации воспитательного процесса. Формы организации воспитательного процесса в самом общем виде отражают отношения, которые складываются между воспитателями и воспитанниками.

Классифицируют формы воспитания в зависимости от количества воспитанников, охвачен весь класс, небольшие группы или отдельные

ученики (фронтальная, групповая, индивидуальная работа). Это наиболее распространенная классификация [5, с. 49].

Правомерна и классификация форм организации воспитательной деятельности в зависимости от методов воспитания: 1) словесные формы (соборания, сборы, лекции, доклады, диспуты, встречи и т.д.); 2) практические формы (походы, экскурсии, спартакиады, олимпиады и конкурсы и т.п.); 3) наглядные формы (школьные музеи, выставки разных жанров, тематические стенды и др.) [1, с. 89].

По мнению Н.И. Болдырева, в организации духовно-нравственного воспитания важна его инструментовка. Воспитатель может влиять на ученика непосредственно, с глазу на глаз, но может и через его товарищей, через ученический коллектив [9, с. 75].

Выбор методов духовно-нравственного воспитания во многом зависит от возраста учащихся и их жизненного опыта. Характер методов изменяется и в зависимости от развития детского коллектива. Если коллектив еще не сформирован, воспитатель предъявляет в твердой и категоричной форме требования ко всем детям. Как только заметную роль в коллективе начинает играть актив учащихся, методика работы меняется. Традиционные методы духовно-нравственного воспитания ориентированы на привитие школьникам норм и правил общественной жизни. Важным показателем сформированности нравственных качеств личности является внутренний контроль. Сформированные навыки контроля способствуют успешному развитию нравственных качеств личности в процессе обучения и воспитания.

В педагогической литературе описывается множество методов и приемов духовно-нравственного воспитания. Очевидно, что они неодинаково направлены на формирование мотивов нравственного поведения.

В.И. Андреев назвал такие группы методов воспитания, как методы приучения и упражнения, стимулирования, торможения, самовоспитания, руководства, объяснительно-репродуктивные и проблемно-ситуативные. В процессе нравственного воспитания широко применяются такие методы как: упражнение и убеждение. Выбор методов зависит от содержания воспитательной деятельности, от её направленности. Так, в процессе духовно-нравственного просвещения на первое место, естественно, выдвигается убеждение; в трудовом воспитании упражнение; в воспитании дисциплинированности и ответственности наряду с основными методами применяются также поощрение и наказание [3, с. 25].

Наиболее последовательной и современной представляется, на наш взгляд, классификация, разработанная Т.П. Грибоедовой, в которой выделяют такие группы методов:

- методы разностороннего воздействия на сознание, чувства и волю учащихся в интересах формирования у них нравственных взглядов и убеждений (методы формирования сознания личности);

- методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения;

- методы стимулирования поведения и деятельности [6, с. 18].

Каждый из методов имеет свою специфику и область применения. Несмотря на кажущуюся простоту, все без исключения методы требуют высокой педагогической квалификации. Рассмотрим наиболее сложные по содержанию и применению методы словесно-эмоционального воздействия: рассказ, разъяснение, этическую беседу и метод наглядно-практического воздействия пример [7, с. 135].

В младших классах часто используется рассказ на этическую тему. Это яркое эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих нравственное содержание. Воздействуя на чувства, рассказ помогает воспитанникам понять и усвоить смысл моральных оценок и норм поведения. Этическая беседа – метод систематического и последовательного обсуждения знаний, предполагающий участие обеих сторон воспитателя и воспитанников. В педагогической литературе она рассматривается и как метод привлечения учащихся для обсуждения, анализа поступков и выработки нравственных оценок, и как форма разъяснения школьникам принципов нравственности и их осмысления, и как средство формирования системы моральных представлений и понятий, которые в свою очередь выступают в качестве основы для формирования нравственных взглядов и убеждений.

Эффективность этической беседы зависит от соблюдения ряда важных условий:

1. Беседа должна носить проблемный характер.

2. Нельзя допускать, чтобы этическая беседа развивалась по заранее составленному сценарию с заучиванием готовых или подсказанных взрослыми ответов. Нужно учить детей с уважением относиться к мнениям других, терпеливо и аргументировано вырабатывать правильную точку зрения.

3. Нельзя допускать также, чтобы беседа превращалась в лекцию. Материал для беседы должен быть близок эмоциональному опыту воспитанников. Только при опоре на реальный опыт беседы на отвлеченные темы могут быть успешными.

В ходе беседы важно выявить и сопоставить все точки зрения. Правильное руководство этической беседой заключается в том, чтобы помочь воспитанникам самостоятельно прийти к правильному выводу. Для этого воспитателю нужно уметь смотреть на события или поступки глазами воспитанника, понимать его позицию и связанные с ней чувства.

Проблема духовно-нравственного воспитания детей постоянно находится в центре внимания общества. Особую актуальность эта проблема приобретает в условиях прогрессирующего изменения всех сторон жизни общества.

Задачей учителей современной школы является воспитание в детях самостоятельности принятых решениях, целенаправленности в действиях и

поступках, развитие в них способности к самовоспитанию и саморегулированию отношений.

Духовно-нравственное воспитание эффективно осуществляется только как целостный педагогический процесс, соответствующий нормам общечеловеческой морали, организации всей жизни младших школьников: деятельности, отношений, общения с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Результатом целостного процесса является формирование нравственно цельной личности, в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения [8, с. 27].

Мы проанализировали способы формирования духовно-нравственного воспитания школьников. Нужно отметить, что в реальных условиях педагогического процесса методы воспитания выступают в сложном и противоречивом единстве. Решающее значение здесь имеет не логика отдельных «уединенных» средств, а гармонично организованная их система. Разумеется, на каком-то определенном этапе воспитательного процесса тот или иной метод может применяться в изолированном виде. Но без соответственного подкрепления другими методами, без взаимодействия с ними он утрачивает свое назначение, замедляет движение воспитательного процесса к намеченной цели.

Итак, рассматривая духовно-нравственное воспитание школьников в учебной деятельности, пришли к выводу, что школе принадлежит приоритетная роль в нравственном процессе.

Библиографический список

1. Активные формы преподавания литературы. Лекции и семинары на уроках в старших классах [Текст]: учебное пособие / Сост. Р.И. Альбеткова. М.: Наука, 1991. 135 с.
2. Аристотель, Сочинения в 4-х томах [Текст]. М.: Академия, 1997. 366 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика [Текст]: учебное пособие / В.И. Андреев. – Казань: Наука, 2000. – 608
4. Бабанский, Ю.К. Педагогика: Курс лекций [Текст]: Учебник для вузов / Ю.К. Бабанский. М.: Просвещение, 1988. 354 с.
5. Божович, Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей [Текст]: учебное пособие / Л.И. Божович. М.: Просвещение, 1975. 254 с.
6. Григорович, Л.А. Педагогика и психология [Текст]: учебное пособие / Л.А. Григорович. М.: Наука, 2004. 186 с.
7. Давыдов, В.В. Психическое развитие школьников: Экспериментальное психологическое исследование [Текст]: учебное пособие / В.В. Давыдов. Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии СССР. М.: Педагогика, 1990. 160 с.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст]: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. М.: Наука, 2001. 213 с.
9. Подласый, П.И. Педагогика [Текст]: Учебник для вузов / П.И. Подласый. М.: Просвещение, 2006. 400 с.
10. ФГОС: Начальное общее образование.– М.: Просвещение.– 2011 – 54 с.

ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. М. Иванник,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент В. А. Шамис

Осмысливая сущность нравственности личности, следует иметь в виду, что в качестве синонима этого понятия зачастую употребляется термин мораль. Между тем эти понятия необходимо различать. Под моралью в обычно понимают систему выработанных в обществе норм, правил и требований, которые предъявляются к личности в различных сферах жизни и деятельности. Нравственность же человека трактуется как совокупность его морального сознания, навыков и привычек, связанных с соблюдением этих норм, правил и требований. Формирование нравственности, или нравственной воспитанности, есть не что иное, как перевод моральных норм, правил и требований в знания, навыки и привычки поведения личности и их неуклонное соблюдение.

В кратком словаре по философии понятие нравственности приравнено к понятию мораль. «Мораль (латинское *mores*-нравы) нормы, принципы, правила поведения людей, а так же само человеческое поведение (мотивы поступков, результаты деятельности), чувства, суждения, в которых выражается нормативная регуляция отношений людей друг с другом и общественным целым (коллективом, классом, народом, обществом)» [9, с. 187].

В. И. Даль толковал слово мораль как «нравственное ученье, правила для воли, совести человека». Он считал: «Нравственный противоположный телесному, плотскому, духовный, душевный. Нравственный быт человека важнее быта вещественного, относящийся к одной половине духовного быта, противоположный умственному, но сопоставляющий общее с ним духовное начало, к умственному относится истина и ложь, к нравственному добро и зло. Добронравный, добродетельный, благонравный, согласный с совестью, с законами правды, с достоинством человека с долгом честного и чистого сердцем гражданина. Это человек нравственный, чистой, безукоризненной нравственности. Всякое самоотвержение есть поступок нравственный, доброй нравственности, доблести» [14, с. 245].

С годами понимание нравственности изменилось. У С. И. Ожегова мы видим: «Нравственность это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» Мыслители разных веков трактовали понятия духовности и нравственности по-разному. Еще в древней Греции в трудах Аристотеля о нравственном человеке говорилось: «Нравственно прекрасным называют человека совершенного достоинства ... Ведь о нравственной красоте говорят по поводу добродетели: нравственно прекрасным зовут справедли-

вого, мужественного, благоразумного и вообще обладающего всеми добродетелями человека» [2, с. 54].

В научной литературе указывается, что мораль и духовность появилась на заре развития общества. Определяющую роль в ее возникновении сыграла трудовая деятельность людей. Без взаимопомощи, без определенных обязанностей по отношению к роду человек не смог бы выстоять в борьбе с природой. Мораль выступает как регулятор взаимоотношений людей. Руководствуясь моральными нормами, личность тем самым способствует жизнедеятельности общества. В свою очередь, общество, поддерживая и распространяя ту или иную мораль, тем самым формирует личность в соответствии со своим идеалом. В отличие от права, которое также имеет дело с областью взаимоотношений людей, но опираясь на принуждение со стороны государства. Мораль и духовность поддерживается силой общественного мнения и обычно соблюдается в силу убеждения. При этом мораль оформляется в различных заповедях, принципах, предписывающих, как следует поступать. Следовательно, мы можем сделать вывод, что взрослому человеку порой трудно выбирать, как поступить в той или иной ситуации не «ударив лицом в грязь».

Моральные (нравственные) нормы, правила и требования к поведению личности, по мнению Ю.К. Бабанского [4, с. 139], они есть не что иное, как выражение определенных отношений, предписываемых моралью общества к поведению и деятельности личности в различных сферах общественной и личной жизни, а также в общении и контактах с другими людьми. Например, согласно морали, каждый человек должен добросовестно относиться к труду, уважать людей труда, беречь общенародное достояние и природу, быть преданным родине, поддерживать достоинство и честь других людей, проявлять коллективизм, правдивость, скромность и т.д.. Как видим, все эти нормы и правила определяют те нравственные отношения, которые человек должен проявлять к труду, родине, другим людям и т.д..

Духовность общества охватывает большое многообразие этих отношений. Если их сгруппировать, то можно четко представить содержание воспитательной работы по формированию духовно-нравственной воспитанности обучающихся. В целом эта работа должна включать в себя формирование следующих отношений:

а) отношение к политике нашего государства: понимание хода и перспектив мирового развития; правильная оценка событий внутри страны и на международной арене; понимание моральных и духовных ценностей; стремление к справедливости, демократии и свободе народов;

б) отношение к родине, другим странам и народам: любовь и преданность родине; нетерпимость к национальной и расовой неприязни; доброжелательность ко всем странам и народам; культура межнациональных отношений;

в) отношение к труду: добросовестный труд на общее и личное благо; соблюдение дисциплины труда;

г) отношение к общественному достоянию и материальным ценностям;

д) отношение к людям: коллективизм, демократизм, взаимопомощь, гуманность, взаимное уважение, забота о семье и воспитании детей;

е) отношение к себе, высокое сознание гражданского долга; честность и правдивость; простота и скромность в общественной и личной жизни; нетерпимость к нарушениям общественного порядка и дисциплины; принципиальность, личное достоинство и т.д.

ж) отношение к религиозным концессиям [21, с. 178].

Как видим, каждое из перечисленных отношений включает в себя целый ряд норм, правил и требований, которых должна придерживаться личность и которые составляют основу ее жизни и поведения. Именно эти правила и требования не только детализируют содержание нравственного воспитания.

В.А. Сухомлинский считал, что «незыблемая основа духовности и нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает» [23, с. 127].

По мнению Л.И. Божович, о духовности и нравственности человека можно говорить только тогда, когда он нравственно ведет себя в силу внутреннего побуждения (потребности), когда в качестве контроля выступают его собственные взгляды и убеждения. Выработка таких взглядов и убеждений и соответствующих им привычек поведения и составляют сущность нравственного воспитания.

О нравственности человека обычно судят по его поведению, но поведение—понятие весьма широкое и охватывает все стороны жизнедеятельности личности. Поэтому для раскрытия его нравственной сущности необходимо выделить какую-то наименьшую единицу, которая сохраняла бы свойства целого. Такой наименьшей единицей поведения может служить поступок.

Под поступком понимают какое-либо действие или состояние человека, но всякое действие или состояние становится поступком только при условии, если оно рассматривается во взаимосвязи с порождающими его целями, мотивами и намерениями личности. При этом нравственными должны быть как сами по себе действия или состояния, так и порождающие их мотивы и цели. Таким образом, под поведением понимают совокупность поступков человека, выделяя при этом внешние действия и внутреннюю обусловленность поступков, то есть их мотивацию, переживание [8, с. 148].

Нравственная направленность личности, по мнению И.П. Подласого, раскрывается не в отдельных поступках, а в ее общей деятельности, которая оценивается, прежде всего, через способность личности активно проявлять

жизненную позицию. Нравственная ценность личности заключается в ее готовности утверждать этические идеалы общества в избранной области деятельности. Но для духовно-нравственного воспитания необходимо хорошо ориентироваться не только в его содержании. Не менее важно детально осмыслить, какого человека можно считать нравственным и в чем, собственно говоря, проявляется настоящая сущность нравственности вообще. При ответе на эти вопросы, на первый взгляд, напрашивается вывод: нравственным является тот человек, который в своем поведении и жизни придерживается моральных норм и правил и выполняет их. Но можно выполнять их под влиянием внешнего принуждения или стремясь показать свою «нравственность» в интересах личной карьеры или желая добиться других преимуществ в обществе. Подобная внешняя «нравственная благовидность» есть не что иное, как лицемерие. При малейшем изменении обстоятельств и жизненных условий такой человек, как хамелеон, быстро меняет свою нравственную окраску и начинает отрицать и ругать то, что раньше хвалил и чему поклонялся. Нравственным нужно считать такого человека, для которого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения, как глубоко осмысленные и привычные формы поведения.

В этом смысле нравственность личности органически связана с ее моральными чувствами, с ее совестью, с постоянной оценкой своего поведения и стремлением к искреннему раскаянию в тех случаях, когда допущены нарушения моральных принципов. Совесть и раскаяние личности в своих аморальных поступках – сильнейшие стимулы ее нравственного развития и самосовершенствования [52, с. 272].

Школа является основным звеном в системе воспитания подрастающего поколения. На каждом этапе обучения ребенка доминирует своя сторона воспитания. В воспитании младших школьников, считает Ю.К. Бабанский [4, с. 156], такой стороной будет духовно-нравственное воспитание: дети овладевают простыми нормами нравственности, научатся следовать им в различных ситуациях. Учебный процесс тесно связан с нравственным воспитанием. В условиях современной школы, когда содержание образования увеличилось в объеме и усложнилось по своей внутренней структуре, в нравственном воспитании возрастает роль учебного процесса. Содержательная сторона моральных понятий обусловлена научными знаниями, которые учащиеся получают, изучая учебные предметы. Сами нравственные знания имеют не меньшее значение для общего развития школьников, чем знания по конкретным учебным предметам [12, с. 30].

Н.И. Болдырев отмечает, что специфической особенностью духовно-нравственного воспитания является то, что его нельзя обособить в какой-то специальный воспитательный процесс. Формирование морального облика протекает в процессе все многогранной деятельности детей (играх, учебе), в тех разнообразных отношениях, в которые они вступают в различных си-

туациях со своими сверстниками, с детьми моложе себя и с взрослыми. Тем не менее, нравственное воспитание является целенаправленным процессом, предполагающим определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических действий [9, с. 173].

Рассматривая систему духовно-нравственного воспитания, Н.Е. Ковалев, Б.Ф. Райский, Н.А. Сорокин различают несколько аспектов:

Во-первых, осуществление согласованных воспитательных влияний учителя и ученического коллектива в решении определенных педагогических задач, а внутри класса единство действий всех учащихся.

Во-вторых, использование приемов формирования учебной деятельности нравственным воспитанием.

В-третьих, под системой нравственного воспитания понимается также взаимосвязь и взаимовлияние воспитываемых в данный момент моральных качеств у детей.

В-четвертых, систему нравственного воспитания следует усматривать и в последовательности развития тех или иных качеств личности по мере роста и умственного созревания детей [26, с. 93].

В формировании личности школьника, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, особое место занимает вопрос развития нравственных качеств, составляющих основу поведения. В этом возрасте ребенок не только познает сущность нравственных категорий, но и учится оценивать их знание в поступках и действиях окружающих, собственных поступках [53, с. 164].

На определение роли планирования, как в учебной деятельности, так и в нравственном поведении детей младшего школьного возраста было направлено внимание таких ученых как Л.А. Матвеева, Л.А. Ретуши и многих других.

В своих исследованиях они обращаются к формированию нравственных мотивов поведения, оценки и самооценки нравственного поведения.

Процесс воспитания в школе строится на принципе единства сознания и деятельности, исходя из которого формирование и развитие устойчивых свойств личности возможно при ее деятельном участии в деятельности. «Практически любая деятельность имеет нравственную окраску», считает О. Г. Дробницкий [14, с. 11], в том числе и учебная, которая, по мнению Л. И. Божович, «обладает большими воспитательными возможностями».

Учебная деятельность, являясь в младшем школьном возрасте ведущей, обеспечивает усвоение знаний в определенной системе, создает возможности для овладения учащимися приемами, способами решения различных умственных и нравственных задач.

Учителю принадлежит приоритетная роль в воспитании и обучении школьников, в подготовке их к жизни и общественному труду. Учитель всегда является для учащихся примером нравственности и преданного отношения к труду. Проблемы нравственности школьников на сегодняшнем этапе развития общества особенно актуальны. Специфической особенно-

стью процесса нравственного воспитания следует считать то, что он длителен и непрерывен, а результаты его отсрочены во времени.

Существенным признаком процесса нравственного воспитания является его концентрическое построение: решение воспитательных задач начинается с элементарного уровня и заканчивается более высоким. Для достижения целей используются все усложняющиеся виды деятельности. Этот принцип реализуется с учетом возрастных особенностей учащихся.

Процесс нравственного воспитания динамичный и творческий: учителя постоянно вносят в него свои коррективы, направленные на его совершенствование.

На нравственное формирование личности оказывают воздействие многие социальные условия и биологические факторы, но решающую роль в этом процессе играют педагогические, как наиболее управляемые, направленные на выработку определенного рода отношений.

Одна из задач воспитания правильно организовать деятельность ребенка. В деятельности формируются нравственные качества, а возникающие отношения могут влиять на изменение целей и мотивов деятельности, что в свою очередь влияет на усвоение духовно-нравственных норм и ценностей организаций. Деятельность человека выступает и как критерий духовно-нравственного воспитания. Развитие морального сознания ребенка происходит через восприятие и осознание содержания воздействий, которые поступают и от родителей и педагогов, окружающих людей через переработку этих воздействий в связи с нравственным опытом индивида, его взглядами и ценностными ориентациями. В сознании ребенка внешнее воздействие приобретает индивидуальное значение, таким образом, формирует субъективное отношение к нему. В связи с этим, формируются мотивы поведения, принятия решения и нравственный выбор ребенком собственных поступков. Направленность школьного воспитания и реальные поступки детей могут быть неадекватными, но смысл воспитания состоит в том, чтобы достигнуть соответствия между требованиями должного поведения и внутренней готовности к этому. Необходимое звено в процессе духовно-нравственного воспитания – просвещение, цель которого сообщить ребенку совокупность знаний о возвышенном, о религии, о моральных принципах и нормах общества, которыми он должен овладеть. Осознание и переживание моральных принципов и норм прямо связано с осознанием образцов духовно-нравственного поведения и способствует формированию моральных оценок и поступков [11, с. 35].

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова духовно-нравственное воспитание процесс формирования моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения. Основопологающая базовая категория нравственного воспитания – понятие нравственного чувства (постоянного эмоционального ощущения, переживания, реальных нравственных отношений и взаимодействий) [24, с. 32].

Нравственное сознание – активный процесс отражения ребенком своих нравственных отношений, состояний. Субъективной движущей силой развития нравственного сознания является нравственное мышление – процесс постоянного накопления и осмысления нравственных фактов, отношений, ситуаций, их анализ, оценка, принятие нравственных решений, осуществление ответственных выборов [19, с. 45]. Нравственные переживания, мучения совести порождаются единством чувственных состояний, отраженных в сознании, и их осмыслением, оценкой, нравственным мышлением. Нравственность личности складывается из субъективно освоенных моральных принципов, которыми она руководствуется в системе отношений и нравственного мышления. Нравственные чувства, сознание и мышление – основа и стимул проявления нравственной воли. Нравственность человека проявляется в сознательном следовании нравственным принципам и в привычных формах нравственного поведения. Нравственное воспитание – активный жизненный процесс отношений, взаимодействий, деятельности, общения и преодоления противоречий. Это процесс постоянных и систематических решений, выборов волевых действий в пользу моральных норм, процесс самоопределения и самоуправления в соответствии с ними [4, с. 81].

Итак, теоретический анализ состояния проблемы нравственного воспитания школьников позволяет сделать вывод о том, что учеными разработаны интересные подходы к данному вопросу, которые можно взять на вооружение при повышении нравственного воспитания школьников. В нравственном воспитании школьников определяющее значение имеет личный пример учителя, его отношение к детям. Даже в мелочах, в манерах дети стараются подражать своему учителю. Если для отношений между учителем и учениками характерны душевность, отзывчивость, заботливость, такими же будут отношения учеников между собой. Учителю следует избегать общих оценок личности каждого ученика. Школьника можно хвалить или осуждать за его поступок, но не следует оценку конкретного факта переносить на его личность в целом и говорить, что он вообще хороший или, наоборот, во всем плохой. Домашняя обстановка и отношения в семье оказывают большое влияние на нравственное развитие школьника. Вот почему важно учить родителей воспитанию детей. За нравственным развитием ребенка требуется следить так же тщательно, как и за его успехами в чтении, письме, математике.

Говоря о духовности и нравственности учащегося, мы подразумеваем их отношение к религии, религиозным конфессиям, стране, народу, труду, материальным ценностям, отношению к себе и другим.

Духовно-нравственная направленность личности раскрывается в ее готовности утверждать этические идеалы личности.

Специфической особенностью духовно-нравственного воспитания учащихся является воспитательный процесс, предполагающий определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических действий.

Таким образом, проанализировав теоретическое положение духовно-нравственного воспитания школьников, пришли к выводу, что под духовно-нравственным воспитанием мы понимаем процесс формирования моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения. основополагающая базовая категория нравственного воспитания понятие нравственного чувства (постоянного эмоционального ощущения, переживания, реальных нравственных отношений и взаимодействий).

Процесс воспитания осуществляется в различных формах при помощи разнообразных методов, приемов и воспитательных средств. Понятие форма воспитания в педагогической литературе определяют так это способ организации воспитательного процесса. Формы организации воспитательного процесса в самом общем виде отражают отношения, которые складываются между воспитателями и воспитанниками.

Классифицируют формы воспитания в зависимости от количества воспитанников, охвачен весь класс, небольшие группы или отдельные ученики (фронтальная, групповая, индивидуальная работа). Это наиболее распространенная классификация [7, с. 49].

Правомерна и классификация форм организации воспитательной деятельности в зависимости от методов воспитания: 1) словесные формы (соборания, сборы, лекции, доклады, диспуты, встречи и т.д.); 2) практические формы (походы, экскурсии, спартакиады, олимпиады и конкурсы и т.п.); 3) наглядные формы (школьные музеи, выставки разных жанров, тематические стенды и др.) [1, с. 89].

По мнению Н.И. Болдырева, в организации духовно-нравственного воспитания важна его инструментальность. Воспитатель может влиять на ученика непосредственно, с глазу на глаз, но может и через его товарищей, через ученический коллектив [9, с. 75].

Выбор методов духовно-нравственного воспитания во многом зависит от возраста учащихся и их жизненного опыта. Характер методов изменяется и в зависимости от развития детского коллектива. Если коллектив еще не сформирован, воспитатель предъявляет в твердой и категоричной форме требования ко всем детям. Как только заметную роль в коллективе начинает играть актив учащихся, методика работы меняется. Традиционные методы духовно-нравственного воспитания ориентированы на привитие школьникам норм и правил общественной жизни. Важным показателем сформированности нравственных качеств личности является внутренний контроль. Сформированные навыки контроля способствуют успешному развитию нравственных качеств личности в процессе обучения и воспитания.

В педагогической литературе описывается множество методов и приемов духовно-нравственного воспитания. Очевидно, что они неодинаково направлены на формирование мотивов нравственного поведения.

В.И. Андреев назвал такие группы методов воспитания, как методы приучения и упражнения, стимулирования, торможения, самовоспитания,

руководства, объяснительно-репродуктивные и проблемно-ситуативные. В процессе нравственного воспитания широко применяются такие методы как: упражнение и убеждение. Выбор методов зависит от содержания воспитательной деятельности, от её направленности. Так, в процессе духовно-нравственного просвещения на первое место, естественно, выдвигается убеждение; в трудовом воспитании упражнение; в воспитании дисциплинированности и ответственности наряду с основными методами применяются также поощрение и наказание [3, с. 25].

Наиболее последовательной и современной представляется, на наш взгляд, классификация, разработанная Т.П. Грибоедовой, в которой выделяют такие группы методов:

- методы разностороннего воздействия на сознание, чувства и волю учащихся в интересах формирования у них нравственных взглядов и убеждений (методы формирования сознания личности);
- методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения;
- методы стимулирования поведения и деятельности [11, с. 18].

Каждый из методов имеет свою специфику и область применения. Несмотря на кажущуюся простоту, все без исключения методы требуют высокой педагогической квалификации. Рассмотрим наиболее сложные по содержанию и применению методы словесно-эмоционального воздействия: рассказ, разъяснение, этическую беседу и метод наглядно-практического воздействия пример [12, с. 135].

В младших классах часто используется рассказ на этическую тему. Это яркое эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих нравственное содержание. Воздействуя на чувства, рассказ помогает воспитанникам понять и усвоить смысл моральных оценок и норм поведения. Этическая беседа – метод систематического и последовательного обсуждения знаний, предполагающий участие обеих сторон воспитателя и воспитанников. В педагогической литературе она рассматривается и как метод привлечения учащихся для обсуждения, анализа поступков и выработки нравственных оценок, и как форма разъяснения школьникам принципов нравственности и их осмысления, и как средство формирования системы моральных представлений и понятий, которые в свою очередь выступают в качестве основы для формирования нравственных взглядов и убеждений.

Эффективность этической беседы зависит от соблюдения ряда важных условий:

1. Беседа должна носить проблемный характер.
2. Нельзя допускать, чтобы этическая беседа развивалась по заранее составленному сценарию с заучиванием готовых или подсказанных взрослыми ответов. Нужно учить детей с уважением относиться к мнениям других, терпеливо и аргументировано вырабатывать правильную точку зрения.

3. Нельзя допускать также, чтобы беседа превращалась в лекцию. Материал для беседы должен быть близок эмоциональному опыту воспитанников. Только при опоре на реальный опыт беседы на отвлеченные темы могут быть успешными.

В ходе беседы важно выявить и сопоставить все точки зрения. Правильное руководство этической беседой заключается в том, чтобы помочь воспитанникам самостоятельно прийти к правильному выводу. Для этого воспитателю нужно уметь смотреть на события или поступки глазами воспитанника, понимать его позицию и связанные с ней чувства.

Проблема духовно-нравственного воспитания детей постоянно находится в центре внимания общества. Особую актуальность эта проблема приобретает в условиях прогрессирующего изменения всех сторон жизни общества.

Задачей учителей современной школы является воспитание в детях самостоятельности принятых решений, целенаправленности в действиях и поступках, развитие в них способности к самовоспитанию и саморегулированию отношений.

Духовно-нравственное воспитание эффективно осуществляется только как целостный педагогический процесс, соответствующий нормам общечеловеческой морали, организации всей жизни младших школьников: деятельности, отношений, общения с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Результатом целостного процесса является формирование нравственно цельной личности, в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения [16, с. 27].

Мы проанализировали способы формирования духовно-нравственного воспитания школьников. Нужно отметить, что в реальных условиях педагогического процесса методы воспитания выступают в сложном и противоречивом единстве. Решающее значение здесь имеет не логика отдельных «уединенных» средств, а гармонично организованная их система. Разумеется, на каком-то определенном этапе воспитательного процесса тот или иной метод может применяться в изолированном виде. Но без соответственного подкрепления другими методами, без взаимодействия с ними он утрачивает свое назначение, замедляет движение воспитательного процесса к намеченной цели.

Итак, рассматривая духовно-нравственное воспитание школьников в учебной деятельности, пришли к выводу, что школе принадлежит приоритетная роль в нравственном процессе.

Библиографический список

1. Активные формы преподавания литературы. Лекции и семинары на уроках в старших классах [Текст]: учебное пособие / Сост. Р.И. Альбеткова. М.: Наука, 1991. 135 с.

2. Аристотель, Сочинения в 4-х томах [Текст]. М.: Академия, 1997. 366 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика [Текст]: учебное пособие / В.И. Андреев. – Казань: Наука, 2000. – 608
4. Бабанский, Ю.К. Педагогика: Курс лекций [Текст]: Учебник для вузов / Ю.К. Бабанский. М.: Просвещение, 1988. 354 с.
5. Бабаян, А.В. О нравственности и нравственном воспитании / А.В. Бабаян // Педагогика, 2005. №2. С. 67–68.
6. Боброва, Л.И. Современный урок и мультимедийные средства / Л.И. Боброва // Литература в школе. 2008. № 3. С.48–50.
7. Божович, Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей [Текст]: учебное пособие / Л.И.Божович. М.: Просвещение, 1975. 254 с.
8. Божович, Л.И., Конникова Т.Е. Нравственное формирование личности школьника в коллективе [Текст]: учебное пособие / Л.И. Божович, Т.Е. Конникова. М.: Просвещение, 2000. 167 с.
9. Болдырев, Н.И. Нравственное воспитание школьников: Вопросы теории [Текст]: учебное пособие / Н.И. Болдырев. М.: Педагогика, 2000. 216 с.
10. Волков, Б.С. Детская психология развития [Текст]: Учебник для вузов / Б.С. Волков. М.: Просвещение, 2000. 194 с.
11. Григорович, Л.А. Педагогика и психология [Текст]: учебное пособие / Л.А. Григорович. М.: Наука, 2004. 186 с.
12. Давыдов, В.В. Психическое развитие школьников: Экспериментальное психологическое исследование [Текст]: учебное пособие / В.В. Давыдов. Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии СССР. М.: Педагогика, 1990. 160 с.
13. Даль, В.И. Толковый словарь великого русского языка. Мн.: Информпресс, 2002. – 643 с.
14. Дробницкий, О.Г. Проблемы нравственности [Текст]: учебное пособие / О.Г. Дробницкий. М.: Просвещение, 1977. 376 с.
15. Кан-Калик, В.А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе [Текст]: учебное пособие / В.А. Кан-Калик. М.: Просвещение, 1988. 255 с.
16. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст]: учебное пособие / А.Н. Леонтьев. М.: Наука, 2001. 213 с.
17. Мирская, Т.А. Главный педагогический секрет (эмоциональное воспитание на уроках литературы) / Т.А. Мирская // Главный педагогический секрет (эмоциональное воспитание на уроках литературы). Учитель. 2000. № 4. С.9–13.
18. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. [Текст]: М.: Просвещение, 1995. 478 с.
19. Подласый, П.И. Педагогика [Текст]: Учебник для вузов / П.И. Подласый. М.: Просвещение, 2006. 400 с.
20. Педагогический энциклопедический словарь [Текст]: учебное пособие / под ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. С.81.
21. Сластенин, В.А. Общая педагогика [Текст]: учебное пособие / В.А. Сластенин. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 256 с.
22. Современный урок русского языка и литературы / под ред.З.С. Смелковой. Л.: Наука, 1990. 176 с.
23. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения [Текст]: учебное пособие /В.А.Сухомлинский. М.: Просвещение, 1980. 388 с.
24. ФГОС: Начальное общее образование.–М.: Просвещение.– 2011 – 54 с.

УСЛОВИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

А. М. Иванник,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент В. А. Шамис

Важнейшим аспектом проблемы интенсификации учебно-воспитательного процесса на всех уровнях и ступенях народного образования является органическое соединение обучения с воспитанием. Литература открывает в человеке человеческое, определяет нравственные позиции личности, формирует образ мыслей, позволяющий осознавать мотивы коллективной и своей собственной деятельности, развивает способности восприятия. Правильно организованный процесс постижения литературы естественно приводит к взаимодействию эстетических чувств подростков и юношей с формированием морали гуманистической. Русская классика, отличающаяся прежде всего гуманизмом, эстафету глубинного художественного открытия человека в действительности передала литературе современной.

Творчество В.Распутина неизменно привлекает читателей разных возрастов. Рядом с обыденным, бытовым в произведениях писателя присутствуют духовные ценности, нравственные законы. Для нас ближе произведение В.Распутина «Уроки французского», в нем также есть свои нравственные законы.

Рассказ В. Распутина «Уроки французского» невелик, поэтому даже при малом количестве текстов организация его предварительного чтения представляется несложной. За неделю до урока учащимся было предложено подумать над вопросами: какие мысли и чувства вызывает рассказ? Что главное в характере мальчика? Как автор относится к своему юному герою?

Центральная часть урока – анализ рассказа «вслед за автором» (по ходу действия) – строится на основе домашнего задания, но включает и новые вопросы, и коллективную работу с текстом, предполагает различные формы речевой деятельности школьников: монологическую речь, участие в беседе, выразительное чтение, чтение по ролям.

Прежде всего, выясняем общее впечатление. Рассказ и его герой понравились всем, хотя «читать было нелегко, т.к. автор повествует о тяжелом времени, об одиночестве, о жестокости и голоде». Шестиклассники поняли главное в характере мальчика: «Герой привлекает силой характера, честностью, благородством»; «По-моему, самое существенное в образе мальчика – это доброта и упорство в достижении цели».

Вопрос о том, как жилось мальчику в родительском доме, не вызывает затруднений, но современные школьники несколько умозрительно представляют состояние голода; чтобы они глубже проникли в мир чувств и переживаний героя, полнее представили авторскую позицию, предлагаем про-

читать отрывок в тексте. Затем учащиеся ищут доказательства в тексте того, что послевоенное время было трудное.

Что мы узнаем о мальчике, читая первые страницы рассказа? Ребята хорошо ориентируются в тексте, быстро выделяют необходимые факты: «учился хорошо, в школу ходил с удовольствием», «другого дела у меня тут не было», всегда учил все уроки; в своей деревне «признавали за грамотея: писал за старуху и читал письма», проверял облигации, первый из деревни поехал учиться в район.

Почему мальчик, который бежал за машиной после свидания с матерью, «опомнился и убежал»? Ученики отвечают, что «ему было стыдно за свою слабость перед матерью и перед своей деревней, потому что он первый из родной деревни поехал учиться дальше, он должен оправдать надежды». «Здесь впервые проявляется гордость характера мальчика, гордость человека, умеющего преодолеть свою слабость».

Далее читаем фрагмент о пропаже продуктов, и дети характеризуют мальчика. Ребята отмечают, что здесь проявляются гордость, достоинство, благородство, деликатность.

Характеризуя игроков в «чику», шестиклассники отмечают, что играли Вадим и Птаха не из-за голода, как мальчик. Им он не понравился сразу, потому что был почти отличник. Герой во время избиения ведет себя мужественно, слабый, больной, но старается не унижаться.

Несомненно, для шестиклассников эпизоды, связанные с Лидией Михайловной, значительно труднее. Ребята правильно определяют мотивы «непедагогического» поступка учительницы: «она хотела помочь мальчику выдержать испытание голодом, понимала, что в другой форме этот необычный ученик помощи от неё не примет», «Лидия Михайловна понимает своих учеников, когда мальчик не принял посылку, она выбрала форму игры».

Выясняем, что в общении с Лидией Михайловной вновь проявляются гордость, непреклонность, благородство мальчика: он очень голоден, но отказывается есть дома у учительницы, вежливо, но решительно отказывается принять посылку с макаронами. В «поединке» с неподдающимся вначале французским языком писатель показывает его трудолюбие, упорство, желание учиться, преодолевать трудности.

В обобщающей беседе выясняем, какие нравственные уроки преподает своему ученику Лидия Михайловна, что главное в характере мальчика, как автор относится к своему герою.

В рассказе В.Распутина молодая учительница привлекает к себе голодного и упрямого мальчика, играя с ним в «пристенки», или «замеряшки». Лидия Михайловна решилась на это, и её ученик, прежде упрямо не бравший ничего, теперь, после окончания игры, принимал от неё деньги, потому что это был «честный выигрыш», и опять бегал на базар покупать молоко.

Непреклонная, какая-то очень открытая, очень естественная человечность была самым главным, самым важным в уроках далекого и изысканно-

го французского языка, и мальчик понял и, наверное, навсегда запомнил это. Писатель рассказывает не только об уроках нравственности, уроках человечности, которые совсем не по правилам дает молодая учительница, но и о мужестве Лидии Михайловны, не побоявшейся грозного директора.

В.Распутин рассказывает и о мужестве мальчика, сохранившего чистоту души, незыблемость своих нравственных законов, несущего бестрепетно и отважно, как солдат, свои обязанности и свои синяки. Мальчик привлекает ясностью, цельностью, неустрашимостью души, а ведь ему намного труднее устоять, чем учительнице: он маленький, он один в чужой стороне, он постоянно голоден, но все равно ни за что не склонился ни перед Вадиком, ни перед Птахой, которые избивают его в кровь, ни перед Лидией Михайловной, которая хочет ему добра.

В мальчике органично сочетаются светлая веселая, свойственная детству беззаботность, любовь к игре, вера в доброту людей вокруг и недетские серьезные размышления о бедах, принесенных войной. Писатель вспоминает о себе, одиннадцатилетнем мальчике, пережившем войну, послевоенные тяготы жизни. Взрослым людям часто бывает стыдно перед детьми за плохие поступки, свои и чужие ошибки, трудности.

Приобщаясь к нелегкой, но прекрасной судьбе мальчика, юные читатели, сопереживая ему, с помощью писателя размышляют о добре и зле, испытывают «чувства добрые», внимательнее всматриваются в окружающих, в своих близких, в себя.

Глубже воспринять нравственный урок из произведений классики и современной литературы учащимся поможет дискуссия о свободе воли, о соотношении личного и общественного в жизни человека, о долге, о добре и зле, совести и нравственном выборе. Моральный выбор между добром и злом «зависит от самого человека», который «обладает моральной ответственностью, его действия могут быть поставлены ему в заслугу или вменены в вину». «Красота спасет мир», - утверждал Достоевский. Прекрасное и нравственное неразделимы. Аморальный поступок – это нарушение не только нравственности, но и законов красоты.

Осуществляя нравственно-эстетическое воспитание учащихся посредством художественной литературы, целесообразно опираться на идейно-художественную преемственность писателя-современника с писателем-классиком. По мнению Селезнева Ю., В.Г.Распутин «безусловно – один из тех крупнейших писателей, чье творчество сегодня отражает и определяет современное состояние нашей отечественной литературы».

Достойно продолжают классические традиции и пополняют сокровищницу нашего национального словесно-художественного творчества, открывают новые возможности для формирования читательской культуры и гуманистических идеалов школьников современные писатели Ю. Казаков, В. Шукшин, А. Платонов, В. Солоухин, К. Паустовский, А. Рыбаков, В. Астафьев, Ф. Абрамов, В. Распутин и другие. Их произведения - благодатная

почва, на которой можно вырастить высоконравственных людей, откуда можно впитать представления о хорошем и плохом, о честном и порочном, об обыденном и высоком из всего множества явлений, из которых складывается наша жизнь. Это предполагает и новые принципы анализа произведений - необходимо всемерно стимулировать самостоятельность суждений учащихся, решительно отказаться от навязывания сделанных кем - то однозначных оценок относительно эпизода, события, поступка персонажа, содержащихся в художественном произведении. Произведения Андрея Платонова обладают той магической свойственностью, которая заставляет нас задумываться о многих окружающих вещах. Некоторые ситуации, которые описываются в его рассказах, вызывают у нас некоторое недоумение и провоцируют на протест. Это и является той сильной стороной его творчества, которая не оставляет читателя равнодушным. Писатель мастерски раскрывает нам сущность красоты и искренности простых людей, которые благодаря своему глубокому внутреннему наполнению изменяют мир к лучшему.

В качестве подтверждающего примера может послужить рассказ А. Платонова «Юшка».

Главный герой рассказа «Юшка» - человек, который обладает непревзойденным чувством понимания и любви природы. Он относится к ней как к живому существу. Доброта и сердечность его души не имеет границ. Имея страшный недуг, он не жалуется на жизнь, а воспринимает ее как настоящий драгоценный дар. Юшка обладает настоящим душевным благородством: он считает, что все люди равные и заслуживают на счастье.

Трагедия рассказа заключается в том, что окружающие люди не воспринимают бедного Юшку как личность, они потешаются над его юродивостью и всячески оскорбляют при первом удобном случае. Дети, следуя примерам взрослых, бросают в него камни и обижают презрительными словами.

Однако наш герой воспринимает это как любовь к себе, ибо в его мировоззрении отсутствуют понятия ненависти, насмешки и признания. Единственный человек, который относился ему с благодарностью и любовью, была сирота, которую он воспитал.

Девушка стала доктором и вернулась в родную деревню, чтобы вылечить своего названного отца, однако было поздно. Юшка закончил свой нелегкий жизненный путь. Но все - таки она решает остаться в селе, чтобы помогать людям. Таким образом, она продолжает миссию Юшки с одной только разницей: он лечил их души, а она тела.

Только после его смерти, окружающие люди смогли по-настоящему оценить то, каким человеком он являлся. Их осенило прозрение: Юшка был лучше их всех вместе взятых, ведь никто не мог так искренне любить и восхищаться окружающим миром, как он. Советы, которые несчастный юродивый давал при жизни, ранее казавшиеся глупостями, обрели в их глазах настоящую философию и мудрость жизни.

Ситуация описанная в произведении, была весьма характерна для начала XX века, в котором общество забывало абсолютно все ценности, раннее присущи своему народу. Однако, произведение останется актуальным в любую эпоху, ведь даже в современном мире общество преимущественно преследует материальные ценности, совсем забывая о духовности..

Весьма ценны литературные дискуссии. Они развивают самостоятельность суждений, готовят школьников к реальной жизни. Где неизменно сталкиваются характеры, где надо уметь быстро отличить реальные и мнимые ценности, хорошие и плохие поступки, действия. Особую ценность представляет и форма обсуждения, ролевая игра, групповая форма работы, тренинги, анкетирование. Для решения духовно-нравственного воспитания на уроках литературы я провожу уроки-исследования, беседы, семинары, дискуссии, которые позволяют в непринужденной беседе рассуждать о настоящих человеческих ценностях: о долге, о чести, об ответственности за свои поступки, о величайшей силе любви, о семье.

Но не все при этом бывает легко и просто. Хочется поделиться одним примером из опыта работы. Нынешние мои восьмиклассники, когда были в 6 классе и читали рассказ В.П.Астафьева «Конь с розовой гривой», искренне говорили о том, что главный герой, обманувший бабушку, был не прав, что так поступать нельзя, даже если очень хочется что-то получить. В 7 классе они сопереживали вместе с автором, когда читали рассказ Ф.Абрамова «О чем плачут лошади», им было искренне жаль собачку из произведения Л.Андреева «Кусака». А в 8 классе совсем иного мнения при чтении рассказа Л.Н.Толстого «После бала», которое условно можно разделить на две части: «На балу», где главный герой, полковник, очень вежлив, учтив, благороден со всеми, вызывает симпатию не только у рассказчика, но и у читателей, и «После бала», где описывается наказание татарина прохождением сквозь строй солдат, которым руководит тот же полковник. Меня поразило тот факт, что при анализе образа полковника во второй части ученики говорят, что в этом эпизоде главный герой показан хорошим военным, добросовестно исполняющим свой долг. Я пытаюсь навести их на правильное понимание текста, говорю, что это жестоко избивать человека. А они отвечают, что это армия, там так положено, если заслужил - получи серьезное наказание. Думаю, куда делась жалостливость детей, их сопереживание, почему они так рассуждают. Я долго потом размышлял над такими ответами, пытаюсь понять причину. А причина, видимо, в том, что эти дети родились и выросли уже в постперестроечное время. Это новое поколение, которое воспитывалось не на добрых мультиках, а на фильмах ужасов, агрессивных боевиках. Нередко первоклассники, впервые переступившие порог школы, стремятся копировать главных героев фильмов, мечтают о завоевании мира. А нынешние подростки постоянно слышат о беспределе в армии, их родители часто говорят

о том, как бы освободить своего сына от нее, а то там будут бить его, издеваться над ним. А дети воспринимают эту жестокость как норму для армии. Поэтому они говорят, что полковник всего лишь добросовестно выполняет долг военного начальника, он же не просто бьет человека, а наказывает его.

Конечно, я постарался подвести учеников все же к адекватному восприятию текста, т.е. к правильному пониманию авторской позиции, к тому, что полковник на самом деле жестокий человек, а в первой части на нем была лишь маска великодушия. Но что же получается – я учу одному, а общество учит другому. Изменение общественных отношений в нашей стране повлекло за собой сложные духовные проблемы, которые выразились в обесценивании многих жизненных идеалов и образовании идеологической пустоты.

Проблем много. Их надо решать. Обучая детей, надо самим учиться вместе с ними, показывать пример. На уроках русского языка и литературы просто необходимо показать бережное отношение к родному слову, потому как русское слово открывает для нас мир бесконечных радостей, всю гамму человеческих чувств и отношений, размышления над словом, его анализ, интерпретация помогают обучающимся познакомиться с особенностями русского видения мира, понять и познать себя как представителя русской нации.

Вот почему, по словам Д. Гранина, «одна из великих задач литературы – беречь совесть, пробуждать чувство вины».

И это особенно важно сегодня, когда повсеместным стало стремление найти виновных вокруг себя и не спрашивать с самого себя. В руках учителя – будущее народа...

Как уместны ко всему сказанному слова Л.Н.Толстого: «Для того чтобы хорошо прожить жизнь, надо понимать, что такое жизнь и что в этой жизни надо и чего не надо делать. В каждом человеке живут 2 человека: один слепой, телесный, а другой зрячий, духовный. Один - слепой человек - ест, пьет, работает, отдыхает... Другой - зрячий, духовный человек - сам ничего не делает, а только одобряет или не одобряет то, что делает слепой, животный человек. Зрячую, духовную часть человека называют совестью. Эта духовная часть человека, совесть, действует так же, как стрелка компаса. Стрелка двигается с места только тогда, когда тот, кто ее несет, сходит с того пути, который она показывает... То же и с совестью: она молчит, пока человек делает то, что должно. Но стоит человеку сойти с настоящего пути, совесть показывает человеку, куда и насколько он сбился. Совесть - это закон добра в душе человека».

Итак, нравственность - наивысшая мера человечности. Она начинается с осознания долга личности, с добровольного решения поступиться своими интересами в пользу другого человека в обмен на обыкновенное чувство благодарности.

Процесс формирования духовных ценностей – длительный, быстрого результата быть не может, но та работа, которая проводится учителями на уроках русского языка и литературы, поможет «заронить» драгоценное зерно в души наших учеников.

Библиографический список

1. Артюхова, И. С. Ценности и воспитание [Текст]: учебное пособие / И.С. Артюхова // Педагогика. 2006. №4. С. 78–80.
2. Архангельский, Н.В. Нравственное воспитание. [Текст]: учебное пособие / Н.В. Архангельский. М.: Изд-во МГУ, 2006. 166 с.
3. Ганжин, В.Г. Нравственность как система [Текст]: учебное пособие / В.Г. Ганжин. М.: Изд-во МГУ, 2006. 166 с.
4. Грибоедова, Т.П. Нравственное развитие личности школьника: подходы и диагностика [Текст]: учебное пособие / Т.П. Грибоедова. Новокузнецк: ИПК, 2001. 64 с.
5. Жарковская, Т.Г. Возможные пути организации духовно-нравственного образования в современных условиях / Т.Г. Жарковская // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. №3. С. 9-12.
6. Ермакова Е. Курс нравственного воспитания «Этика». // Народное образование. 2003. № . С. 10.
7. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. - М.: Просвещение, 2009. С. 23.
8. Харламов, И.Ф. Нравственное воспитание школьников [Текст]: учебное пособие / И.Ф. Харламов. М.: Просвещение, 2003. 194 с.
9. Яновская М. Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания [Текст]: учебное пособие /М.Г. Яновская. М.: Просвещение, 1986. 371 с.

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ У РЕБЕНКА САМООЦЕНКИ

А. В. Карпенко,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность.

Работая воспитателем в группе детского сада, я ежедневно наблюдала взаимоотношения детей друг с другом, с родителями. Мною было замечено, что родители зачастую в решении вопросов воспитания ребенка ориентируются на свой жизненный опыт, порой даже не задумываясь относи-

тельно ценностей и приоритетов времени. Многие из них автоматически переносят свои детские страхи и комплексы на своих детей. Часто сравнивают своего ребенка с соседом по «шкафчику», тем самым завышают или занижают способности своего ребенка, что в свою очередь отражается на самооценке и статусном положении ребенка в группе сверстников.

Первые представления о самом себе начинают складываться в процессе взаимодействия с родителями, можно говорить о том, что именно в семье формируется самооценка дошкольника. Семья – это первый социальный институт, в который попадает человек, в ней он опосредует нормы человеческого общежития, осваивает нравственные ценности. Именно сложившиеся внутри семьи отношения во многом в будущем определяют «успех» взаимоотношений со сверстниками.

В первые годы жизни семья является для ребенка основной моделью социальных отношений. В семье на основе скрытых взаимовнушений и взаимовлияний создается особая атмосфера, когда даже не высказанные мысли отмечаются ребенком и, проникая в его сознание, проявляются потом в поведении. В семье наиболее эмоционально насыщенным является отношение между ребенком и матерью. Именно в общении с ней ребенок получает первый опыт надежности окружающего мира и собственной способности жить в этом мире. Экспериментально установлено, что самооценка в большей степени коррелирует с поведением матери, чем с поведением отца. Именно материнская любовь становится первым социальным зеркалом для самосознания ребенка. Но отцовская любовь не менее важна для полноценного развития личности ребенка.

Существует ряд условий, при которых формируется та или иная самооценка ребенка.

Низкая самооценка связана с попытками родителей сформировать у ребенка способность к приспособительному поведению. Это выражается в выполнении требований послушания, умении подстраиваться к другим людям, зависимости от взрослых в повседневной жизни, опрятности, бесконфликтном взаимодействии со сверстниками. Успешность, достигаемая умением подстраиваться под желания других людей, а не на основе личных достижений ведет к формированию низкой самооценки. Дети с низкой самооценкой растут в семьях, где часты конфликты между родителями, кроме того, матери в таких семьях не удовлетворены взаимоотношениями с мужем, они не чувствуют со стороны мужа активной поддержки в воспитании ребенка. Стремление родителей поставить ребенка в подчиненное, зависимое положение ведет к снижению самооценки. Ребенок в этой ситуации оказывается психологически надломленным, он не доверяет окружающему миру, ему не хватает ощущения личностной ценности. Для детей с заниженной самооценкой характерны скромные цели и неуверенность в возможности их достижения.

Дети, имеющие среднюю самооценку, воспитываются в семьях, где родители в большей мере склонны занимать по отношению к ним покровительственную, снисходительную позицию. Уровень родительских притязаний низок, и скромные цели позволяют им принимать своих детей такими, какие они есть, проявлять терпимость к их поведению. В то же время различные самостоятельные действия детей вызывают у родителей тревогу. Приобретение самостоятельности личного опыта вне дома у этих детей ограничивается. Дети со средней самооценкой больше ориентируются на мнения о себе других людей.

Ярко выраженная установка родителей на принятие своего ребенка является необходимой предпосылкой формирования высокой самооценки. Важная особенность таких родителей состоит в ясных, заранее установленных полномочиях по принятию решений, недвусмысленности проявления авторитета и ответственности. Один из родителей берет на себя принятие основных решений, с которыми соглашается вся семья. В таких семьях царит атмосфера взаимного доверия, каждый член семьи чувствует себя включенным в общий домашний круг. Высокая самооценка развивается у детей в семьях, отличающихся сплоченностью и солидарностью. Более позитивно здесь отношение матери к себе и к мужу. В глазах ребенка родителям всегда сопутствует успех. Он с готовностью следует задаваемым им образцам поведения, настойчиво и успешно решает встающие перед ним повседневные задачи, так как чувствует уверенность в своих силах.

Если мы будем говорить об основных составляющих родительского отношения, то увидим, что влияние недостатка или избытка того или иного компонента родительского отношения на особенности личности ребенка, очевидно.

Отвержение, неприятие вызывают у ребенка тревогу тем, что не удовлетворяются его потребности в любви, в ласке, в защите. Дети, которых игнорируют и чьи базовые потребности не удовлетворяют, растут неуверенными в себе, в своих способностях. Кроме этого оскорбление со стороны родителей они рассматривают как нормальное поведение. Неразвитость отношений между матерью и ребенком в дальнейшем преобразуются в стабильное отвержение ребенком собственного "Я", что в свою очередь ведет к глобальному отвержению мира социальных отношений.

Симбиоз ведет к развитию созависимого поведения, парализует собственную активность ребенка, что приводит к регрессии, фиксации ребенка на примитивных формах общения ради обеспечения симбиотических связей с родителем. В случае эмоционального симбиоза родительское отношение не отвечает насущным потребностям определенных кризисных этапов личностного развития ребенка, блокирует разрешение базового мотивационного конфликта принадлежности - автономности, интериоризуясь, приводит к расщеплению и дестабилизации образа "Я".

Основным методом в оказании психологической помощи в ДООУ по вопросам детско-родительских отношений является психологическое консультирование для родителей.

В ДООУ применяются различные формы консультативной работы с родителями:

- групповое консультирование (родительские собрания);
- подгрупповое;
- нетрадиционные формы работы;
- индивидуальное консультирование;
- оформление информационных стендов;
- проведение совместных детско-родительских мероприятий;
- тематические заседания.

Для размещения на стендах используются красочно оформленные информационные листы, на каждом представлена основная психологическая информация по конкретному вопросу. Темы рассматриваются по плану и по запросу родителей.

Социально-психологическое консультирование родителей может осуществляться как в групповой, так и в индивидуальной формах. Встреча психолога ДООУ с родителями происходит по запросу родителя (законного представителя), педагогов, администрации или психолога ДООУ.

Консультирование родителей ДООУ осуществляется по запросу самих родителей либо планово. Плановое консультирование как правило происходит на родительских собраниях. Психолог информирует об общих особенностях группы ДООУ и психологических особенностях данного возрастного этапа развития. Такая деятельность является важным компонентом в работе, направленной на формирование адекватной социальной ситуации развития дошкольников. Полученная информация позволяет родителям осознать, что происходит с ребёнком на данном этапе; решить как строить с ним отношения. Таким образом, психолог помогает здоровым людям пережить сложную ситуацию. Именно поэтому выступления на родительских собраниях можно квалифицировать как консультирование. Такие встречи помогают родителям познакомиться с психологом, увидеть его стиль работы. По существу, родители выступают клиентами психолога ДООУ без заключения договора.

Консультирование родителей ДООУ по запросу проводится при обращении родителей к психологу. Поскольку в индивидуальном социально-психологическом консультировании нуждаются разные родители и за помощью они обращаются по разным поводам, данное направление деятельности разделяется на виды в зависимости от индивидуальных особенностей родителей и тех проблем, по поводу которых они обращаются к психологу.

Работа психолога ДООУ при реализации этапов консультирования родителей выстраивается так, чтобы родитель принял право ребёнка быть таким, какой он есть, не искал в нём недостатки, признал его позицию. Необ-

ходимо, чтобы родитель увидел весь спектр причин проблемы, перестал винить в ней только ребёнка или себя. Следует отметить, что такую работу сложно вести с тревожными родителями, поскольку им тяжело даётся осмысление ситуации в целом. Обычно они центрируют своё внимание на выделенном ими конкретном источнике проблемы.

Родители, используя те или иные способы взаимодействия с ребенком, не всегда делают верные шаги. Не всякая позиция, установка, способ и прием воспитания благоприятно сказываются на личности ребенка. Порой отец или мать считают, что сделали все, что необходимо для своего ребенка, но это впоследствии не дает нужных результатов или дает совершенно противоположный эффект. Многие, что используют в своей практике взаимодействия с ребенком родители, является неосознаваемым и через 10 - 15 лет после рождения долгожданного малыша, оказывается, что он вырос совсем не таким, каким хотелось бы родителям.

Итак, исследование родительских отношений, его влияния на личностную, эмоциональную сферу ребенка, а так же пропаганда результатов подобных исследований представляется крайне необходимой. Существует много работ, написанных в этой области, но мы попытались вскрыть не только количественную сторону, сам факт влияния того или иного отношения к ребенку, но и осветить характер этого влияния. Что и как изменяется в ребенке, под воздействием чего происходит это изменение и каким образом можно предотвратить нежелательные последствия детско-родительского отношения.

КАК СТАТЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВЫМ?

А. В. Карпенко,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент Е. А. Хохлова

Нам часто приходится сталкиваться со стрессом на работе, в дороге, дома... И это происходит не однократно, а довольно часто. Следовательно, если взять большие города, такие как Москва, то там на столько велико постоянное воздействие стресса на человека, что это становится нормой.

Последствия от стресса неблагоприятны: боль любого рода, болезнь сердца, проблемы пищеварения, депрессия, ожирение, кожные заболевания и этот список можно продолжить. Во время стресса происходит выброс в кровь гормонов стресса, в том числе адреналина и кортизола.

Под действием этих гормонов наше сердце бьется быстрее, кровяное давление повышается, дыхание учащается, и ваши чувства обостряются.

Эти гормоны подготавливают организм к конкретным действиям, бежать от или бороться.

Разумеется есть разные симптомы, чтобы распознать стресс:

- Когнитивные симптомы – тревожные мысли, проблемы с памятью, фиксация только на плохом.

- Эмоциональные симптомы – капризность, сложность в расслаблении, общее уныние, раздражительность или вспыльчивость.

- Поведенческие симптомы – бессонница или сонливость, чрезмерное употребления алкоголя, сигарет, нервные привычки.

- Физические симптомы – слабый иммунитет, что приводит к частым болезням, учащенное сердцебиение, потеря сексуального влечения.

Конечно, кто-то более стрессоустойчив, а кто-то моментально падает с ног. Очень важно быть стрессоустойчивым и знать, как справиться со стрессом.

Стресс оказывает воздействие на 3 системы:

1. Физиологическая – появляется покраснение кожи лица, напряжение в теле, учащается дыхание.

2. Эмоциональная – гнев, отчаяние, страх.

3. Мыслительная – мы начинаем думать о плохом, что у нас ничего не получится, чувствовать свою слабость, а порой и полную беспомощность.

И, конечно же, одна система воздействует на другие и так по цепочке. Чтобы справиться со стрессом, достаточно научиться управлять этими системами или для начала хотя бы в одной из систем.

Вот, что позволит вам быть более стрессоустойчивым и нанести ответный удар своему стрессу:

- Осознание и тренировка: То, что мы не осознаем, мы не можем контролировать. Осознание нам дает значительное преимущество, и чем больше вы будете знать о том, сколько будет длиться стрессовая ситуация, тем проще вам будет. И, главное, что потом наступит зона комфорта. Лучше всего научиться себя тренировать, самогипноз, послушать музыку, позволяющую расслабиться, особенно если это можно сделать в стрессовой ситуации.

- Оптимизм и юмор: Позитивным людям, которые относятся к сложным ситуациям с юмором гораздо проще, чем реалистам и критикам. Да и живут они дольше.

- Эмоции – важно уметь восстанавливать эмоциональное равновесие. Этого можно добиться благодаря дыханию. Дышать надо животом, грудь не должна двигаться, а вот живот должен надуваться, как воздушный шарик. Наверное, Вы могли заметить, что когда люди волнуются, у них грудное дыхание, а кто спокоен и уверен в себе, то у них достаточно ровное дыхание животом. В стрессовой ситуации дышите животом и помочь восстановить нормальный ритм, поможет техника «квадратное дыхание». Представьте квадрат, каждая его сторона это вдох – пауза – выдох – пауза и так по кругу, точнее квадрату). Итак, вдыхаете воздух в течение 4 секунд, за-

держиваете дыхание на 4 секунды, выдыхаете 4 секунды, опять держите паузу 4 секунды и так по квадрату в течении 5-8 минут.

- Поддержка – важно чтобы вас поддерживали большинство людей из вашего окружения (семья, друзья, коллеги, знакомые и т.д.) Запомните, чем более изолированы вы в обществе, тем более подвержены стрессу.

- Есть такое понятие как Локус-контроль – позволяющее приписывать обстоятельство, успехи, неудачи, произошедшие в жизни, либо внешним фактором и называется внешний локус контроль (экстернальность), либо внутренним фактором, называющиеся внутренний локус контроль (интернальность) здесь является свойство личности человека: потенциал, положительные и отрицательные качества личности, знания, умения и т.д. Соответственно, одни люди приписывают все воле случая и теряют контроль над ситуацией. Они не контролируют свою жизнь, пуская все на волю случая, а интерналы знают, что все зависит от них и им легче справиться со стрессом, так как они знают, что контролируют свою жизнь, а не кидают ее на волю судьбы или случая. Контроль!

- Во время стресса в организме накапливается напряжение, позволяющее использовать свое тело на пределе. И важно научиться снимать это напряжение, особенно если вы это напряжение чувствуете. Сначала напрягите все мышцы в теле на несколько секунд, затем расслабьте их. Сделайте это упражнение 2-3 раза. Потом легкими постукиваниями языком по нёбу (у верхних зубов) ослабьте челюсть. Сконцентрируйтесь на своих ощущениях, расслабьте мышцы лица, рук, ног, всего тела целиком, подумайте о месте, где вам было комфортнее всего. Возможно это место на необитаемом острове, где вы чувствуете приятный песочек, ласковое солнце греет вас своим теплом и слышен звук океана, или в семейном кругу, где вас окружают близкие вам люди.

- «Я мыслю, следовательно, я существую» – говорил Рене Декарт. Действительно мысль материальна и чем больше я живу, тем больше в этом убеждаюсь. Нам важно мыслить позитивно, и понимать что весь негатив, который могут выливать на нас начальство, коллеги, друзья и родственники носит эмоциональный характер. Нужно переключить свое внимание с последствий на причину, что послужила появлению данной ситуации и подумать, как можно решить ее. Также можно представить своего собеседника маленьким ребенком, который кричит или маленьким поросенком... Здесь можете включить фантазию, но главное включать позитивное мышление и научиться находить в любой ситуации позитив: уволили с работы, отлично, значит вы ее переросли и вам надо идти дальше, ушла вторая половина – отлично, плохо выступили на публике – отлично, значит есть куда стремиться, плохая погода – так это потрясающе, можно собрать всех своих друзей, посмотреть фильмы или заняться интересным хобби. Держайте и ищите в каждом негативе, позитив. Главное, что все будет замечательно! }

- Во время стресса есть хорошие техники, позволяющие снять напряжение. К примеру, техника Заземление. Можно представить агрессию исходящую от

агрессора в виде пучков негативной энергии, проходящую через вас и уходящую в землю. Главное, чтобы пучок, проходящий через вас, унес с собой весь негатив. В завершение хочу пожелать всем удачи и помните, что стрессом можно управлять и даже получать от этого удовольствие, ведь каждое выступление, отношения, работа - это стресс, а без него было бы очень скучно жить.

Как показала статистика, основным средством избавления от стресса 46% мужчин считают телевизор. Чуть меньше людей предпочитают слушать музыку – 43%, 19% выбирают алкоголь, 16% чревоугодие, 15% лечатся антидепрессантами, 12% спортом, 9% сексом и 2% йогой и медитациями.

Большинство женщин (79%) лучшим лекарством от стресса считают общение со своими детьми. Чуть меньшее количество (75%) выбирают общение с супругом, 40% предпочитают заняться отложенными когда-то домашними делами. Ищут спасение в природе 34% представительниц прекрасного пола, 33% спасаются общением с друзьями и путешествиями. Читают 32%, релаксацию и пассивный отдых выбирают 27%, активный отдых, спорт и сауну – 26%, готовят что-нибудь сладенькое – 23%, шоппинг и телевизор спасает 17%, 13% посещают бары, рестораны, театры.

Библиографический список

1. Стресс жизни: Сборник. / Составители: Л.М.Попова, И.В.Соколов. О.Грегор. Как противостоять стрессу.
2. Г.Селье. Стресс без болезней. - Спб, ТОО "Лейла", 2006. - 384 с.
3. Леонова А. Костикова Д. На грани стресса / В мире науки 2004. № 4. С.45 – 67.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

М. В. Кириченко,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель ст. преподаватель Н. Э. Логинова

Интеграция в общество детей с нарушениями интеллекта не может происходить так же, как у их нормально развивающихся сверстников. Имеющийся дефект приводит к нарушению связей с социумом, культурой, как источником развития. Поэтому такой ребенок не всегда в состоянии адекватно воспринять социальные нормы и требования. Психологическая поддержка и педагогическая работа, как правило, в определенном возрасте - основное, в чем нуждаются дети и подростки, отстающие в развитии.

На качестве жизни и абилитации (социальной адаптации) неблагоприятно сказывается недостаточная психологическая подготовка семьи к принятию и воспитанию ребенка с нарушением развития. Вопросы социально-бытовой адаптации детей с нарушениями развития изучались такими исследователями, как Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Конева Е.В., Чугунова Т.Б., Солондаев

В.К., Зарин А, Логинова Е.Т., Щербакова А.М., Москаленко Н.В., Сементайн Н.А. Ряд авторов говорят о важности подготовки к самостоятельной жизни умственно отсталых детей. Для этого осуществляется работа по конкретизации и уточнению жизненных планов, приучение детей к самообслуживанию и обслуживающему труду (Щербакова А.М., Москаленко Н.В., Трубачева Т.П., Сементайн Н.А.). У детей с нарушением интеллекта обнаружены неполные представления о социальном окружении, размытость жизненных перспектив, пассивное отношение к общественным поручениям (Зарин А., Логинова Е.Т., Аунапауу Т.). Ряд исследователей подчеркивают роль детского коллектива для формирования активной жизненной позиции учеников. Для этого рекомендуется создавать положительный микроклимат в группе, который позволит включить всех учащихся в деятельность класса с учетом их особенностей и наклонностей. Другие авторы говорят о важности подготовки к самостоятельной жизни умственно отсталых детей. Для этого осуществляется работа по конкретизации и уточнению жизненных планов, приучение детей к самообслуживанию и обслуживающему труду, формирование коммуникативных навыков (Щербакова А.М., Москаленко Н.В., Трубачева Т.П., Сементайн Н.А.).

Для успешной социальной адаптации рекомендуется расширять бытовой и социальный опыт детей с нарушениями интеллекта. Эту задачу можно решать средствами специального образования, но при этом возникает проблема: учащиеся с трудом могут применять в повседневной жизни знания, получаемые на отдельных предметах. Поэтому при обучении необходимо уделять внимание востребованности теоретических знаний в повседневной жизни. Для этого необходимо связывать любые теоретические понятия с окружающей действительностью (Трубачева Т.П., Сементайн Н.А.).

На предметах общеобразовательного цикла рекомендуется по возможности приближать учебный процесс к реальным, жизненным условиям, например, моделировать жизненные и производственные ситуации (Антропов А.П., Белопольская Н.Л.). При обучении детей с нарушением интеллекта рекомендуется включать их в процесс активной практической деятельности (Баряева Л.Б., Белопольская Н.Л.). Усвоение предметных действий будет наиболее эффективным при создании условий для эмоционального, ситуативно-делового общения с взрослым (Кулеш Э.).

Для успешной социально-трудовой адаптации надо формировать у умственно отсталых детей адекватное восприятие своей социальной роли и окружающих (Намазбаева Ж.И., Чумакова О.Ф.). В противном случае в будущем умственно отсталые дети не смогут выбрать соответствующую уровню их развития профессию.

В современной социально-экономической ситуации вопросы социальной адаптации детей с нарушениями в развитии (соответственно, с особыми образовательными потребностями) становятся все более актуальными, в частности, важна их социальная компетентность, наряду с профессиональными умениями определяющая возможность трудоустройства приобретают

особую актуальность. Формирование социально-бытовой адаптации таких детей должно начинаться еще с дошкольного возраста.

При рассмотрении проблемы социально-бытовой адаптации человека выделяют три функциональных уровня: физиологический, психологический и социальный. Адаптация будет протекать нормально, пока требования внешней среды не достигнут определенного адаптационного барьера, который характеризуется как условная граница параметров внешней среды, за которыми адекватная адаптация невозможна. Его характеристика строго индивидуальна.

Одна из основных проблем основных проблем возникающих в детском саду, а это процесс адаптации умственно отсталых детей в условиях обычного детского сада. Механизм адаптации дошкольников в детском саду, то же имеет многообразие аспектов, основными из них являются физиологическая и психологическая адаптация ребенка.

Выделяют три основных этапа физиологической адаптации: ориентировочный, неустойчивое приспособление и период относительно устойчивого приспособления.

Успешность процесса физиологической адаптации определяется факторами: уровнем развития познавательной сферы, состоянием здоровья, особенностями жизни ребенка в семье, отличием первичного режима жизни от школьного, особенностями протекания периода новорожденности, состоянием центральной нервной системы и перегрузкой учебными занятиями.

Индикатором трудности процесса адаптации в детском саду являются изменения в поведении детей: чрезмерное возбуждение, агрессивность или заторможенность и депрессия. Основными показателями психологической адаптации дошкольников в детском саду являются формирование адекватного поведения, установление контактов со сверстниками, воспитателями, овладение навыками учебной, трудовой, игровой деятельностью.

Основными причинами в затруднительной психологической адаптации является умственная отсталость ребенка.

Все факторы, обеспечивающие, адаптацию к детскому саду условно делятся, на факторы объективного (деятельностного) и субъективного характера (зависящие от всего персонала школы – интерната). Это: проведение психологической работы, рациональный режим учебных занятий, и отдыха дошкольников.

Предполагается, что специально – организованные коррекционно-развивающие занятия оказывают влияния на процесс развития адаптационных возможностей умственно – отсталых детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения.

Формирование социально-бытовой адаптации у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта должно быть подчинено следующим принципам:

1. Принцип дистанции, позиции при взаимодействии взрослого с ребенком. Построение отношений на основе установления контакта.

2. Принцип активности. Среда в микросоциуме ДООУ должна быть более развивающей, стимулирующей активность, чем в семье ребенка, в силу ограниченности контакта с внешним миром. Она должна быть побуждающей возникновение и развитие познавательных интересов ребенка, его волевых качеств, эмоций и чувств. Важнейшая среда активности, особенно в младшем дошкольном возрасте - игра. Создание игровой среды будет способствовать пробуждению творческой активности детей и их фантазии, развитию организаторских способностей.

3. Принцип стабильности - дети динамично развивающейся среды. Определить для ребенка его жизненную среду взрослому человеку невозможно. Эту среду ребенок создает себе сам. От взрослых зависит, чтобы окружение было приемлемым для ребенка, давало ему возможность менять окружающую среду в соответствии со своим вкусом, настроением.

4. Принцип компенсированности и гибкого зонирования. Дети в семье должны иметь возможность одновременно заниматься разными видами деятельности (физкультурой, музыкой, рисованием, конструированием, рассматриванием иллюстраций, настольными играми) в соответствии с индивидуальными интересами, не мешая друг другу. Для этого должны быть созданы непересекающиеся сферы активности.

5. Принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности благополучия каждого ребенка и взрослого. Недостаток стимулов объединяет и ограничивает ребенка по всем сферам, перенасыщенная среда с хаотической организацией стимулов дезорганизует его. Среда должна побуждать к взаимодействию с ее различными элементами, повышать функциональную активность ребенка. Окружение ребенка должно давать детям разнообразные и меняющиеся впечатления, побуждать двигательную активность детей и «гасить», тормозить ее, когда это необходимо. Дети должны учиться соблюдать интересы не только свои, но и окружающих, в том числе и взрослых. Для развития познавательной активности нужны средства и способы познания. Кроме книг, диафильмов, в распоряжении воспитателей должен быть набор развивающих игр, тестов, головоломок, оборудование для простейших опытов.

К стимулам относятся игровое, бытовое оборудование, личное пространство, личное «хозяйство» (для гигиены, бытовых и хозяйственных нужд, для занятий творческой деятельностью).

6. Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды

7. Принцип открытости - закрытости. Среда, как система воздействующих на ребенка внешних факторов, должна быть не только развивающей, но и развивающейся. Ее постоянному совершенствованию способствует открытость - природе, культуре, обществу, а также открытость окружающим своего собственного «Я» каждого воспитанника, открытость его собственного внутреннего мира. Замкнутость, изолированность не может

привести к взаимопониманию, взаимообщению, без которых нет полноценного развития каждого отдельного индивида.

Библиографический список

1. Дошкольное воспитание аномальных детей. / Под ред. Носковой А.П. - М.: Прогресс, 2009. - 303 с.
2. Коррекционная педагогика / Под ред. В.С. Кукушкина - М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2010.
3. Маркова Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников с задержкой психического развития: методическое пособие. - М.: Айрис-пресс, 2011.
4. Специальная педагогика / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н. Н. Назаровой - М.: изд. центр «Академия», 2010.
5. Шаповаленко И.В. Воспитание в ДОУ. - М.: Гардарики, 2009. - 349с.
6. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009.

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ СПОРТИВНЫХ ИГР НА УРОКАХ ФИЗКУЛЬТУРЫ И ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. И. Климов,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель д-р пед. наук, профессор С. Н. Рягин

Необходимость исследования условий организации физического воспитания обусловлена негативной тенденцией в состоянии здоровья населения. Физическое состояние является одним из обобщающих параметров здоровья и индикатором социального благополучия общества. Именно развитие в детском возрасте определяет основные черты здоровья данного поколения в старших возрастах.

В последние годы усиливается роль физической культуры в обеспечении здорового образа жизни населения России, меняется социальный статус физической культуры [1, 2, 3, 4, 5]. В настоящее время сфера профессиональной деятельности специалистов по физической культуре распространяется на все образовательное пространство.

Целью работы является изучение физического развития учащихся основной школы средствами спортивных игр на уроках физической культуры и внеклассной деятельности.

В связи с поставленной целью решались следующие задачи:

1. Анализ психолого-педагогических основ организации физического развития учащихся основной школы средствами спортивных игр на уроках физической культуры и внеклассной деятельности

2. Подбор методик и проведение диагностики с использованием спортивных игр на уроках физической культуры и внеклассной деятельности.

База исследования: МБОУ «Толоконцевская СОШ» Крутинского района Омской области. В исследовании принимали участие 10 школьников 7го класса.

Для диагностики физических качеств детей отбирались тесты, которые, не требовали специального оборудования, а также отражали бы уровень развития большинства двигательных качеств. Для обследования физического развития школьников были выбраны пять тестов.

Таким образом, эмпирическое исследование продемонстрировало, что показатели развития физических качеств школьников являются недостаточно высокими для данного возраста. При этом выявлены гендерные различия в выполнении упражнений школьниками. Полученные данные говорят о необходимости проведения дополнительных занятий по физкультуре.

Констатирующий этап эксперимента демонстрирует, что показатели развития физических качеств школьников являются недостаточно высокими для данного возраста. Полученные данные свидетельствуют о том, что необходим дифференцированный подход при организации физического воспитания школьников.

Формирующий этап эксперимента направлен на разработку и реализацию программы с использованием спортивных игр в урочной и внеурочной деятельности.

Контрольный этап эксперимента показал, что программа по организации физического воспитания школьников оказала положительное влияние на физическое развитие школьников. Эффективность данной программы доказана методами математической статистики.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что физическое состояние описывается как развитие морфофункциональных особенностей организма.

Становление двигательных способностей у школьников характеризуется неравномерностью и разновременностью. Физическое воспитание рассматривается как педагогический процесс, направленный на совершенствование формы и функций организма человека, формирования двигательных умений, навыков, связанных с ними знаний и развития физических качеств. В процессе физического воспитания школьников осуществляются оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи. Успешное решение задач физического воспитания школьников возможно при условии дифференцированного подхода к организации физического воспитания учеников.

Для диагностики физических качеств детей отбирались тесты, которые, не требовали специального оборудования, а также отражали бы уровень развития большинства двигательных качеств. Для обследования школьников были выбраны пять тестов.

Констатирующий этап эксперимента продемонстрировал, что показатели развития физических качеств школьников являются недостаточно высокими для данного возраста.

Показатели школьников по прыжкам в длину с места достаточно низкие, при этом результаты мальчиков несколько выше, чем у девочек, что соответствует половым различиям в этом возрасте.

Среднегрупповой показатель равен 119,6 см. Показатели быстроты у детей достаточно низкие, что подтверждает и среднегрупповой показатель, составляющий 5,3 с. Показатели ловкости также достаточно низкие для учащихся 7 классов, среднегрупповой показатель составляет 22,71 с. Среднегрупповой показатель на статическое равновесие равен 62 с.

Формирующий этап эксперимента направлен на разработку и реализацию программы организации физического воспитания с применением спортивных игр на уроках физкультуры и внеклассных уроках.

Результативность обучения на физкультурных занятиях определяют три фактора: подбор упражнений с учетом требований и уровнем общей и двигательной подготовленности детей; организация детей в каждом виде упражнений; дифференцировка нагрузки для каждого уровня подготовленности.

Контрольный этап эксперимента показал положительную динамику в развитии физических качеств школьников. Показатели скоростно-силовых качеств у учащихся достигли высокого и среднего уровней. Среднегрупповой показатель равен 154,8 см. Показатели скоростно-силовых качеств у детей достигли высокого и среднего уровней.

Среднегрупповой показатель равен 5,91 с. Показатели ловкости у детей достигли высокого и среднего уровней. Среднегрупповой показатель равен 30,79 с. Показатели статического равновесия у учащихся достигли высокого и среднего уровней. Среднегрупповой показатель равен 67,8 с. Показатели гибкости школьников достигли высокого и среднего уровней. Среднегрупповой показатель равен 8,9 см.

Контрольный этап эксперимента показал, что программа по организации физического воспитания школьников оказала положительное влияние на физическое развитие школьников. Эффективность данной программы доказана методами математической статистики.

Библиографический список

1. Арзуманов С. Г. Физическое воспитание в школе учащихся 10-11 классов; Феникс - Москва, 2010. - 180 с.
2. Виленский, М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента / М. Я. Виленский, А. Г. Горшков - М.: Гардарики, 2009. - 224 с.
3. Винер И. А., Горбулина Н. М., Цыганкова О. Д. Программа дополнительного образования. Гармоничное развитие детей средствами гимнастики; Просвещение - Москва, 2012. - 265 с.
4. Лях, В. И. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1-11 классов / В. И. Лях, А. А. Зданевич. – М. : Просвещение, 2010. – 126 с.
4. Фурманов А. Г. Юспа М. Б. Оздоровительная физическая культура. – М.: Медицина, 2009. – 421 с.

КОРРЕКЦИОННОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Л. А. Кляузер,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель ст. преподаватель Н. Э. Логинова

Развитие мелкой моторики связано с развитием познавательной, волевой и эмоциональной сфер психики. Развитие и совершенствование мелкой моторики кисти и пальцев рук является главным стимулом развития центральной нервной системы, всех психических процессов, речи.

Л.В. Занков, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и другие специалисты считают, что нарушения в развитии мелкой моторики является одним из характерных симптомов умственной отсталости. Данные специалисты отмечают, что движения пальцев рук у умственно отсталых школьников неуклюжи, некоординированы, их точность и темп нарушены.

По данным исследований проведенных Л.В. Антаковой-Фоминой, М.М. Кольцовой, Б.И. Пинским была подтверждена связь интеллектуального развития и моторики рук. Уровень развития речи детей также находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений рук. Присущие младшим школьникам с нарушением интеллекта грубые нарушения мелкой моторики препятствуют формированию у них целенаправленности в поведении и деятельности, резко снижают их работоспособность. У младших школьников нарушением интеллекта уровень развития мелкой моторики ограничивает возможности познавательной деятельности и существенно влияет на эффективность обучения.

Мелкая моторика в жизни и деятельности, учащихся с интеллектуальной недостаточностью выполняет много разных функций. Оно активизирует нужные и тормозит ненужные в данный момент психологические и физиологические процессы, способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями, обеспечивает избирательную и длительную сосредоточенность на одном объекте или деятельности. Развитие моторной функции улучшает развитие познавательной функции, восприятие поступающей информации.

Решение данной проблемы у учащихся с нарушением интеллекта наиболее успешно осуществляется в разных видах деятельности, среди которых особое место занимает изобразительная деятельность.

Рисование рассматривалось исследователями Морозовой Н.Г., Петровой В.Г. в разных аспектах: и как средство педагогического воздействия, и как средство психолого-педагогического изучения ребенка, как средство определения степени умственной отсталости. Современная специальная психология и педагогика в поиске эффективных средств коррекции все

больше ориентируется на использование изобразительной деятельности в процессе обучения и воспитания, учащихся с нарушением интеллекта.

В своих исследованиях И.М. Соловьев обращает внимание на недооценку коррекционно-развивающего значения рисования. Проблема развития мелкой моторики на занятиях по изобразительной деятельности весьма актуальна, так как именно изобразительная деятельность способствует развитию сенсомоторики – согласованности в работе глаза и руки, совершенствованию координации движений, гибкости, точности в выполнении действий, коррекции мелкой моторики пальцев рук.

И.А. Грошенков, Т.Н. Головина, М.Н. Нудельман, Н.П. Павлова, Ж.И. Шиф и других специалисты считают, что для того, чтобы изобразительная деятельность стала средством коррекции и развития мелкой моторики младших школьников с нарушением интеллекта, она должна быть организована с учетом закономерностей их развития, своеобразия мелкой моторики. Кроме того, система коррекционной помощи должна быть систематической и целенаправленной. Достигнуть эффективных результатов в коррекционной работе можно лишь путём постепенного развития ручной умелости, достигаемой в результате перехода от простых к более сложным для ребенка заданиям по мере овладения ими.

В связи с этим актуальны поиски путей и методов способствующих коррекции дефектов развития мелкой моторики у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Нами были разработаны рекомендации для педагогов по развитию мелкой моторики у младших школьников с нарушением интеллекта и коррекции его недостатков на уроках изобразительной деятельности:

- Определять заранее, на какие процесс в развитии мелкой моторики будет направлено наибольшее воздействие в ходе урока, и как лучше осуществлять регуляцию этого психического процесса в целях его совершенствования.

- Уделять особое внимание учебно-материальному обеспечению уроков (оснащение материалами и инструментами высоко качества).

- Обеспечить эстетические условия для осуществления коррекционно-воспитательной работы (оснащение учебного процесса наглядным материалом, который в наибольшей степени отвечает требованиям эстетики).

- Соблюдать охранительный режим, что оказывает положительное воздействие на учащихся, предполагает обеспечение на уроках изобразительного искусства спокойной деловой обстановки, четко организованного и привычного хода работы.

- Разговаривать во время урока ровным, спокойным, доброжелательным тоном, а педагогическим тактом, заинтересованным отношением к выполняемому учеником заданию создавать атмосферу творчества и взаимного понимания.

- Строить каждый урок в тесном единстве с дидактическими, воспитательными и коррекционными целями.

– Приучать учащихся с нарушением интеллекта видеть прекрасное в окружающем, в искусстве педагог должен предполагать организацию наблюдений за окружающей действительностью, посещение музеев, выставок, просмотр кинофильмов и т.д.

– Проводить на заключительном этапе каждого урока рисования оценку работ учащихся.

– Использовать игры и упражнения, формирующие умения воспринимать и различать величину, форму, цвет, положение предметов в пространстве, а так же умение владеть техникой рисования.

– Уделять большое внимание изобразительной деятельности вне занятий. В классе нужно определить место, где во вторую половину дня учащиеся могли бы порисовать.

Для совершенствования двигательных изобразительных приемов и навыков развития тонких движений пальцев рук рекомендуется использовать следующие тренировочные упражнения:

– ладони сомкнуты, пальцы прижаты друг к другу, вытянуты:

1) развести пальцы рук, поочерёдно на каждую пару, оставляя их в разведённом состоянии, затем все пальцы сразу соединить;

2) пальцы каждой пары развести и свести, поочередно;

3) все пальцы одновременно развести и свести «похлопать» только одними пальцами:

– рука лежит на парте, кисть приподнята в вертикальном положении. Каждый палец поочерёдно касается парты;

– ладонь лежит на столе. Пальцы прижаты друг к другу, затем пальцы собираются в кулак, затем выпрямляются, ладонь ставится на ребро;

– упражнение «ладонь-кулак-ребро» повторяется несколько раз с указанной последовательностью.

Перед началом работы в обязательном порядке должны проводиться упражнения, способствующие развитию координации и дифференциации движений, укреплению мышц руки: вращение кистями рук, сжатие кистей в кулак, последовательное нажатие кончиком большого пальца на кончики остальных пальцев той же кисти и ряд других несложных упражнений.

У леворуких детей для развития право-левосторонней ориентации и мелкой моторики необходимо использовать специальные упражнения. Эти упражнения проводятся с детьми выборочно, в зависимости от цели занятия и отрабатываемого на нём двигательного приема, во время физической паузы или непосредственно перед использованием приема работы.

Основная задача тренировочных упражнений состоит в том, чтобы сделать доступными и легко выполнимыми все задания, связанные с необходимостью использования мелкой моторики рук на уроках изобразительной деятельности.

Достигнуть этого можно лишь путём постепенного развития ручной умелости, достигаемой в результате перехода от простых к более сложным для ребенка заданиям по мере овладения ими. Благодаря всем этим

систематическим и разнообразным упражнениям руки ребенка постепенно приобретают точность, силу и дифференцированность движений.

Коррекция нарушений мелкой моторики, свойственных школьникам с нарушением интеллекта осуществляется путем избирательного воздействия на нарушенные или ослабленные функции детей путем систематического выполнения специальных развивающих заданий на уроках изобразительной деятельности.

Библиографический список

1. Вайнерман С.М., Большов А.С., Силкин Ю.Р. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству. – М.: Владос, 2001
2. Грошенков И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. – М.: Издательский центр «Академия», 2002, –208 с.
3. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М., 1973, –193 с.
4. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика). /Под ред. Б.П. Пузанова.– М.: Издательский центр «Академия», 2001, – 272 с.
5. Перова М.Н. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. – М.: Просвещение, 2001, – 158 с.
6. Пинский Б.И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы. – Минск. «Парадокс». 1999.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Н. В. Колосова,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Актуальность исследования обусловлена тем, что подростковый возраст рассматривается в педагогике и психологии как наиболее уязвимый, незащищенный, озабоченный поиском своего индивидуального стиля взаимодействия с самим собой и окружающим миром (Л.И. Божович, И.С. Кон, А.В. Мудрик). К сожалению, исследования педагогов и психологов показывают, что достаточно большой процент современных подростков проявляют агрессивность в системе "Я - окружающая среда", а также демонстрируют аутоагрессию. Проблема изучения детерминации агрессивного поведения подростков имеет давнюю традицию в педагогике и психологии (Ю.М. Антонян, А. Бандура, Л. Берковиц, К. Бютнер, Л.Ю. Иванова, А.Е. Личко, О.Ю. Михайлова, Р. Уолтере, З. Фрейд). Следует отметить, что сама по себе тема «подростковой агрессивности» долгое время была закрыта и поэтому не получила должной разработки в отечественной психологии. Даже в настоящее время публикации на эту тему у нас единичны, и представляют собой, главным образом, обзор зарубежных исследований. И, тем не менее, можно констатировать, что на сегодня наиболее впечатляющие результаты в изучении природы и механизмов агрессивного поведения

подростков достигнуты именно в психологической науке. Но вполне естественно, что в этой интересной, сложной и интенсивно изучаемой области все еще остается много нерешенных проблем, и нет ответов на многие вопросы, касающихся именно коррекции агрессивного поведения подростков.

Мы предполагаем, что коррекция агрессивного поведения подростков может быть успешной, если подростки будут участвовать в занятиях с элементами тренинга при условии, что будут учтены индивидуальные и психологические особенности детей, такие как негативизм, рост физической и вербальной агрессии.

Подростковый возраст характеризуется глубокими как физиологическими, так и психологическими изменениями, и отличается особой склонностью подростков к разнообразным нарушениям в поведении, в том числе и в деструктивной агрессивности. Психологические трудности, возникающие в старшем возрасте, берут свое начало в нарушениях, возникающих в период отрочества и в более ранние возрастные периоды.

Цели коррекционной работы с подростками, определяются исходя из понимания их психического развития как активного, деятельностного процесса. В связи с этим их постановка связана с организацией различных видов деятельности подростка, развитием его психической активности, формированием психических новообразований и оптимизацией социальной ситуации развития. Цели коррекции должны формулироваться только в позитивной форме, которая включает описание желательных параметров. Негативная формулировка целей коррекции используется психологом для того, чтобы отчетливо представлять те особенности личности, ее поведения, деятельности и отношений, которые составляют предмет психологической коррекции и требуют применения совершенно определенных технологий.

При психологической коррекции агрессии необходимо, прежде всего, тщательно проанализировать, какую функцию она выполняет в каждой конкретной ситуации, каковы ее пропорции среди других проявлений активности подростка и динамика ее возникновения.

Эмпирическое исследование проводилось в МКОУ «Александровская ООШ» Нововаршавского района Омской области. В соответствии с поставленной целью и задачами для эмпирического исследования в непосредственно экспериментальной работе приняли участие 29 подростков, в возрасте 14-15 лет, учащиеся 8-9 – х классов.

Для проведения диагностической части исследования, были подобраны следующие методики:

1. Тест - опросник А. Басса - А. Дарки.
2. Тест диагностики фрустрационных реакций С. Розенцвейга.
3. Проективная методика «Рисунок «Несуществующее животное».

Сопоставляя результаты двух методик: теста - опросника А. Басса - А. Дарки и теста диагностики фрустрационных реакций С. Розенцвейга, мы выявили следующую закономерность выбора типа и направленности фру-

страционных реакций с учетом уровня агрессивности у данной выборки подростков: в данной выборке подростков - 32% испытуемых, обладают высоким уровнем агрессии и им более свойственна - экстрапунитивная направленность реакции во фрустрирующей ситуации - 24% испытуемых, это говорит что данные подростки при фрустрирующей ситуации, предъявляют повышенные требования к окружающим и это может служить признаком неадекватной самооценки. По типу реакции у данных подростков преобладает «с фиксацией на препятствии», что составляет 24% испытуемых, и говорит о том, что во фрустрационных ситуациях у подростков преобладает нормальная идея препятствия.

Средним уровнем агрессивности обладают 24% испытуемых, и им более свойственна интропунитивная направленность реакции - 58% испытуемых, что говорит о том, что данным подросткам во фрустрационной ситуации более свойственны реакции направлены на самого себя, как на виновника происходящего. По типу реакции у данной выборки преобладает «с фиксацией на самозащите», что составляет 58% испытуемых, и говорит о слабой и уязвимой личности данных подростков и что их реакции сосредоточены на защите своего «Я».

Низким уровнем агрессивности в данной методике обладают 44% испытуемых и им более свойственна экстрапунитивные реакции - 28% испытуемых, и говорит о том, что данные подростки при фрустрирующей ситуации предъявляют повышенные требования к окружающим и это может служить признаком неадекватной самооценки. По типу реакции у данных подростков преобладает «с фиксацией на удовлетворение потребности» 40% испытуемых, что говорит об адекватном реагировании, что данные подростки могут разрешать фрустрационные реакции самостоятельно.

Так же была проведена дополнительная методика «Рисунок «Несуществующего животного», она показала анализ продуктов деятельности данных подростков.

По результатам данной методике можно сделать вывод, что у данной выборки подростков преобладает высокий уровень тревожности (42% испытуемых). Это говорит о том, что повышенная тревога дезорганизует любую деятельность подростков и приводит к понижению их самооценки, неуверенности в себе, частой пассивности, и недостаточной самостоятельности подростков, а также склонности не действовать, а мечтать или фантазировать: подростки в одиночестве могут придумывать себе фантастические приключения, вместо совместных дел с другими сверстниками. Постоянно испытываемое чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу.

Нами была разработана программа тренинга по снижению агрессивности у подростков. Продолжительность тренинга: тренинг рассчитан на 6 занятий по 2 часа (общая продолжительность 12 часов).

После проведения первичной диагностики агрессивного поведения подростков, можно сделать следующие выводы:

Из результатов методики А. Баса - А. Дарки, мы выявили, что высокий уровень агрессивности в данной выборке подростков обладают - 37% испытуемых, а высоким уровнем враждебности - 54% испытуемых. Наиболее типичной формой проявления агрессивного поведения в фрустрирующих ситуациях является: вербальная - 19% испытуемых и физическая - 16% испытуемых. Наиболее типичной формой проявления враждебных реакций является - подозрительность - 11% испытуемых. Вина - как отдельный фактор преобладает у 82% испытуемых.

По результатам методики С. Розенцвейга, мы выявили, что по направленности реакции на фрустрирующую ситуацию в ответах подростков преобладают экстрапунитивные реакции. Они составили 46 % ответов. По типу реакции на фрустрирующую ситуацию в ответах подростков преобладают «с фиксацией на самозащите», они составили 52%.

Сопоставляя результаты двух методик: А. Басса - А. Дарки и С.Розенцвейга, можно сделать следующий вывод, что в данной выборке подростков - 32% испытуемых более свойственна экстрапунитивная направленность реакции во фрустрирующей ситуации. По типу реакции у данных подростков преобладает реакция «с фиксацией на препятствие», что составляет 24% выборов ответов.

По методике «Рисунок «Несуществующего животного» - типичной формой поведения подростков на фрустрирующую ситуацию у данной выборки, характерна вербальная агрессия - 24% испытуемых. А также у данной выборки подростков преобладает низкий уровень напряженности (58%) и высокий уровень тревожности (42%).

Анализ результатов всех методик позволил нам выявить экспериментальную группу из 14 подростков, с высоким уровнем агрессивности. Для коррекционной работы с такими подростками мы выбрали такой метод как тренинг, направленный на коррекцию агрессивного поведения и развитие навыков адекватного реагирования в фрустрирующих ситуациях.

После тренинга была проведена повторная диагностика экспериментальной группы, которая показала следующие результаты:

Из повторных результатов методики А. Басса - А. Дарки, мы выявили, что у данных подростков высокий уровень агрессивности снизился с 65% - до 35%, а высокий уровень враждебности у подростков снизился с 58% - до 35%. Средний уровень по этим показателям стал преобладать у 65% испытуемых. Среди наиболее типичных форм проявления агрессивного поведения во фрустрирующих ситуациях высокий уровень агрессии снизился по следующим показателям: вербальной агрессивности – с 92% до 78% испытуемых; косвенная агрессивности – с 68% до 58% испытуемых; чувство вины – с 82% до 72%; обида - до 50% испытуемых.

С помощью теста диагностики фрустрации иных реакций С. Розенцвейга, на определение агрессивности, мы повторно выявили преобладающие у данной выборки тип и направленность эмоциональных реакций подростков на фрустрирующие ситуации. У данных подростков, стали преобладать импунитивные направления реакций - 46% ответов, и тип реакции «с фиксацией на самозащите» снизился - до 47% ответов, а тип реакции «с фиксацией на удовлетворении потребности» повысился - до 38% выборов в ответах.

В дальнейшем полученные результаты данной работы, можно использовать в коррекционной и профилактической деятельности, направленной на снижение уровня деструктивной агрессивности в поведении подростков - учителями, родителями и психологам учебных заведений.

Библиографический список

1. Ани Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: «Питер», 2007 – 271 с.
2. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. - Самара, : «Бахрах – М», 2000. – 248 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

И. В. Краснякова,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. биол. наук, доцент Е. О. Каргаполова

В 2009 учебном году был введен новый федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) для начальных классов образовательных учреждений страны. Переосмыслены цели и ценности современного начального образования с позиции новых стандартов начального общего образования. В основу ФГОС второго поколения положен системно-деятельностный подход. Согласно теории деятельностного подхода целью обучения является не накопление знаний, а формирование умения действовать с ними. ФГОС определяет цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию как «умение учиться». При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т. е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных действий.

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих

школьникам «умение учиться», способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Сформированность универсальных учебных действий является также и залогом профилактики школьных трудностей.

Программа, формирующая общеучебные умения и навыки учащихся, впервые была предложена Д.Б. Элькониным и его учениками: В.В. Давыдовым, Л.Е. Журовой, В.В. Репкиным, Г.А. Цукерманом др.

Подходы к формированию универсальных учебных действий учащихся активно рассматриваются А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой и др.

Изучение литературы по теме исследования показало, что несмотря на то, что педагогикой и психологией накоплено достаточное количества материала, характеризующегося своим многообразием научных подходов в изучении формирования познавательных УУД, и позволяющих сделать его обобщение, и произвести переоценку сложившихся теоретических взглядов и технологических подходов, нельзя сказать, что научная проблематика внутри этой сложной проблемы исчерпана. Нужно отметить, что, наряду с наличием научных и практических наработок, и признанием необходимости формирования познавательных УУД, мы столкнулись с недостаточным использованием в практике дидактического потенциала элементов проблемного обучения младших школьников при формировании компонентов познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определил в качестве главных результатов не предметные, а личностные и метапредметные – универсальные учебные действия. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Всё это достигается путём сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта. При этом знания, умения и навыки (ЗУН) рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т.е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся [1, 36].

-Тревогу вызывает ориентация взрослых исключительно на умственное развитие ребенка в ущерб духовно-нравственному воспитанию и личностному развитию. Как следствие этого процесса – потеря интереса к учению.

- Резко выросла информированность детей. Если раньше школа и уроки были источниками получения ребенком информации о мире, человеке, обществе, природе, то сегодня СМИ, Интернет оказываются существенным фактором формирования картины мира у ребенка, причем не всегда положительной.

- Современные дети мало читают, особенно классическую и художественную литературу. Телевидение, фильмы, видео вытесняют литературное чтение. Отсюда и трудности в обучении в школе, связанные с невозможностью

стью смыслового анализа текстов различных жанров; несформированностью внутреннего плана действий; трудностью логического мышления и воображения [2, 67].

В начальной школе, изучая разные предметы, ученик на уровне возможностей своего возраста должен освоить способы познавательной, творческой деятельности, овладеть коммуникативными и информационными умениями, быть готовым к продолжению образования.

Большинству из учителей предстоит перестраивать мышление, исходя из новых задач, которые ставит современное образование. Содержание образования не сильно меняется, но, реализуя новый стандарт, каждый учитель должен выходить за рамки своего предмета, задумываясь, прежде всего, о развитии личности ребенка, необходимости формирования универсальных учебных умений, без которых ученик не сможет быть успешным ни на следующих ступенях образования, ни в профессиональной деятельности [3, 29].

Успешное обучение в начальной школе невозможно без формирования у младших школьников учебных умений, которые вносят существенный вклад в развитие познавательной деятельности ученика, так как являются общеучебными, т. е. не зависят от конкретного содержания предмета. При этом каждый учебный предмет в соответствии со спецификой содержания занимает в этом процессе свое место.

Учебный предмет "Русский язык" обеспечивает формирование познавательных 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). Формирование широких познавательных мотивов учения у младших школьников тесно связано с усвоением теоретических знаний и ориентацией на обобщенные способы действий (В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин).

Например, уже на первых уроках обучения грамоте перед ребенком ставятся учебные задачи, и сначала вместе с учителем, а затем самостоятельно он объясняет последовательность учебных операций (действий), которые осуществляет для их решения. Так, проводя звуковой анализ, первоклассники ориентируются на модель слова, дают его качественную характеристику. Для этого они должны знать все действия, необходимые для решения этой учебной задачи: определить количество звуков в слове, установить их последовательность, проанализировать "качество" каждого звука (гласный, согласный, мягкий, твердый согласный), обозначить каждый звук соответствующей цветовой моделью. В начале обучения все эти действия

выступают как предметные, но пройдет немного времени, и ученик будет использовать алгоритм действия, работая с любым учебным содержанием. Теперь главным результатом обучения становится то, что школьник, научившись строить план выполнения учебной задачи, уже не сможет работать по-другому.

Универсальные учебные действия – это обобщенные способы действий, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, – как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целей, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение "умения учиться" предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают:

- учебные мотивы,
- учебную цель,
- учебную задачу,
- учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка) [4,116].

УУД сгруппированы в четыре основных блока:

- личностные,
- регулятивные,
- познавательные,
- коммуникативные.

Познавательные учебные действия связаны с формированием умений, направленных на развитие интеллектуального уровня учащихся на определение ступени образовательного процесса.

Познавательные универсальные учебные действия формируются через использование технологии продуктивного чтения, присвоенную учениками систему приёмов понимания устного и письменного текста. Это могут быть:

– задания на извлечение, преобразование и использование текстовой информации (например, чтение таблицы, преобразование текста в таблицу, схему, выстраивание алгоритма по применению правила, составление по плану рассказа на лингвистическую тему и т.д.);

– использование разного ряда визуальных подсказок и ключей, формулировок проблемных вопросов, «иллюстративного» визуального ряда (представлены в учебнике, составляются самими детьми или даются в презентациях в интерактивном режиме);

– приёмы работы с правилами и определениями как учебно-научными текстами;

– система работы с различными словарями.

Универсальные учебные действия – это система различных учебных действий учащегося, которые позволяют не только самостоятельно осваивать новые для него знания об окружающем мире, но и успешно организовывать процесс познания с целью повышения качества своего образования.

Поэтому вопрос об эффективном их формировании поднимается сегодня с особой остротой и требует внимательного изучения.

Библиографический список

1. Бордовская, Н. В. Педагогика [Электронный ресурс]: учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. - СПб.: Питер, 2011. - с.115
2. Бордовская, Н. В. Педагогика: учеб. пособие для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. - Гриф МО. - СПб.: Питер, 2010. - 299 с.
3. Загвязинский, В. И. Педагогика [Электронный ресурс]: учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова; под ред. В. И. Загвязинского. - М.: Академия, 2011. – 85с.
4. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. - М.: Директ-Медиа, 2010. – 321 с.

РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ФГОС

С. В. Кумпан,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель д-р пед. наук, профессор С. Н. Рягин

В 2013 году принят Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 г. № 1155), а само дошкольное образование признано первой ступень образования.

В соответствии с Федеральными государственными требованиями математическое развитие дошкольников осуществляется через совместную образовательную деятельность воспитателя и детей, а также через самостоятельную познавательную-игровую деятельность самих детей.

Математика обладает уникальным развивающим эффектом. Ее изучение способствует развитию памяти, речи, воображения, эмоций; формирует настойчивость, терпение, творческий потенциал личности.

Поэтому особую актуальность в условиях ФГОС приобретает методическая работа по обучению дошкольников элементарным математическим представлениям на основе игровой деятельности, которая должна не только дать простейшие знания и умения, но и на их основе развивать у дошкольника мышление, воображение, смекалку, быстроту реакции.

Из множества игровых материалов для исследования были выбраны логические блоки Дьенеша.

Новизна исследования заключается в том, что воспитателю ДОУ предлагается система занятий по развитию элементарных математических представлений дошкольников в соответствии с современными требованиями ФГОС.

Основные задачи исследования:

1) на основе анализа ФГОС, психолого-педагогической и методической литературы определить понятие «элементарные математические представления»;

2) выявить особенности формирования элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста;

3) определить методику формирования элементарных математических представлений о геометрических фигурах на основе игровой деятельности с блоками Дьенеша у детей старшего дошкольного возраста;

4) определить критерии, показатели и методику оценки эффективности формирования элементарных математических представлений о геометрических фигурах на основе игровой деятельности с блоками Дьенеша у детей старшего дошкольного возраста;

5) разработать комплекс занятий по формированию элементарных математических представлений о геометрических фигурах при помощи блоков Дьенеша и оценить их эффективность в условиях педагогического эксперимента.

Для решения поставленных задач были использованы методы:

- анализ педагогической и психологической литературы по проблеме исследования;
- наблюдение,
- диагностика,
- математическая обработка данных.

Для решения первой задачи в работе был проведен анализ педагогической литературы, посвященной вопросам математического развития детей старшего дошкольного возраста, изучена роль игры в математическом развитии детей и необходимость использования игр, как во время занятий, так и в свободное время.

Под формированием элементарных математических представлений многие авторы понимают целенаправленный и организованный процесс передачи и усвоения знаний, приемов и способов умственной деятельности, предусмотренных программными требованиями. Математические представления являются средством математического развития ребенка.

Задачи по формированию элементарных математических представлений у детей представлены на слайде:

- приобретение знаний о множестве, числе, величине, форме, пространстве и времени как основы математического развития;
- формирование широкой начальной ориентации в количественных, пространственных и временных отношениях окружающей действительности;
- формирование навыков и умений в счете, вычислениях, измерении, моделировании, общеучебных умений;
- овладение математической терминологией;

– развитие познавательных интересов и способностей, логического мышления, общее развитие ребенка.

При решении второй задачи исследования были выявлены особенности формирования элементарных математических представлений у детей старшего возраста.

В этом возрасте совершенствуется восприятие цвета, формы и величины, строения предметов; систематизируются представления детей. Они называют не только основные цвета и их оттенки, но и промежуточные цветовые оттенки; форму прямоугольников, овалов, треугольников. Воспринимают величину объектов, легко выстраивают в ряд — по возрастанию или убыванию — до 10 различных предметов.

При решении третьей задачи были проанализированы существующие подходы и методики обучения детей элементарным геометрическим представлениям.

Н. А. Сакулина предложила методическую модель обучения детей обследованию предметов, определяя форму как их основной признак. В этой модели выделяется пять компонентов:

1. целостное восприятие предмета;
2. анализ предмета — вычленение характерных существенных особенностей, определение формы отдельных частей предмета (круглая, квадратная, треугольная, длинненькая, закругляется ...), уподобление данной части геометрической фигуре, наиболее близкой по форме;
3. двигательнo-осязательное ощущение формы — обводящие движения с одновременным проговариванием, т. е. обследование предмета;
4. вновь целостное восприятие предмета;
5. построение модели из заданных форм или частей.

На основании этой схемы обучения детей была разработана конкретная методика — последовательность в формировании знаний о геометрических фигурах (З. Е. Лебедева, Л. А. Венгер, Л. И. Сысуева, В. В. Колечко, Р. Л. Непомнящая):

1. Демонстрация геометрической фигуры и название ее.
2. Обследование геометрической фигуры путем конкретных практических действий.
3. Показ еще нескольких таких же геометрических фигур, но разных по цвету и величине. Сравнение геометрических фигур. При этом обращается внимание детей на независимость формы от величины и цвета фигуры.
4. Сравнение геометрических фигур с предметами, близкими по форме; нахождение среди окружающих предметов таких, которые близки по своей форме с этой фигурой.
5. Сравнение предметов по форме между собой с использованием геометрической фигуры как эталона.
6. Сравнение знакомых геометрических фигур, определение общих качеств и различий (овал и круг, квадрат и прямоугольник и т. д.).

7. Закрепление свойств геометрических фигур с помощью измерения, лепки, рисования, выкладывания, построения и др.

Для реализации методики было принято решение использовать логические блоки Дьенеша.

Блоки Дьенеша - универсальный дидактический материал, помогающий успешно реализовывать задачи познавательного развития детей. Ведь они способствуют развитию логического мышления, комбинаторики, аналитических способностей, формируют навыки, необходимые для решения логических задач.

Формы организации работы с логическими блоками: занятия (комплексные, интегрированные), обеспечивающие наглядность, системность и доступность, смену деятельности; совместная и самостоятельная игровая деятельность (дидактические игры, настольно-печатные, подвижные, сюжетно-ролевые игры). Вне занятий - в предметно-развивающей среде (ИЗО-деятельность, аппликация, режимные моменты, предметные ориентиры).

При решении 4 задачи была выбрана методика и критерии оценки уровня элементарных математических представлений детей о геометрических фигурах. Исследование влияния игровой деятельности развитие речи детей проводились на базе МБДОУ «Вольновский д/сад» (старшая группа).

МДОУ работает по образовательной системе «От рождения до школы».

Раздел программы «Познавательная деятельность» одной из задач ставит развитие элементарных математических представлений.

Эта часть программы явилась основой для нашей методики развития математических представлений о геометрических фигурах детей старшего дошкольного возраста на основе использования блоков Дьенеша.

Основной принцип, лежащий в основе формирования элементарных математических представлений, предполагает в каждом возрастном этапе повторение на более высоком уровне того, что было освоено на предыдущей ступени, и дальнейшее продвижение вперёд.

Экспериментальная работа проводилась в течение 9 месяцев – с сентября 2014 г. по ноябрь 2014 г.

Для оценки уровня математического развития детей была использована методика по программе М.А. Васильевой, в которую были внесены дополнения по оценке именно навыков детей именно по работе с геометрическими формами.

В исследовании приняли участие 14 человек (7 мальчиков и 7 девочек) в возрасте 5-6 лет. Начало исследования – сентябрь 2014 г.

Оценка по всем заданиям давалась в количественном выражении (по баллам).

Результаты мониторинга уровня математического развития детей в сентябре 2014 г. приведены в протоколе и обобщены в гистограмме на слайде.

При решении 5 задачи на основании анализа результатов мониторинга уровня математического развития детей был разработан тематический план и конспекты комплексных занятий с детьми старшей группы.

Подробные конспекты занятий по формированию элементарных математических представлений о геометрических фигурах с использованием блоков Дьенеша представлены в Приложении к ВКР.

В течение 3-х месяцев с детьми проводились такие игры как:

«Построй цепочку» (Развитие умения сравнивать геометрические фигуры между собой, выявлять общий признак и находить фигуру по заданному признаку.)

«Загадка без слов» (Развитие умения называть геометрические фигуры одного вида обобщающим словом).

«Найди фигуру» (Развитие умения классифицировать геометрические фигуры по одному признаку (размер))

Для того чтобы определить эффективность нашей работы была проведена повторная диагностика математического развития по той же методике.

Результаты мониторинга представлены в протоколе (см. приложение к ВКР) и обобщены в гистограмме на слайде.

Итоги работы по математическому развитию детей обобщены в гистограмме на слайде.

При сравнении результатов мы выяснили, что низкий уровень математического развития имеет 14% детей (на 1-ом этапе - 36%); средний уровень – 57%; высокий уровень – 29% (на 1-ом этапе - 21%).

Таким образом, выбранная система развития математических знаний с использованием блоков Дьенеша для детей старшей группы эффективна.

Библиографический список

1. Абричкина М.Е. Развитие речи в процессе формирования математических представлений у детей дошкольного возраста/ М.Е. Абричкина, О.Е. Гашева //Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7-2. С. 11-12.
2. Белошистая А.В. Что такое математическое развитие дошкольника/А.В. Белошистая//Детский сад: теория и практика. 2012. № 1. С. 6-17.
3. Власенко Н.В. Математическое развитие дошкольников на основе интегрированного подхода/ Н.В. Власенко, Е.В. Шаталова//Успехи современного естествознания. 2013. № 10. С. 125.
4. Михайлова З.А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З.А. Михайлова, Е.А. Носова, А.А. Столяр, М.Н. Полякова, А.М. Вербенец и др. – СПб.:«ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2008. – 384 с.
5. Репина Г.А. Математическое развитие дошкольников: Современные направления / Г.А. Репина. - М. : ТЦ Сфера, 2008. - 128 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД НА УРОКАХ «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»

Е. А. Лаптева,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

С 2012 года преподаю предмет «Основы религиозной культуры и светской этики» (далее ОРКСЭ), модуль «Основы светской этики», поскольку именно его выбрали родители обучающихся.

Одним из основных подходов к преподаванию курса ОРКСЭ наряду с культурологическим, деятельностным и личностно-ориентированным, является коммуникативный, который формирует у школьников коммуникативную компетентность и предполагает активное взаимодействие, сотрудничество учащихся, обмен информацией, обсуждение разных точек зрения и так далее.

Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет зону ближайшего развития универсальных учебных действий.

Одним из средств реализации поставленных задач может стать применение интерактивных методов в организации учебно-воспитательной деятельности.

В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Функция учителя на «интерактивных» уроках сводится к тому, что он направляет действия учащихся на достижение целей урока. Учитель, естественно, разрабатывает и соответствующий план урока, обычно включая в урок интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых ученик осваивает материал урока.

Методы интерактивного воздействия в наибольшей степени соответствуют личностно-ориентированному подходу в обучении, способствуют интенсификации процесса обучения, позволяют сделать знания более доступными, а также анализировать учебную информацию и творчески подходить к усвоению учебного материала.

К методическим приемам интерактивного обучения традиционно относятся игры, организация работы учеников в парах и группах, общие дискуссии, проектирование и другое. В изучении основ светской этики можно использовать семинары, предполагающие работу с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами. Уроки-диалоги «каждый учит каждого» позво-

ляют не просто воспроизвести информацию, но и выслушать позицию каждого участника разговора.

Для создания условий по формированию коммуникативных универсальных учебных действий на уроках применяю методы интерактивного воздействия. Эти методы в наибольшей степени ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения.

В качестве интерактивных упражнений целесообразно организовать работу в малых группах. Использование таких форм деятельности, как игры, работа в парах, малых группах, позволяет обучающимся получить учебную и эмоциональную поддержку одноклассников, формирует нравственные чувства дружбы, взаимопомощи и ответственности друг за друга, а также учит слушать, формирует способность встать на позицию другого человека, вести диалог и продуктивно сотрудничать со сверстниками и взрослыми.

При формировании УУД широко использую технологию сотрудничества, которая включает организационные формы, нацеливающие учащихся распределять работу с соседом по парте, меняться ролями, проверять работу друг у друга, выполнять работу в малой группе.

Работа в группе.

Организация работы в малых группах проводится следующим образом. Численность учеников в группе не превышает 5 человек.

Обучающиеся могут объединяться в группы «по желанию». Плюсы такого подхода заключаются в учете межличностных связей школьников. Но существуют и минусы: формируются группы, неравные по силе, поэтому результаты деятельности групп могут сильно различаться.

Формировать малые группы можно путем случайного подбора.

Перед началом урока на столе раскладываются карточки с изображением разных символов: в каждой группе символов по 3 одинаковых знака.

Учитель:

– Возьмите, пожалуйста, карточку со стола и найдите «своих друзей», объединившись в группы.

Дети с одинаковыми символами на карточках должны взять друг друга за руки. Так ребята объединились в группы.

Формировать группы может сам учителем с учетом конкретных задач урока.

Например, детям раздают карточки, со словами из пословиц. На уроке по теме «Дружба» используются пословицы: «Не имей сто рублей, а имей сто друзей», «Старый друг лучше новых двух». Группы формируем по составленной пословице.

Целесообразно менять роли (функции) членов группы – лидеру полезно побыть исполнителем, конфликтному – примерить роль посредника.

Именно обмен ролями даст возможность ученику побыть в «чужой шкурке», лучше понять позицию партнера по общению.

Необходимо также соблюдать временные ограничения: работа в группе не должна превышать 10-15 минут.

Особое значение на уроках ОРКСЭ имеет работа с притчами, обладающими большим воспитательным потенциалом и развивающими логическое и критическое мышление учащихся.

Каждая группа должна ознакомиться с притчей и кратко пересказать по плану:

Кто главные действующие лица притчи?

Что с ними произошло?

Чем закончилась история?

Общее обсуждение смысла притч каждой группы.

Выяснить нравственный смысл притч помогают следующие приёмы:

- анализ названия притчи;
- задание учащимся – придумать притче новое, нравоучительное, название;
- выделение и анализ ключевых понятий притчи;
- представление притчи без окончания – обсуждение, чем она могла бы закончиться, а затем сравнение своей версии с авторским окончанием притчи (например, притча «**Притча о Добре и Зле**»);
- работа с иллюстрациями, собственные рисунки, отражающие нравственное содержание притчи;
- инсценировка притчи.

Кроме того, использую такой прием, как опора на личный опыт обучающихся.

Использование заданий на обсуждение нравственного смысла народных пословиц, на выстраивание диалога учащихся развивают у обучающихся социально-коммуникативные способности слушать и слышать, сочувствовать, сопереживать, участвовать в беседе.

Вместе с тем, применяю игровые технологии:

Например, работая по теме урока «Свобода и ответственность» проводится игра «Мнение»:

Учитель:

- Те, кто считают, что ответственность несет тот, кого толкнули, – располагаются у левой стены класса; кто толкнул – у правой стены класса, затрудняюсь с ответом – у средней стены класса. Приготовьтесь и по моему хлопку занимаем места в классе, кто какую позицию выбрал.

Идет обсуждение, каждая группа ребят отстаивают свою точку зрения. Если в процессе обсуждения дети из группы «затрудняюсь ответить» склонились к какому-то из двух предложенных мнений, то они переходят в другую группу, также поступают и участники двух других групп – если их смогли аргументировано переубедить.

Игра «Водоворот мнений».

Заполненные листы передают другой группе (по часовой стрелке). Группа, получив лист, обсуждает работу другой группы и фломастером (у каждой группы свой цвет) возле каждого утверждения ставит следующий из знаков:

+ - согласны; / — не согласны; / ? - появился вопрос, требуется разъяснение (Инструкцию к выполнению задания вынести на доску.)

Как только группа получит свой лист, просматривает знаки, проставленные другими группами. В случае знака «?» на какое-либо утверждение - вносит разъяснение, знак «—» - выслушивает разъяснения от той группы, которая отметила несогласие с утверждением.

На уроке провожу словарную работу – определять значение имени, названия, термина и понятия, отрабатываем их произношение и написание, подбирать синонимы и антонимы, раскрывающие нравственные качества и поступки и тому подобное. Например, коллективная работа над понятиями темы: «Милосердие, забота, взаимопомощь».

- Что такое милосердие? Подберите синонимы к этому слову, из каких слов состоит это понятие.

- К кому мы проявляем милосердие?

- Кому нужна наша забота?

- Как вы понимаете взаимопомощь?

Один из способов формирования коммуникативных универсальных действий-интервью. Такая форма учебной деятельности позволяет учащимся проникнуть в суть изучаемых явлений культуры, ощутить личную сопричастность к духовному опыту человечества. Данную форму чаще использую в качестве домашнего задания. Предлагаю учащимся взять интервью по изучаемой теме у членов своей семьи.

Работа в паре.

Работая в паре обучающиеся пересказывают текст, составляют план, объясняют понятия, смысл пословиц, обмениваются опытом, решают проблемные ситуации, выполняют творческие задания.

Работа в группах, опережающее задание «несуществующие диалоги» повышает познавательную мотивацию учащихся, обучает навыкам успешного общения - умению слушать и слышать друг друга, выстраивать диалог, задавать вопросы на понимание, повышает эффективность усвоения учебного материала.

Интерактивная деятельность предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет их к взаимодействию, взаимопониманию, к совместному решению и принятию наиболее общих, но значимых для каждого участника задач. В ходе диалогового общения у участников формирование умения критически мыслить, рассуждать, решать противоречивые проблемы на основе анализа услышанной информации и обстоятельств, они учатся взвешивать альтернативные мнения, принимать проду-

манные решения, правильно выражать свои мысли, участвовать в дискуссиях, профессионально общаться с коллегами. У участников формируется уважение к чужому мнению, умение выслушивать другого, делать обоснованные заключения и выводы.

Развитие коммуникативных универсальных учебных действий признается одним из важнейших компонентов федерального государственного образовательного стандарта. В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умение самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА КРУЖКОВЫХ ЗАНЯТИЯХ «РЕМЕСЛЕННИК» ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

А. А. Лаутеншлегер,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук Л. В. Поселягина

В настоящее время актуальна концепция проектного обучения. В Стандарте также предложена новая структура учебного плана, в состав которого в качестве компонента включена внеурочная деятельность, куда входят кружки, секции, проектная деятельность и др. в результате которой, предполагается получить гармоничную, творчески активную и всесторонне развитую личность.

Наиболее благоприятные условия для осуществления проектной деятельности имеет образовательная область «Технология», а также кружковая работа. На наш взгляд, использование проектной деятельности может значительно повысить творческую активность школьника.

Творческая активность - сложное интегративное понятие, соединяющее в себе и приводящее во взаимодействие активность и творчество. К основным компонентам творческой активности обучающихся относится: а) преобразующее отношение к изучаемым предметам, объектам, явлениям; б) готовность к преобразующей деятельности; в) творческий потенциал; г) процесс творческой деятельности.

Цель исследования: выявление и обоснование эффективности метода проектов в развитии творческой активности обучающихся на занятиях в кружке «Ремесленник».

Тематика проектных заданий на занятиях кружка должна охватывать более широкий круг вопросов, по сравнению со школьной программой предмета «Технология». Темы могут быть актуальными для практической жизни и требовать привлечения знаний учащихся из разных областей с целью развития их творческого мышления, исследовательских навыков, уме-

ния интегрировать знания. В качестве основных критериев оценки проектов можно отнести: оригинальность, доступность, надежность, техническое совершенство, эстетические достоинства, безопасность, экологичность, соответствие общественным потребностям, удобство эксплуатации, технологичность, материалоемкость и экономичность.

Вовлечение воспитанников кружка в творческую деятельность средствами проектного обучения, влияет на развитие творческой активности.

Как показали наши наблюдения, пример и успехи одних школьников стимулируют активность других обучающихся кружка «Ремесленник», изменяются их коммуникативные отношения, творчество сплотило учеников и способствовало росту творческой активности.

Работая над развитием творческой активности детей, мы заметили, как у них появился устойчивый интерес к технологическому творчеству, который способствует пониманию структуры и состава технологического процесса в обобщенном виде и обеспечивает перенос усвоенных знаний в самые разнообразные ситуации.

У детей повысился уровень самостоятельности, изобретательской активности, мастерства, появились результаты влияния такой работы на других школьников. Обучающиеся из объекта деятельности превратились в субъект, которому дозволено творить, порождать новое. А ведь это именно то, без чего ребенок просто не может существовать, без чего не может в полной мере развиваться его личность, его индивидуальная мотивационно-потребностная сфера.

Дети с интересом берутся за выполнение самых сложных проектов и часто находят интересные способы их решения.

Сравнивая результаты достижений школьников посещающих кружок, на контрольном этапе эксперимента, можно заметить увеличение количества занятых призовых мест и полученных грамот. На порядок лучше и качественнее стали школьники выполнять творческие работы.

НАРУШЕНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРИТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ

Т. А. Махамбетова,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель ст. преподаватель Н. Э. Логинова

В настоящее время все более широкое распространение получает забота о развитии детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также их социальной реабилитации, адаптации, подготовке к активному участию в жизни.

Зрение имеет ведущую роль в восприятии окружающего мира. Очень важно развитие зрительной образной памяти. Изучением этой проблемы занимались такие зарубежные ученые, как Г. Мюллер, А. Пильцекер, К. Готшалд, В. Келер, А. Бине, К. Бюлер, Д.Б. Бродбент, П. Линдслей, и отечественные исследователи А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, З.М. Истомина, Л.С.Выготский, В.И.Лубовский и другие[1].

Одной из важнейших задач коррекционно-педагогической работы с дошкольниками, которые имеют нарушение зрения, имеет развитие у них зрительно-пространственного восприятия.

Зрительное восприятие - это процесс психофизиологической обработки изображения объектов окружающего мира. Он осуществляется благодаря деятельности зрительной системы, посредством которой создается представление о величине, форме (перспективе) и цвете предметов, их взаимном расположении и расстоянии между ними.

У детей с нарушениями зрения отмечаются нарушения в ориентировке на плоскости, в окружающем пространстве, в схеме собственного тела, во времени и днях недели. Также у них наблюдается нарушение в использовании пространственных понятий: наречий и предлогов, выражающих пространственные отношения.

Это связано с тем, что у таких детей сужается поле зрения, снижается точность и дифференцированность восприятия пространства и соответственно пространственных представлений, а также у них ограничивается возможность воспринимать мир дистантно.

Приемы узнавания и осмысления предметов и изображений у слабовидящих детей и нормально видящих одинаковы, но овладение ими у детей с нарушением зрения происходит медленней и информативно беднее, чем у нормально видящих детей.

Необходимо детей обучать визуальному обследованию. Предполагает специально организованное педагогом зрительное восприятие предметов или явлений окружающей действительности на общеобразовательных занятиях и в повседневной жизни детей. Очень важно научить детей использовать полученную зрительную информацию в той или иной самостоятельной деятельности.

При обучении слабовидящих детей учебно-наглядные пособия должны отвечать как педагогическим, так и лечебно - коррекционным и гигиеническим требованиям. Они должны пробуждать и стимулировать интерес детей к занятиям, а формой, расцветкой, размерами, соотношениями частей соответствовать конкретным лечебным задачам и состоянию зрения ребенка.

Для решения комплекса задач используются разнообразные игры и упражнения: «Угадай, что это? », «Вспомни и назови», «Подбери предмет», «Сожми и разложи», «Найди лишний элемент», «Определи температуру предмета», «Узнай поверхность», «Вкусно - невкусно», «Запах растений», «Определи вкус», «Определи запах», «Тихо - громко», «Узнай шум, музы-

кальный инструмент, звуки животных»; «Построй предмет из геометрических фигур», «Назови из каких частей состоит предмет»[3].

Игры на определение положения предмета в пространстве: «Хоккей», «Баскетбол», «Футбол», «Бильярд», «Городские дороги», «Найди клад». Рассмотрение предметов на близком, дальнем расстоянии, игры на соотнесение звука-предмета и его расположения; перекидывание из руки в руку мячик, игры с настольным строительным материалом, называние предметов на картине: на первом плане, на втором плане, вдали, близко; «Что где находится?»[4].

Демонстрация наглядных пособий сопровождается четкими и ясными пояснениями. Это позволяет детям понимать и выделять конкретные визуальные признаки предметов окружающего мира. В процессе их рассматривания включаются все зрительные функции. И имеют большое значение для развития остроты.

А.И. Сорокина выделяет такие типы дидактических игр, которые сгруппированы по виду деятельности детей. Игры-путешествия, игры-поручения, игры-предположения, игры-загадки, игры-беседы (игры-диалоги).

Краткая характеристика игр.

Игры-путешествия имеют сходство со сказкой, ее развитием, чудесами. Игра-путешествие отражает реальные факты или события, но обычное раскрывает через необычное, простое—через загадочное, трудное — через преодолимое, необходимое — через интересное. Все это происходит в игре, в игровых действиях, становится близким ребенку, радует его.

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-путешествия всегда несколько романтичны. Именно это вызывает интерес и активное участие в развитии сюжета игры, обогащение игровых действий, стремление овладеть правилами игры и получить результат: решить задачу, что-то узнать, чему-то научиться.

Роль педагога в игре требует знаний, готовности ответить на вопросы детей. Во время игры вести процесс обучения незаметно. Игра-путешествие — игра действия, мысли, чувств ребенка, форма удовлетворения его потребностей в знании. В игре-путешествии ставится задача, пояснение способа ее решения, разработка маршрутов путешествия. Во время игры идет поэтапное решение задач, радость от ее решения.

В состав игры-путешествия можно включить песни, загадки, подарки и многое другое. А затем содержательный отдых.

Игры-загадки. В настоящее время загадки, загадывание и отгадывание, рассматриваются как вид обучающей игры особенностью загадок является логическая задача. Способы построения логических задач различны, но все они активизируют умственную деятельность ребенка.

Детям нравятся игры-загадки. Необходимость сравнивать, припоминать, думать, догадываться — доставляет радость умственного труда. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы, умозаключения.

В основе игры лежит общение педагога с детьми, детей с педагогом и детей друг с другом. Это общение имеет особый характер игрового обучения и игровой деятельности детей. В игре-беседе воспитатель ведет речь, от близкого детям персонажа. Воспитательно-обучающее значение заключено в содержании сюжета — темы игры, в возбуждении интереса к тем или иным аспектам объекта изучения, отраженного в игре.

Основная цель психологической помощи в работе с семьей ребенка с ограниченными возможностями — помочь родителям справиться с трудной задачей воспитания ребенка с ОВЗ, способствовать ее оптимальному решению, несмотря на имеющиеся объективный фактор риска; воздействовать на семью с тем, чтобы мобилизовать ее возможности для решения задач реабилитационного процесса.

Трудно переоценить значение развитого пространственного восприятия, умения ориентироваться в пространстве, сформированности пространственных, пространственно-временных и квазипространственных представлений. Сформированность этих представлений характеризует общее развитие дошкольника и его готовность к обучению в школе, что является одной из важнейших задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста, обеспечивает целостное гармоничное развитие детей.

От уровня сформированности пространственных представлений во многом зависит успешность овладения чтением, письмом, рисованием и другими видами учебной деятельности [6].

Библиографический список

1. Китик Е.Е. Основы логопедии: учебное пособие / Е.Е. Китик. - М., 2014
2. Ихсанова С. Игротерапия в логопедии. Пальчиковые превращения / С. Ихсанова. - М., 2014
3. Корнеева И.Л. Логопедические игры для детей. Учебно-практическое пособие / И.Л. Корнеева. - М.: Изд-во Феникс, 2015
4. Левченко И.Ю.. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Метод. Пособие Ъ И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. - М.: Просвещение, 2008.
5. Солнцева Л. И. Элементарное обучение ориентировке и мобильности в пространстве слепых детей / Л.И. Солнцева, Л.А. Семенов // Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности. - М.: ВОС, 1989
6. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. — М. : Город, 1998
7. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак. - СПб. : Изд-во РГПУ, 1998

РАЗВИТИЕ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ СКОУ VIII ВИДА ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУИРОВАНИЯ НА УРОКАХ РУЧНОГО ТРУДА

Н. Ф. Мейлинг,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель д-р пед. наук, профессор С. Н. Рягин

Актуальность исследования обусловлена возросшими требованиями со стороны общества к качественному уровню учебно-воспитательного процесса в школе. Смена парадигм в системе образования требует творческого подхода к разработке новых психолого-педагогических технологий, обеспечивающих максимальную реализацию личностного потенциала каждого ребенка.

Целью работы является выявить влияние конструирования на уроках ручного труда на развитие целеустремленности у учащихся младших классов СКОУ 8 вида.

Для достижения цели работы были определены следующие задачи

- Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
- Проанализировать серию уроков ручного труда (конструирования), направленных на развитие целеустремленности у учащихся младших классов СКОУ 8 вида;
- Выявить эффективность уроков ручного труда (конструирования) в развитии целеустремленности у учащихся младших классов СКОУ 8 вида.
- Экспериментально исследовать и выявить уровень развития целеустремленности у учащихся младших классов СКОУ 8 вида.

Рассматривая первую задачу мы изучаем психологическую и педагогическую литературу по проблеме исследования; эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); наблюдение; комплекс психодиагностических методик по изучению данной темы детей младшего школьного возраста, Методологическая основа исследования сложилась из психологической теории личности Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др., теории волевой активности (В.А. Иванников, В.К. Калинин, И.И. Купцов, В.И. Селиванов, Е.О. Смирнова, Т.Н. Шульга и др.).

Согласно современным философским представлениям, сущностной характеристикой человека является целеустремленность, которая делает его сознательным субъектом собственной жизнедеятельности. В психологии эта сущностная характеристика находит свое отражение в понятии «воля». Поэтому правомерно полагать, что процесс становления воли является магистральным для развития личности ребенка. На фундаментальность этой проблемы и ее несомненную практическую значимость указывали Л.С. Выготский, В.К. Котырло, К.Н., С.Л. Рубинштейн, Давидчук А.Н.

Д.Б. Элькомина и А.Л. Венгера и др. Важность изучения взаимодействия интеллектуальных и волевых процессов подчеркивалась в работах В.И. Агапова, Ш.Н. Чхартишвили, А.Л. Венгера, А. Карстена А.С. Шевчука и др. Тем не менее, многие аспекты психологии воли остаются малоизученными и экспериментально непроверенными. В настоящем исследовании воля рассматривается как критерий целеустремленности и связывается с сознательным регулированием субъектом своего поведения и деятельности, выраженном в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий. Как показывает практика, использование рекомендуемых приемов порой не только не воспитывает волю ребенка, но и приводит к ее подавлению.

В силу этого выбор темы исследования определяется ее теоретической и практической значимостью. В своей работе мы исходили из предположения о том, что развитию волевой активности младших школьников и целеустремленности способствует формирование у них действий, которые обеспечивают учащимся успешность выполнения учебных заданий.

Анализируя программу ручного труда для учащихся 4 класса мы выяснили, что задачи развития трудовой деятельности учащихся и непосредственной их подготовки к профессиональному обучению способствуют

- выявлению актуальных и потенциальных способностей учащихся в трудовом обучении;
- воспитанию организационных умений и привычек, необходимых для продуктивной и безопасной работы в учебных мастерских;
- обучение простейшим технико-технологическим знаниям и практическим умениям, которые служат опорой для усвоения учебного материала в дальнейшей трудовой подготовке.

Программа состоит из четырех блоков: работа с бумагой и картоном; с тканью; с металлом и древесиной; с пластическими материалами и растворами.

В каждом блоке указан перечень изделий, технические сведения. По каждой теме программы предусмотрены практические работы с упражнениями.

Программа рассчитана на 136 часов по 4 часа в неделю.

Выявить эффективность уроков ручного труда (конструирования) в развитии целеустремленности у учащихся младших классов помогают непосредственно уроки.

Детское конструирование обозначает процесс сооружения построек таких конструкций, в которых предусматривается взаимное расположение частей и элементов, способы их соединения.

Основной особенностью детского конструирования является установление пространственного расположения элементов предмета и подчинение его определенной логике. Ребенок увлекается самим процессом строительства, стремится, чтобы его постройка максимально была похожа на отображаемый или воображаемый предмет.

В большом разнообразии конструирование представлено в программе трудового обучения для СКОУ 8 вида в начальных классах: из глины и пластилина; из бумаги и картона; из ткани; из древесины; из металлоконструктора.

Учитель стремится не только к тому, чтобы школьник приобрел новые знания, умения. В процессе работы он сознательно направляет личность ребенка на достижение более или менее отдаленной по времени цели, т.е. развивает у ребенка целеустремленность. А целеустремленность, в свою очередь, тесно связана с нравственным обликом личности, мировоззрением, направленностью личности. А в совокупности все это – необходимые составляющие для развития умственно отсталого ребенка.

Экспериментально исследовать и выявить уровень развития целеустремленности у учащихся младших классов СКОУ 8 вида мы используем задания из диагностических методик авторов: Ш.Н. Чхартисвили, А.Л. Венгера, А. Карстена.

Методика 1. «Исследование степени волевой активности детей при выполнении задания». (Ш.Н. Чхартисвили)

Цель: оценить степень волевой активности.

Методика 2. «Образец и правило». (А. Венгер).

Цель: выявить умение руководствоваться системой условий задачи, преодолевая отвлекающее влияние посторонних факторов.

Методика 3. «Исследование степени волевой активности детей при достижении результата в неблагоприятных условиях». (А. Карстен)

Цель: оценить степень волевой активности при достижении результата в неблагоприятных условиях.

Эксперимент проводился в 3 этапа: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент.

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление первоначального уровня развития целеустремленности у младшего школьного возраста СКОУ 8 вида.

Целью формирующего эксперимента являлось проведение экспериментальной работы по развитию целеустремленности посредством конструирования

Целью контрольного эксперимента являлось выявления эффективности проделанной работы по развитию целеустремленности посредством конструирования. Он показал, что проведенная коррекционная работа дала положительный результат.

В заключении мы отмечаем, что важнейшим свойством личности является целеустремленность.

Использование конструирования на уроках ручного труда повысило уровень развития целеустремленности у учащихся младших классов СКОУ 8 вида при соблюдении определенных условий, что подтверждает нашу гипотезу.

Библиографический список

1. Васенков, Г.В. Профессионально-трудовая подготовка умственно отсталых школьников. – автореферат диссертации. – М., 2006. 2.
2. Жидкина Т.С. Методика преподавания ручного труда в младших классах коррекционной школы VIII вида: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений/Т.С. Жидкина, Н.Н. Кузьмина. – М., «Академия», 2005.
3. Лебедева, Е.Г. Трудовое обучение : 4 класс: поурочные планы по курсу «Школа мастеров» Т.М. Геронимус / Е. Г. Лебедева. - Волгоград: Учитель, 2007. - 73с. - (Начальная школа). - Литература:с.70. - ISBN 5-7057-0636-7

ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ ПОВЕДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК НАРУШЕНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ

К. Х. Мереке,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент Е. А. Хохлова

Многие дети и подростки обращают на себя внимание своим поведением, нарушающим нормы, несоответствующим требованиям общества, отличающимся от поведения других детей, укладывающихся в семейные, школьные и общественные нормы. В большинстве случаев, подобное поведение является реакцией детей и подростков на какие либо трудности и жизненные обстоятельства, и связано с условиями жизни и воспитания, а так же с особенностями анатомо-физиологического развития.

Таблица 1

Рассмотрим количество несовершеннолетних,
совершивших преступления в Омске

Сведения о несовершеннолетних, совершивших преступления			2013 г.	2014 г.
Количество несовершеннолетних, совершивших преступления, всего:			1929	1634
в том числе	мужского пола		1725	1471
	из них:	до 14 лет	580	508
		14 – 15 лет	-	-
		16 – 17 лет	-	-
	Женского пола		204	163
	из них:	до 14 лет	88	92
		14 – 15 лет	-	-
		16 – 17 лет	-	-
	Мигранты		-	-
	Беспризорные		-	-
Дети – сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей		22	31	
несовершеннолетние, повторно совершившие преступления		222	239	

Говоря об отклоняющемся поведении, необходимо определить понятие нормы. Обычно под нормальным поведением, как правило, понимают нормативно-одобряемое поведение, не связанное с болезненным расстройством, характерное для большинства людей [9, с. 24].

Проблемы соотношения «нормы» и «девиации» вызывают большой интерес как в зарубежной (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.), так и в отечественной (Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.) психолого-педагогической науке.

Девиантное или отклоняющееся (от лат. *deviatio* – отклонение) поведение всегда связано с каким-либо несоответствием человеческих поступков, действий, видов деятельности распространенным в обществе или его группах ценностям, правилам (нормам) и стереотипам поведения, ожиданиям, установкам. Это может быть не только нарушение формальных (правовых) или неформальных (мораль, обычаи, традиции, мода) норм, но и «девиантный» образ жизни, «девиантный» стиль поведения, не соответствующие принятым в данном обществе, среде, группе [10, с. 55].

Таблица 2

Число преступлений, совершенных учащимися в Омске

Сведения о преступлениях, совершенных учащимися		2013г.	2014 г.
Количество преступлений, совершенных учащимися школ, всего:		863	703
в том числе	мужского пола	759	588
	женского пола	104	115
	до 14 лет	565	502
	14 – 17 лет (вкл.)	298	201
Количество преступлений, совершенных учащимися образовательных учреждений начального профессионального образования		153	147
в том числе	мужского пола	147	140
	женского пола	6	7
Количество преступлений, совершенных учащимися образовательных учреждений среднего профессионального образования		82	146
в том числе	мужского пола	75	132
	женского пола	7	14
Количество преступлений, совершенных детьми - сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей		-	-
в том числе	мужского пола	-	-
	женского пола	-	-
	до 14 лет	-	-
	14 – 17 лет (вкл.)	-	-

Девиантное поведение характеризуется отклонением от норм, принятых в данное время в обществе в целом, так как что является нормой в одной социальной группе, может являться отклонением для другой, или что являлось отклонением прежде, позднее может стать нормой, и наоборот.

Некая конкретная форма поведения может восприниматься как норма, если она преобладает у большинства людей. Так, например, героизм, одаренность, или трудоголизм тоже являются отклонениями, только в отличие от девиантного поведения, положительными.

Личность, проявляющая девиантное поведение, вызывает к себе отрицательную оценку со стороны окружающих людей, которая может проявляться в форме общественного осуждения, порицания или социальных санкций. Такое поведение наносит реальный ущерб обществу и самой личности, то есть проявляется в деструктивной (направленной на окружение) или аутодеструктивной (направленной на себя) формах.

Причины подростковой и юношеской девиантности в Омске чаще всего встречаются:

- причины, связанные с психическими и психофизиологическими расстройствами;
- причины социального и психологического характера;
- причины, связанные с возрастными кризисами [1].

В психологии выделяют четыре основных причины отклонений в поведении.

Когда ребенок в семье и школе получает недостаточное для нормального психологического и эмоционального развития количество внимания, он становится непослушным. Тем самым он получает необходимое внимание в виде замечаний со стороны родителей и учителей.

Протест против чрезмерной родительской власти и опеки. Если стремление ребенка к самоутверждению ущемляется, а общение с ним происходит в приказной форме, в виде замечаний и указаний, он наперекор такому влиянию начинает проявлять упрямство и своеволие. Тем самым он пытается утвердить себя как равную личность, способную принимать решения самостоятельно.

Месть. Дети по тем или иным причинам часто обижаются на взрослых, пусть даже эти причины самим взрослым могут казаться несущественными. Дети очень чувствительны и ранимы. Не понимая, что делают хуже только себе они проявляют все то же непослушание и снижение школьной успеваемости.

Утрата веры в свои возможности и успехи. Это может происходить из-за заниженной самооценки. Частые неудачи и критика со стороны, накапливаясь, приводят к неуверенности ребенка в себе. Ребенок считает свои старания тщетными бесполезными

Основные причины девиантного поведения детей и подростков

1) окружающая среда (микросоциальные факторы). Одну из главных ролей в появлении девиантного поведения играют микросоциальные факторы, такие как семья, среда воспитания и ближайшее окружение. Большинство отклонений в поведении появляются у детей и подростков, растущих в неполных и/или многодетных семьях. Отягчающим обстоятельством служит асоциальное и антисоциальное поведение родителей, например алкого-

лизм. Так же влияют особенности воспитания, школа со своими педагогическими методами, положение и статус подростка в классе,

2) социальное неравенство (экономический фактор). На это влияет низкий, порой нищенский уровень жизни большей части граждан, в том числе и молодежи. Общество расслаивается на богатых и бедных. Хорошую работу сложно найти. Отмечается рост безработицы. Нехватка денежных средств толкает молодых людей на пути быстрого получения желаемого, пусть и не законные. Подростки мало задумываются о последствиях и грозящем наказании, надеясь на то, что их правонарушения останутся нераскрытыми и безнаказанными. Некоторые, совершая деликты, расценивают их как озорное действие. Они не видят грани, где шалость переходит в правонарушение. Но преступления совершаются и вполне обеспеченными, ни в чем не нуждающимися подростками. Их поведение так же обусловлено недостатками воспитания, нехваткой внимания постоянно занятых родителей;

3) морально-этический фактор заключается в падении морально-нравственного и духовного уровня общества. Деграция и крайне низкий уровень нравственности выражаются в неуважении к культурным ценностям, массовой алкоголизации населения, росте бродяжничества, распространении наркомании, проституции, взрыве насилия и правонарушениях.

Молодые люди перестают уважать кого или что-либо, у них нет никаких определенных ценностей и жизненных позиций. Часто их действия абсолютно бесцельны. Отклоняющееся поведение подростков связано с нарушениями соответствующих возрасту социальных ролей, норм и правил поведения, требований возрастных социальных ролей, что ведет к социально-нравственной деформации поведения. Хамское и наплевательское отношение к окружающим становится для них нормой;

4) наследственно-биологических факторы, такие как алкоголизм, наркомания, предрасположенность к психическим или нервным заболеваниям родителей, патологическое течение беременности и родов;

5) соматические заболевания и тяжелые травмы. Не менее опасны заболевания ЦНС, которые могут привести к возникновению расстройств, ведущих к личностным изменениям;

6) личностные качества подростка: социальная незрелость личности, особенности характера и темперамента, ценностные и мотивационные ориентиры, самооценка и возможные внутренние конфликты;

7) влияние СМИ. Присутствие в фильмах, телепередачах, и даже мультфильмах большого количества рекламы алкоголя и табачных изделий, сцен убийств, насилия, агрессии и жестокости, имеет прямое отношение к появлению подобного поведения среди подростков [10, с. 46].

Таким образом, в соответствии с культурными и социологическими теориями социальных отклонений, девиантное поведение появляется у индивидов, социализация к общепринятым нормам которых по тем или иным причинам была неудачной, что сказывается на психической структуре лич-

ности. Это означает, что процесс усвоения личностью социальных норм, ценностных ориентаций и образцов поведения произошел со сбоем.

Среди социально-педагогических факторов, влияющих на формирование личности подростка и на особенности его поведения, выделяются родительская семья и неформальные группы сверстников.

Семья является одним из важнейших факторов, влияющих на становление личности развивающейся личности и ее социализацию в обществе с его нормами и ценностями. Недостатки семейного воспитания приводят появлению у детей и подростков отклонений поведения, вследствие не усвоения ими общепринятых норм.

Анализ неблагополучия семьи и ее воздействий на психосоциальное развитие ребенка показывает, что у большой группы детей нарушены условия ранней социализации. Часть из них прибывает в условиях стрессовых ситуаций с риском физического или психического насилия, ведущих к различным формам девиации; другие - вовлечены в преступную деятельность с формированием устойчивых форм делинквентного или криминального поведения.

Семейное неблагополучие, следствием которого является деформация процесса социализации и формирования личности ребенка, приводит к росту социально-средовой дезадаптации детей и подростков.

Суть явления социальной дезадаптации в рассогласовании мироощущения и миропонимания ребенка с явлениями окружающей среды, ее традициями и нормами, в ослаблении и утрате социальных связей с семьей, школой и другими социальными институтами. Происходит вытеснение ребенка из ситуации личностного развития, стремление к самоутверждению общественно-приемлемым способом не поддерживается и не стимулируется. Он оказывается в состоянии психологической изоляции в среде общения, утрачивает чувство принадлежности к общей культуре и воспринимает микросредовые ценности и установки [12, с. 44].

Одно из явлений семейного неблагополучия, представляющее собой фактор риска возникновения социальных отклонений в поведении ребенка, - депривация, как невозможность удовлетворения ведущих психических потребностей в достаточной мере и достаточно долгое время. Отсутствие или нарушение у ребенка глубокой «надежной эмоциональной связи с близким взрослым» (дефицит эмоциональной привязанности) в первые годы жизни, а также длительного и частого общения с социально-положительными родственниками в старшем возрасте - важнейшие условия, определяющие качества социальной адаптации ребенка и возникновение трудностей в поведении [13, с. 146].

Очень важным фактором риска появления отклоняющего поведения у детей являются неправильные методы воспитания, используемые родителями. Ведущие отечественные исследователи А.И. Захаров, А.С. Спиваковская выделяют следующие типичные ошибки в воспитании:

- непонимание личностного развития детей;
- неприятие детей;
- несоответствие ожиданий родителей возможностям ребенка;
- негибкость в отношениях;
- неравномерность отношений родителей в различные годы жизни детей;
- непоследовательность в отношении с детьми;
- несогласованность отношений между родителями;
- тревожность;
- доминантность;
- гиперсоциальность;
- недоверие к возможностям детей;
- недостаточная отзывчивость, нечуткость родителей;
- противоречивость.

Также на нарушения процесса социализации оказывают влияние личностные особенности родителей. Среди них выделяются следующие неблагоприятные черты личности родителей, являющиеся фактором риска: сензитивность, тревожность, доминантность, эгоцентричность, гиперсоциальность. Исследования показывают, что эмоциональные трудности или проблемы поведения встречаются чаще у детей, чьи родители страдают хронически депрессивными или невротическими заболеваниями, а также с патологическими чертами личности. Выбор тех или иных методов воспитания и стиль внутрисемейного общения в значительной степени зависят от психологических особенностей, уровня образования и культуры родителей.

Но не только семья влияет на процесс социализации. Во время взаимодействия личности с окружающей средой, нормы, усвоенные в семье, могут оказаться пересмотренными или отброшенными. Одно и то же поведение в разных социальных группах может восприниматься по-разному, так как понятие нормы в этих группах может быть различно.

Школа в жизни ребенка (наряду с семьей и группой сверстников) занимает довольно важное место. Большую часть времени учащийся проводит в ее стенах, здесь в ходе учебного процесса он познает мир, усваивает правила и нормы человеческого общежития. Учебная деятельность в школьные годы остается ведущим видом деятельности у абсолютного большинства детей и подростков.

Однако, как свидетельствуют статистика и научные исследования, школа постепенно теряет свои общественные позиции, снижаются ее социальная роль и референтная значимость в развитии и формировании личности ребенка, в воспитательном воздействии на педагогически запущенных и трудновоспитуемых подростков [3, с. 128].

Подростковый возраст является одной из самых сложных и кризисных, но очень важных стадий развития человека, в течение которой происходит своеобразный переход от детства к юности. Поэтому его часто называют переходным. Границы этого периода варьируют от 12 до 17 лет, у каждого человека он может начаться и закончиться в разное время в зависимости от

личных данных и уровня общественного развития: у кого-то раньше, у кого-то позже. Эти границы так затягиваются из-за того, что для усвоения ролей взрослого человека требуется большое количество времени.

В это время организм ребенка претерпевает множество изменений: начинается быстрый рост, усиленная работа отделов, обеспечивающих распределение энергозатрат и адаптацию к внешним условиям, половое созревание, меняется анатомо-физиологическое строение, происходит социальное психическое развитие, перестройка Я-концепции, самосознания, появляется желание изучать себя и свои возможности. Меняются отношения с родителями, сверстниками, учителями, и противоположным полом. Все это сопровождается упрямством, повышенной возбудимостью, импульсивностью, неустойчивостью настроения и поведения, особой ранимостью, постоянным колебанием самооценки, и неадекватностью реакций. В этот период очень важным является чувство принадлежности к «подростковой» общности, ее ценности влияют на собственные нравственные оценки. В процессе общения подростка в группе сверстников формируются бесценные навыки взаимодействия в социальной среде и умение отстаивать свои права.

Библиографический список

1. Громов И. А., Мацкевич И. А., Семёнов В. А. Западная социология. — СПб.: ООО «Издательство ДНК», 2003. — 532 с.
2. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов. — М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М» 2001. - 160 с.
3. Нагаев В. В. Основные направления социально-психологической, психотерапевтической и правовой реабилитации подростков-девиантов / В. В. Нагаев, В. Г. Толстов, В. В. Толстов // Вестник психосоциальной и коррекционной работы. — 2001. — № 3. — С. 34-47
5. Холостова Е. И. Технологии социальной работы: Учебник под общ. ред. проф. Е. И. Холостовой. - М.: ИНФРА-М, 2001. - 400 с.

БОРЬБА С НЕСЧАСТНЫМИ СЛУЧАЯМИ, ПОВЛЕКШИМИ СМЕРТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ГОРОДЕ ОМСКЕ

К. Х. Мереке,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент Е. А. Хохлова

Систематически поступающая в аппарат Уполномоченного информация регионального УМВД России по Омской области и ежедневный мониторинг СМИ показывает, что на сегодняшний день катастрофически растёт статистика гибели детей от внешних причин. Это происходит в результате несчастных случаев на транспорте, пожаров, непредумышленных утопле-

ний и удушений, термических травм, отравления алкоголем, токсическими веществами.

В 2014 году выявлено 2305 несовершеннолетних, находящихся в состоянии алкогольного опьянения и употребляющих спиртные напитки, из них 50 % (1171) – дети в возрасте до 16 лет. Пресечено 683 факта нарушений правил продажи спиртосодержащей продукции несовершеннолетним.

В Омской области в 2014 году при пожарах погибло 11 детей, что меньше на 15 % чем в 2013 году, когда показатель составлял 13. Количество детей получивших при пожарах травмы различной степени составило 22 человека, что меньше на 12% показателя с 2013 года (25 детей).

Рост количества погибших детей зарегистрирован в Марьяновском и Таврическом районах (+3 случая), Москаленском (+1 случай) Седельниковском и Усть – Ишимском районах (+1 случай), Нижнеомском, Муромцевском, Тевризском (+3 случая) в муниципальных районах Омской области.

Дети гибнут из-за суицидов и пожаров, в результате дорожно-транспортных происшествий (далее – ДТП), из-за жестокого обращения и насилия, от бытовых травм.

В 2014 году по Омской области зарегистрировано 84 несчастных случая с детьми, из них 32 – на территории областного центра, 52 – на территории муниципальных районов области, в 40 случаях дети погибли.

Наиболее распространенными среди несчастных случаев являются:

утопления – 22 случая (26%);

отравления различной этиологии – 16 (19%);

падения детей с высоты – 13 случаев (15,4%), как правило, в летнее время из раскрытых окон и балконов.

В истекшем году 6 детей (7,1%) пострадали от укусов собак, как бродячих, так и домашних, травмировались и погибли по бытовым причинам 6 детей (7,1 %).

Зарегистрировано 3 несчастных случая (3,5%) с детьми, в результате которых из-за халатного отношения должностных и юридических лиц к вопросам безопасности граждан погиб 1 ребенок.

К сожалению, сегодня велико число ДТП с участием несовершеннолетних.

По итогам 2014 года на территории Омской области зарегистрировано 389 (+9,6 %; +34 факта) ДТП, в которых погиб 21 ребенок (+90,9 %; + 10 детей) и получили ранения 422 (+9,9 %; + 38) юных участника дорожного движения. На протяжении последних 4-х лет продолжает увеличиваться количество ДТП, погибших и пострадавших в них детей – пассажиров. За прошедший год в 161 ДТП (+27,8 %; +35 фактов) погибли 10 детей (+42,9 %;+3 ребенка) и ранены 193 ребенка (+29,5%;+44 ребенка).

Органами государственного пожарного надзора совместно с органами местного самоуправления проводится активная работа по обучению населения пожарной безопасности. Во всех городских и сельских поселениях утверждены постановления о внештатных инспекторах по пожарной профилактике.

В настоящее время численность внештатных инспекторов пожарной безопасности составляет более 1 тыс. работников.

Ежедневно для проведения профилактических мероприятий задействуется более 200 сотрудников федеральной противопожарной службы, государственного пожарного надзора, органов внутренних дел, социальной защиты, внештатных инспекторов. В 2014 году проведено более 8 тысяч рейдов и 90 тысяч подворовых обходов жилых домов, проверено 12 тысяч мест проживания неблагополучных и асоциальных семей, проведено свыше 4 тысяч сходов граждан, обучено мерам пожарной безопасности более 260 тысяч человек.

В целях пропаганды мер пожарной безопасности активно используются возможности средств массовой информации. В прошедшем году в печатных изданиях опубликовано более 700 материалов, на телевидении показано 1411 сюжетов различной направленности, на радио прозвучало 749 информационных сообщений. Проведено 38 брифингов и пресс-конференций по пожарам и гибели людей. При участии электронных и печатных СМИ проведено 148 рейдов по жилому сектору с размещением проблемных материалов на страницах газет, телевидения, радио.

Для информирования и оповещения населения о складывающейся оперативной обстановке задействованы все массовые информационные коммуникации («ОКСИОН», светодиодные экраны, радиотрансляционные сети объектов с массовым пребыванием людей, бегущие строки, плазменные экраны внутри салонов автобусов и др.).

Сотрудниками государственного пожарного надзора совместно с Министерством образования Омской области, Департаментом образования города Омска и Омским отделением Всероссийского добровольного пожарного общества в дошкольных и общеобразовательных учреждениях Омской области проводится комплекс мероприятий по вопросам пропаганды пожарно-технических знаний, обучению и воспитанию детей, подростков основам пожаробезопасного поведения. Проводятся конкурсы КВН, агиттеатров, художественного и прикладного творчества, соревнования по пожарно-прикладному спорту «Орлята России», «Школа безопасности».

В детских садах проводятся соревнования «01-спешит на помощь». В Омской области работает программа «Азбука безопасности для дошколят». Разработана развлекательно-познавательная программа «Спаси себя сам», направленная на безопасное поведение ребёнка в условиях пожара и осуществлена её постановка в 35 образовательных учреждениях. Для детских садов разработана театрализованная постановка «Уголёк и капелька» на тему пожарной безопасности. Организована и проводится городская познавательная игра «Пожарный номер 01».

Ежегодно в городе Омске и районных центрах области с участием сотрудников государственного пожарного надзора проводятся акции в «День защиты детей».

По инициативе Главного управления на базе театров, дворцов культуры, образовательных учреждений организован показ спектаклей на противопожарную тематику: «Кошкин дом», «Гражданка Шапокляк и пожарный номер 01», «Опасная сказка», «Пожарная команда 01», «Рок-теремок».

В летний оздоровительный сезон в Красноярско-Чернолученской зоне отдыха, оздоровительном центре «Пламя», в пришкольных лагерях организуются тематические конкурсы детского творчества, КВН, конкурсы рисунков и другие профилактические мероприятия.

Ежегодно во всех образовательных учреждениях области, в сентябре месяце, сотрудниками ГУ МЧС по Омской области проводятся уроки безопасности с практической отработкой планов эвакуаций и действий персонала на случай чрезвычайной ситуации.

Кроме этого, в целях контроля выполнения обязательных требований пожарной безопасности в 2014 году территориальными отделами (отделениями) надзорной деятельности проведено 4292 плановых и 6969 внеплановых проверок, подготовлены и вручены 3045 предписаний и 11261 акт проверок соблюдения обязательных требований пожарной безопасности, составлено 8004 протокола об административных правонарушениях, из них: в отношении физических лиц – 4658, в отношении юридических лиц – 3346.

Целенаправленная работа территориальных подразделений Главного управления МЧС России по Омской области во взаимодействии с органами местного самоуправления, при активной поддержке граждан и понимании серьезности соблюдения требований пожарной безопасности большинством руководителей объектов, позволяет ежегодно снижать количество пожаров и их последствий на территории Омской области.

Увеличение по России количества случаев детского травматизма и гибели детей из-за несоблюдения требований безопасности, предъявляемых к оборудованию, которым оснащаются детские игровые и спортивные площадки, скверы, городки, заставило регионы обратить свое внимание на проблему безопасности детей на таких объектах.

По результатам Уполномоченным подготовлена справка в Мэрию города Омска с целью устранения выявленных нарушений, решения вопроса о создании системы обеспечения безопасности оборудования детских площадок, с указанием необходимости проведения инвентаризации детского игрового и спортивного оборудования на дворовых и других площадках (парках, скверах), организации работы органов местного самоуправления по обучению инженерно-технических кадров осуществлению контроля безопасного состояния оборудования детских площадок, сбора и анализа информации, разработки предложений по улучшению ситуации.

Несмотря на введение с 2004 года в действие ряда национальных стандартов Российской Федерации, которые являются, по сути, неотъемлемой частью процедуры контроля состояния объектов на детских игровых площадках в процессе их эксплуатации, увеличения активности органов местного самоуправления, управляющих компаний в строительстве и установке новых детских площадок, вопросы обеспечения безопасности несовершеннолетних на указанных объектах остаются актуальными.

В 2014 году в рамках межведомственной акции «Школа безопасности», проведенной в период с 1 сентября по 1 октября, в 359 образовательных учреждениях Омской области проведены родительские собрания, классные

часы на тему: «Правила безопасного поведения». Лекции по безопасному поведению проведены для 15847 учащихся и 6445 родителей. В проведении мероприятий приняло участие 143 сотрудника полиции и 128 представителей общественности.

Работа по профилактике несчастных случаев включает в себя систематическую предупредительную работу в образовательных учреждениях (проведение лекций, бесед, тренингов среди несовершеннолетних по правилам поведения в общественных местах, на воде, разъяснение правил дорожного движения), проведение профилактических бесед в семьях (рекомендации по хранению вредных веществ, опасных предметов в домашних условиях в недоступных для детей местах), выступления на родительских собраниях, проведение с родителями инструктажей по предупреждению наиболее типичных несчастных случаев.

Несмотря на то, что в период с 27 февраля по 7 марта 2014 года проводилась профилактическая акция «Азбука выживания», направленная на профилактику травматизма и гибели детей на железной дороге, трагических событий, связанных с железнодорожным транспортом, избежать не удалось. В текущем году 3 детей погибли в результате наезда поезда.

Социальными работниками проводятся беседы с детьми и родителями, направленные на профилактику несчастных случаев, травматизма и гибели детей от внешних причин. Обязательным такой вид профилактической работы является и при организации летнего отдыха. В местах организованного отдыха детей в течение года проведено 3563 лекции и беседы, затрагивающие профилактику несчастных случаев с детьми.

Анализ несчастных случаев с детьми показал, что основными причинами, повлекшими гибель детей, является бесконтрольность со стороны родителей, вне зависимости от материального положения и степени семейного благополучия, а также отсутствие должного контроля времяпрепровождения и поведения детей, ненадлежащее выполнение родительских обязанностей по воспитанию, обучению и содержанию детей.

Библиографический список

1. Громов И. А., Мацкевич И. А., Семёнов В. А. Западная социология. — СПб.: ООО «Издательство ДНК», 2003. — 532 с.
2. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов. — М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М» 2001.-160 с.
3. Нагаев В.В. Основные направления социально-психологической, психотерапевтической и правовой реабилитации подростков-девиантов / В.В. 4. Нагаев, В.Г. Толстов, В.В. Толстов // Вестник психосоциальной и коррекционной работы. — 2001. — № 3. — С. 34-47
5. Холостова Е.И. Технологии социальной работы: Учебник под общ. ред. проф. Е.И. Холостовой. - М.: ИНФРА-М, 2001. - 400 с.

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ И НЕПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У СТУДЕНТОВ

Л. П. Миллер,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент Л. Г. Карпова

Сегодня особую ценность имеет изучение произвольной и непроизвольной памяти у студентов, поскольку это имеет большое значение для них при подготовке к лекциям, к сдаче различного рода зачётов и экзаменов.

Особенно хочется отметить снижение данного феномена в весенний период, так как весной наряду с памятью отмечается снижение и мотивация к обучению. Здесь конкурирующей доминантой является желание студента подольше поспать с утра, неготовность к занятиям, некая забывчивость. Для того чтобы улучшить качество запоминания информации, студентам необходимо освоить приёмы и техники эффективного запоминания, научиться сосредотачиваться, концентрировать своё внимание на важных аспектах, развивать различные виды памяти.

Так что же такое память? Остановимся на данном понятии.

«Память – форма психического отражения объективной деятельности, заключающаяся в запоминании, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта. Память бывает сенсорная, эмоциональная, двигательная, словесно – смысловая» [2, с.113].

Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения [3; 7].

В рамках нашей статьи мы рассматриваем непроизвольную и произвольную память, поэтому определим эти термины.

В учебном словаре по психологии отмечается, что «непроизвольная память – запоминание осуществляется без специальных волевых усилий, само собой, при этом не ставятся цели, задачи запоминания или воспроизведения материала. Отличается большим объёмом и большой прочностью запоминания» [2, с.101].

Как показали исследования П.И.Зинченко, для продуктивности непроизвольного запоминания важно то место, которое занимает в деятельности данный материал. Если он входит в содержание основной цели деятельности, то запоминается лучше, чем в том случае, когда включается в условия, способы достижения этой цели. Материал, занимающий место основной цели в деятельности, запоминается тем лучше, чем более содержательные связи устанавливаются в нём. Наконец, непроизвольно запоминается материал, значимый для субъекта, вызывающий интерес и эмоции [5].

Далее, рассмотрим особенности произвольной памяти.

«Произвольная память – информация запоминается целенаправленно, с помощью специальных приёмов. Эффективность произвольной памяти зависит:

1. От целей запоминания (насколько прочно, долго студент хочет запомнить) если для сдачи экзамена, то вскоре после экзамена много забудется, если цель – выучить надолго, для будущей профессиональной деятельности, то информация хорошо запомнится.

2. От приёмов заучивания. Приёмы заучивания:

а) механическое дословное многократное повторение – работает механическая память, тратится много сил, времени, а результаты низкие;

б) логический пересказ, который включает; логическое осмысление материала, систематизацию, выделение главных логических компонентов информации, пересказ своими словами – работает логическая память – вид памяти, основанный на установлении в запоминаемом материале смысловых связей. Эффективность логической памяти в 20 раз выше, чем у механической;

в) образные приёмы запоминания (перевод информации в образы, графики, схемы, картинки) – работает образная память. Образная память бывает разных типов: зрительная, слуховая, моторно-двигательная, вкусовая, осязательная, обонятельная, эмоциональная;

г) мнемотехнические приёмы запоминания (специальные приёмы для облегчения запоминания)» [7, с.35-36].

Отметим также и такой процесс памяти как забывание. Забывается прежде всего то, что не имеет для человека жизненно важного значения, не вызывает его интереса, не соответствует его потребностям.

Позитивная функция забывания не допустить информационной перегрузки, удаление информации, которая нам не нужна. Негативное значение забывания проявляется в невозможности запомнить, какую либо информацию, которая нам необходима для того, чтобы не повторять ошибок.

Студенчество, по мнению И. А. Зимней, – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организованно объединённых институтом высшего образования [1].

«В социально – психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации» [1, с.211].

Следовательно, студенты – это общность активных молодых людей с высоким образовательным уровнем, объединённых институтом высшего образования.

В рамках нашей работы мы провели исследование произвольной и произвольной памяти у студентов, обучающихся по направлению «Психология» на базе Омской гуманитарной академии. Выборку составили 6 человек.

Цель исследования: развитие произвольной и произвольной памяти у студентов.

Для исследования произвольной памяти была использована методика «Приём информации» [8].

Студентам было предложено составить таблицу из пяти колонок: химические элементы, человеческие чувства, мебель, деревья, животный

мир. Экспериментатор в быстром темпе, без повторений, зачитывает слова, а испытуемые должны эти слова классифицировать и записать в нужную колонку. Зачитываются 32 слова: натрий, кошка, диван, верба, тревога, водород, хорёк, кресло, восторг, черёмуха, ель, серебро, сервант, рысь, любовь, гелий, медведь, лев, стол, тополь, усталость, дуб, каштан, аргон, воробей, железо, клён, медь, сазан, берёза, соболев, радий.

Результаты показали у всех студентов ниже 28 слов, что означает, что приём информации затруднён.

Далее, экспериментатор отвлек внимание студентов обсуждением темы «Влияние весеннего периода на память студентов», предварительно попросив закрыть тетради, где они выполняли задания. Затем, студентам неожиданно предложили вспомнить и записать те слова, которые они классифицировали.

Следующее исследование заключается в осмысленности восприятия и запоминания [6]. Методика состоит из двух серий:

А) пары слов для запоминания: кукла- играть, курица – яйцо, ножницы – резать, лошадь – сено, книга – учить, бабочка – муха, щётка – зубы, барабан – пионер, снег – зима, петух – кричать, чернила – тетрадь, корова – молоко, паровоз – ехать, груша – компот, лампа – вечер.

Студентам зачитываются слова. Они должны постараться запомнить их попарно. Затем экспериментатор прочитывает только первое слово каждой пары, а студенты записывают второе.

Б) пары слов для запоминания: жук – кресло, перо – вода, очки – ошибка, колокольчик – память, голубь – отец, лейка – трамвай, гребёнка – ветер, сапоги – котёл, замок – мать, спичка – овца, терка – море, салачки – завод, рыба – пожар, топор – кисель.

На констатирующем этапе эксперимента мы получили следующие результаты исследования произвольной памяти: средний уровень развития произвольной памяти выявлен у 3(50 %) человек, и низкий уровень выявлен у 3(50 %) испытуемых.

Исследование произвольной памяти показало, что на констатирующем этапе эксперимента у 4 (67%) студентов выявлен средний уровень развития произвольной памяти, и у 2 (33%) человек – низкий уровень.

На формирующем этапе эксперимента мы провели игры и упражнения на развитие произвольной и произвольной памяти. Занятия проводились один раз в неделю. Всего было задействовано в работе со студентами по развитию произвольной и произвольной памяти 7 занятий.

Остановимся на описании некоторых игр и упражнений, которые использовались на формирующем этапе эксперимента.

Так, например, упражнение на развитие способностей к воссозданию мыслительных образов.

Следовала следующая инструкция: «Закройте глаза и представьте соответствующие картины, названия которых произносит экспериментатор: 1) лев, нападающий на антилопу; 2) собака, виляющая хвостом; 3) муха в вашем супе; 4) миндальное печенье в коробке; 5) молния в темноте; 6)

пятно на вашей любимой одежде; 7) бриллиант, сверкающий на солнце; 8) крик ужаса в ночи; 9) радость материнства; 10) друг, ворующий деньги из вашего кошелька».

Далее звучала команда: «А теперь вспомните и запишите названия визуализированных картинок».

Опишем следующее упражнение, направленное на развитие произвольной памяти. Здесь по просьбе исследователя один из студентов выходит из кабинета и ждёт в коридоре, оставшимся в аудитории студентам предлагается дать портретное описание студента, ожидающего в коридоре. Затем приглашается студент, чей портрет описывали сокурсники и в позитивном ключе отмечаются правильные ответы.

Студенты с удовольствием принимали участие в играх, с интересом выполняли упражнения, отмечена высокая активность, некий азарт, желание показать лучшие результаты, что представляет заинтересованность самих студентов в проведении занятий на развитие памяти.

На контрольном этапе мы провели повторную диагностику и получили следующие результаты по исследованию произвольной памяти: высокий уровень развития имеют 4(67%) студентов; средний уровень – 2 (33%) человека.

Исследование произвольной памяти показало, что на контрольном этапе эксперимента получены следующие результаты: 1 (16,7%) испытуемый имел высокий результат, а 5 (83,3%) человек – средний уровень развития произвольной памяти.

Следовательно, проведённая работа со студентами значительно улучшила данные виды памяти, что свидетельствует о развитии произвольной и произвольной памяти у испытуемых, а также об эффективности использования игр и упражнений на формирующем этапе эксперимента.

Итак, отметим, что тренировка памяти на специально организованных занятиях с включением игр и упражнений способствует развитию данного феномена.

Чем больше мы тренируем память, тем эффективней она развивается [4].

Таким образом, в статье мы отразили возникающие проблемы у студентов связанные с памятью, и пришли к выводу, что студенты – это молодые люди, которые целенаправленно, систематически овладевают знаниями и профессиональными умениями, и для них особое значение имеет запоминание и воспроизведение большого количества информации.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И.А.Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – М.: МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 448 с.
2. Ларченко Н.А. Учебный словарь по психологии / Н.А.Ларченко. – Ростов н/Д, 2012. – 213 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г.Маклаков. – СПб.: Питер, 2012. – 583 с.
4. Основы психологии: Практикум / Ред.- сост. Л.Д.Столяренко. – изд-е 7-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 704 с.

5. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д.Балин, В.К.Гайда, В.К.Гербачевский и др. Под общей ред. 7А.А.Крылова, С.А.Маничева. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2003. – 560 с.
6. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2 т. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – Т.2. – 248 с.
7. Самыгин С.И. Психология для студентов вузов /С.И.Самыгин, Л.Д.Столяренко. – 3-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 157 с.
8. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. / Н.И.Шевандрин. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 512 с.
9. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2 т. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – Т.2. – 248 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

О. Д. Митович,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент Л. В. Поселягина

Актуальность исследования обусловлена: ухудшающимся экологическим положением в современном мире, что побуждает к новому пониманию взаимоотношения природа-человек. В связи с этим ясно, что экологическое образование, формирование основ бережного отношения к природе – это необходимость и понимание этого уже имеется не только у экологов, педагогов, но и у значительной части простого населения. И главное воспитание правильного отношения к природе, экологического самосознания надо начинать с самого раннего детства.

Цель: изучить эффективность инновационных форм экологического образования в формировании основ бережного отношения к природе детей старшего дошкольного возраста.

Целенаправленно проведенные наблюдения, экскурсии на природу, закрепление воспринятого в последующих беседах, детском рассказывании подводят ребят к пониманию некоторых связей и зависимостей в неживой природе, к пониманию зависимости изменений в неживой природе.

В соответствии с критериями оценки ответов выясняют уровень знаний дошкольников о природном окружении, сформированности умений устанавливать разнообразные связи, зависимости между объектами и явлениями природы, взаимодействии человека и природы.

Наблюдая за детьми во время совместной деятельности, изучение продуктов деятельности, выполнение проблемно-поисковых заданий педагогов с детьми и родителями – все это позволяет отметить наличие у всех участников высокого уровня заинтересованности, ярких эмоциональных проявлений по поводу совместной работы, их активности в достижении общей цели (вопросы, обсуждение, оказание и принятие помощи и подсказ-

ки, увлеченность в процессе решения проблем (поиск вариантов решения, выбор правильного пути, выражение удовлетворенности от своей работы, заинтересованность в работе). Кроме того наблюдается стремление поделиться своими впечатлениями об исследуемом объекте, явное желание как можно лучше выполнить задание. Все эти поведенческие реакции – яркие показатели проявления познавательного интереса всех участников проектной деятельности.

Проведенное нами экспериментальное исследование показало, что после проведения с детьми исследования с применением инновационных технологий (проектов) по формированию основ бережного отношения к природе, уровень знаний детей существенно повысился, что наглядно видно в представленных диаграммах.

Применение экологических проектов позволяет не только сформировать природоведческие знания и экологическую культуру, но и дает уникальную возможность создать живую творческую атмосферу деятельности, стимулировать развитие творческого потенциала, влиять на развитие нравственных качеств дошкольника и тем самым формировать активную жизненную позицию, которая в дальнейшем определит грамотное отношение наших воспитанников ко всему окружающему.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Л. В. Мищих,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Введение в преподавании немецкого языка Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего образования (ООО) второго поколения привело к перестройке организационной и методической деятельности на уровне образовательного процесса. Особое внимание в ФГОС ООО второго поколения акцентируется на формировании универсальных учебных действий, достижение личностных и метапредметных результатов, что и определяет специфику урочной и внеурочной деятельности, в ходе которой ученик не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения и др.

Формированию универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных) учащихся посвящены работы А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, и др. Вопрос формирования у школьников умения учиться в контексте обсуждения проблемы самостоятельного эффективного выполнения

различных видов учебной и внеучебной деятельности интересовал многих психологов и педагогов Ю. К. Бабанского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, А. К. Маркову, С. Л. Рубинштейна, В. В. Репкина, Н. Ф. Талызину, Т. И. Шамову, Д. Б. Эльконина и др.

В контексте предлагаемой концепции универсальных учебных действий коммуникация рассматривается как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, начиная с установления контактов и вплоть до сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности), налаживания межличностных отношений и др.

Поэтому процесс обучения – это, во-первых, обретение личностью обучаемого уверенности в себе за счёт развития коммуникативной компетентности, во-вторых, совершенствование знаний.

Потенциал уроков немецкого языка особенно значим в плане развития универсальных учебных действий в системе общего образования отвечает новым социальным запросам. Целью образования становится общекультурное, личностно познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться.

Критерии, показатели и методики оценки уровня сформированности коммуникативных универсальных действий. Наиболее эффективным методом психологической коррекции когнитивных и эмоционально-личностных компонентов рефлексивных способностей служат разные формы тренингов коммуникативных навыков для подростков (А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров, М. Р. Битянова, С. В. Кривцова, Е. А. Мухаматулина, А. Г. Лидере и др.). Разработанные программы позволяют комплексно и разносторонне развивать общение, достигая следующих целей: развития навыков позитивного взаимодействия в группе, освоения вербальных и невербальных средств общения, умения вести себя в конфликтных ситуациях и предотвратить их, а также сформировать чувство уверенности в себе и др.

Групповая игра и другие виды совместной деятельности в ходе тренинга вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права. В тренинге создаётся специфический вид эмоционального контакта, способствующий осознанию групповой принадлежности, а солидарность и взаимопомощь дают подростку чувство эмоционального благополучия и устойчивости.

В ходе тренингов коммуникативной компетентности подростков необходимо также уделять внимание вопросам культуры общения и выработке элементарных правил вежливости — повседневному этикету. Очень важно, чтобы современные подростки осознавали, что культура поведения является неотъемлемой частью системы межличностного общения. Ролевое проигрывание позволяет им успешно отрабатывать и усваивать навыки культуры общения.

Оценка сформированности коммуникативных УУД с помощью наблюдения. В соответствии с методиками проведения наблюдения, описанными в работах Б.Г. Ананьева, В.Н. Дружинина, Л.А. Регуш, Е.Ю. Савина, А.Е. Фомина [1; 2; 3; 4], наблюдение должно быть формализованным, т.е. иметь единообразие наблюдаемой ситуации, схем, способов фиксации данных, их анализа и интерпретации. В первую очередь необходимо определить и описать ситуации, в которых будет проводиться наблюдение. Наша работа ограничивается только наблюдением взаимодействия «ученик – ученик» на уроке и во время внеурочной учебной деятельности.

Наблюдение не включённое, и ученики должны быть предупреждены о том, что успешность их работы будет оцениваться по определённым критериям. Однако сами критерии школьникам не сообщаются. Перед началом наблюдения проводится инструктаж с наблюдателями по описанию, которое прилагается к листу наблюдения, либо наблюдатели самостоятельно знакомятся с описанием. Разработка схемы наблюдения включает чёткое определение категорий наблюдения и признаков поведения испытуемого, которые соответствуют этим категориям.

Категории схемы наблюдения формулируются так, чтобы они однозначно понимались разными наблюдателями и не вызывали разночтений в интерпретации. Описание схемы (карточки) наблюдений. Каждому участнику группы по каждому критерию должен быть однозначно присвоен знак «+» (соответствие данному критерию) или «-» (несоответствие данному критерию). В случае отсутствия какого-либо знака в клеточке участнику автоматически будет присвоен знак «-» по этой позиции. По мнению О.А. Карабановой, коммуникативные умения могут быть сформированы только в диалогической речи (с автором текста при чтении, во внутреннем диалоге или приобщении) [8]. Оценка умения вести диалог формируется критериями 1–5 и частично – 9. Критерии 6–10 оценивают умения учащихся ставить цели и распределять роли. Критерий 12 относится скорее к регулятивным умениям, и впоследствии от него отказались. Для того чтобы наблюдение носило не описательный характер, необходимо ввести математическую обработку результатов.

Анализ результатов наблюдения.

При обработке результатов баллы высчитываются по формуле $\Sigma (+) - \Sigma (-)/n$, где $\Sigma (+)$ – сумма плюсов участника по всем критериям, $\Sigma (-)$ – сумма минусов участника по всем критериям.

Интерпретация. После того как баллы подсчитаны, можно определить уровень сформированности коммуникативных умений учащихся. Выделены три уровня сформированности этих умений при работе в группе:

1-й уровень (от 2 до 0 баллов) – низкий (коммуникативные умения не сформированы);

2-й уровень (от 3 до 4) – средний;

3-й уровень (от 5 до 6) – высокий (коммуникативные умения сформированы на высоком уровне) [5].

Изучая и анализируя проблему формирования коммуникативных действий, пришла к выводу: овладение учащимися коммуникативными УУД имеет особую значимость и в образовательном процессе и вне школы. Во-первых, коммуникативная компетентность влияет на учебную успешность обучающихся: если ученик при ответе испытывает дискомфорт, тревогу, то его ответ будет хуже имеющихся знаний, при этом его оценка, соответственно, ниже. Полученный негативный ответ может сказаться на последующей учебной деятельности. Во-вторых, от коммуникативной компетентности во многом зависит благополучие в классном коллективе. Если ребёнок легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает психологический комфорт и удовлетворенность ситуацией. И напротив, неумение контактировать с ровесниками сужает круг друзей, вызывает ощущения неприятности, одиночества в классе, проявления враждебности и агрессии по отношению к сверстникам.

Таким образом, овладение учащимися коммуникативными УУД способствует не только формированию и развитию умения взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками, отыскивать, преобразовывать и передавать информацию, выполнять разные социальные роли в группе и коллективе, но и является ресурсом эффективности и благополучия их будущей взрослой жизни. Обоснованность и достоверность полученных результатов обеспечивается опорой на современные достижения психологической, педагогической и методологической наук; обоснованной логикой исследования; выбором методов и методик, адекватных предмету и задачам исследования; количественным и качественным анализом экспериментальных данных; внедрением результатов исследования в образовательную практику основной школы.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. "Как проектировать универсальные учебные действия в основной школе", Москва, Просвещение, 2010.
2. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / Под ред. А. Г. Асмолова / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, Н. Г. Салмина. — М., 2010.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, М.: Лабиринт, 2002.
4. Гришанова И.А. Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности подростков. Ижевск. 2010.
5. Девяткина Г.В. Коммуникативно-мыслительные игры как средство диагностики, систематизации и контроля теоретических знаний обучаемых. - 2009.- 5.- С.174-178.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Н. А. Нахтигал,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук Л. В. Поселягина

Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению материала. Занимательность условного мира игры делает **положительно** эмоционально окрашенную монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, т.е. усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс.

Цель исследования: теоретически обосновать разработать и оценить в условиях педагогического эксперимента эффективность комплекса уроков по русскому языку, направленного на развитие интересов.

В контрольной группе не произошло значительных изменений в уровне развития познавательных интересов: количество детей с низким с 49% детей (6 чел.) до 39% детей (3 чел.), количество детей со средним уровнем увеличилось с 31% детей (13 чел.) до 41% детей (12 чел.), количество детей с высоким уровнем развития содержательного показателя познавательных интересов осталось неизменным – 20% детей (2 чел.).

В экспериментальной группе произошли существенные изменения в уровне самостоятельной деятельности. Низкий уровень развития познавательной активности с 44% детей (5 чел.) уменьшился до 1 чел. детей (7%), средний уровень с 33% детей (13 чел.) до 57% детей (7 чел.), в то же время высокий уровень развития познавательных интересов вырос с 23% детей (2 чел.) до 36% детей (12 чел.).

Наряду с этим можно отметить и некоторые психологические особенности познавательных интересов, появившиеся у детей экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента. Практически у всех детей явно выросла инициативность в поиске новых способов обращения с предлагаемым объектом. У детей появился момент «обдумывания» - когда ребенок, в определенный момент, исчерпав свои возможности, не уходит из ситуации, не начинает повторять уже сделанные ранее варианты, а берет «таймаут», внимательно рассматривает кубики и пытается найти новое решение. Если случайно, в процессе манипулирования с кубиками,

получался какой-то вариант, которого ребенок еще не делал, он обычно был им замечен.

Итак, результаты исследования убеждают в значимости организации и проведения занятий с использованием игровых технологий в качестве средства развития познавательных интересов детей. Таким образом, оценка результатов свидетельствует о том, что разработанные занятия для развития познавательных интересов младших школьников являются эффективными.

Для младших школьников недостаточно создавать положительный эмоциональный фон. Необходимо включать учащихся в активную деятельность, «соединяющую ум с сердцем». Такое положение позволяют решать игры.

Мы пришли к выводам, что использование игровых технологий в период обучения в начальной школе является эффективным средством повышения качества знаний учащихся по предмету. Поэтому творчески работать следует каждому учителю. Самым главным является то, что учитель должен обладать творческой деятельностью, умело и методически правильно использовать данное средство, способствуя приобщению интересов и стремления каждого ученика к знаниям и повышению своей грамотности путём глубокого, осознанного и прочного усвоения языковых знаний.

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Р. Ж. Орумбаева,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Внеклассная работа в школе по праву является составной частью учебно-воспитательного процесса школы, основной образовательной программы, призванная решать задачи учебной и внеучебной деятельности в комплексе, одна из форм организации деятельности обучающихся.

Преемственность между урочной и внеурочной работой не только стимулирует деятельность учащихся за счет повышения готовности участвовать в ней, но и объединяет мотивы учебной и внеучебной деятельности, дает возможность практически применять знания, умения и навыки. Результатом соблюдения преемственности является совершенствование и закрепление полученных на уроке знаний, умений и навыков.

Итак, цель внеклассной работы – развитие у обучающихся мотивации к познанию и творчеству, содействию личностному и профессиональному самоопределению, их адаптации к жизни в обществе, приобщение к здоровому образу жизни.

В 2014-2015 учебном году в МКОУ «Южная СОШ» контингент обучающихся составил 157 человек. Среди них представители 7 национальностей. Из них: русские - 63 человек, казахи - 69, украинцы - 10, немцы - 8, чувашаи - 2, татары - 3, армяне - 2.

Для осуществления процесса формирования культуры межнационального общения у школьников была разработана авторская модель, которая отражает пути достижения стратегической цели (формирование культуры межнационального общения у школьников) и состоит из мотивационно-целевого, содержательно-операционного, организационно-управленческого и диагностического блоков, взаимосвязь и предметное наполнение каждого из которых создаёт реальную возможность формирования культуры межнационального общения у школьников.

С 2011 году школа активно включилась в изучение, а затем и в создание условий введения Федеральных государственных образовательных стандартов. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт особое внимание уделяет внеурочной деятельности обучающихся, определяет ее важное место в образовательном процессе.

Основным преимуществом внеурочной деятельности является предоставление учащимся возможности широкого спектра занятий, направленных на их развитие и удовлетворение постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей.

Педагогами нашей школы были выбраны несколько направлений во внеклассной работе в условиях реализации ФГОС. К вспомогательным формам организации педагогического процесса относятся те из них, которые направлены на удовлетворение многосторонних интересов и потребностей детей в соответствии с их склонностями. К ним относятся факультативы и разнообразные формы кружковой и клубной работы.

Процесс формирования культуры межнационального общения у школьников предполагает применение разных методов – это кросс-культурный, проблемный, метод эмпатии, игротерапии и др. А также форм совместной деятельности учителя и школьников – проблемные диспуты, тренинги, нетрадиционные уроки и др. и средств (мультимедийный проектор, интернет-ресурсы, интерактивные доски и др.), которые выбраны в связи с тем, что они организуют активную деятельность школьников по освоению национальных культур, навыков межнационального общения и переход от деятельности в учебной ситуации к деятельности по реализации культуры межнационального общения, основанной на толерантности в жизненной ситуации.

Педагогическая экспериментальная работа по апробации разработанной модели формирования культуры межнационального общения у школьников, в которой приняли участие 60 учащихся, проводилась в течение двух лет – 2013-2014 гг. на базе МКОУ «Южная СОШ» и осуществлялась по вариативному типу: в традиционной форме образовательный процесс реали-

зовался в контрольной группе, а в экспериментальной – с использованием разработанной модели формирования культуры межнационального общения у школьников.

В качестве контрольной и экспериментальной групп выбраны обучающиеся 8-9-х классов по 30 человек соответственно. В течение опытно-экспериментальной работы не вносилось изменений в ход образовательного процесса школы, состав классов не подбирался специально, а оставался неизменным с начала учебного года.

Опытно-экспериментальная работа состояла из двух этапов: констатирующего – это составление плана, определение исходного уровня сформированности культуры межнационального общения у школьников с помощью пакета диагностических методик и формирующего – целенаправленная работа по повышению уровня сформированности культуры межнационального общения у школьников с помощью потенциальных возможностей учебных дисциплин, проведения спецкурсов для школьников и учителей, а также внеклассной деятельности, включающей в себя различные направления по формированию данного вида культуры.

В соответствии с замыслом исследования и логикой реализации модели формирования культуры межнационального общения у школьников в таблице 1_приведено полное описание критериально-диагностического инструментария.

На основании содержания таблицы 1 охарактеризуем уровни сформированности культуры межнационального общения у школьников:

Оптимальный уровень: учащиеся имеют полные, существенные, конкретные знания истории и культуры своего и других народов, особенностей других национальностей (истории, языка, религии, обычаев, общепринятых норм и правил поведения при взаимодействии людей разных национальностей); сформированы в полной мере мотивация поступков и общения учащихся с людьми различных национальностей, уважение к каждому человеку, независимо от его национальной принадлежности, ориентация на общечеловеческие ценности, эмпатия; школьники готовы позитивно контактировать с представителями других национальностей, в полной мере проявляют этническую толерантность.

Допустимый уровень: учащиеся имеют неполные, несущественные, неконкретные знания истории и культуры своего и других народов, особенностей других национальностей (истории, языка, религии, обычаев, общепринятых норм и правил поведения при взаимодействии людей разных национальностей);

Сформированы не в полной мере мотивация поступков и общения учащихся с людьми различных национальностей, уважение к каждому человеку, независимо от его национальной принадлежности, ориентация на общечеловеческие ценности, эмпатия; школьники не всегда готовы пози-

тивно контактировать с представителями других национальностей, редко проявляют этническую толерантность.

Таблица 1

Полное описание критериально-диагностического инструментария

Критерии	Показатели	Диагностические методики
Когнитивный	Знания истории и культуры своего и других народов, особенностей других национальностей (истории, языка, религии, обычаев, общепринятых норм и правил поведения при взаимодействии людей разных национальностей)	Контент-анализ изучения когнитивного компонента культуры межнационального общения; изучение особенностей культуры межнационального общения (методика незаконченных предложений Д.А. Богданова, С. Т. Посохова); авторская анкета по выявлению знания культуры межнационального общения; работа с жизненными ситуациями (авторская методика)
Мотивационно-ценностный	Мотивация поступков и общения учащихся с людьми различных национальностей, уважение к каждому человеку, независимо от его национальной принадлежности, ориентация на общечеловеческие ценности, эмпатия	Опросник для измерения общих социальных установок у детей (Э.Френкель-Брунsvик); методика В.В. Бойко (диагностика эмпатических способностей); тест для измерения межнациональной толерантности (В.С.Собкин, Д.В. Адамчук); работа с жизненными ситуациями (авторская методика)
Деятельностный	Готовность позитивно контактировать с представителями других национальностей, проявление этнической толерантности	Тест (авторский) по выявлению уровня деятельностного компонента культуры межнационального общения; диагностический тест отношений (Г. Солдатова); экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А.Шайгерова)

Недопустимый уровень: у учащихся отсутствуют знания истории и культуры своего и других народов, особенностей других национальностей (истории, языка, религии, обычаев, общепринятых норм и правил поведения при взаимодействии людей разных национальностей); не сформированы мотивация поступков и общения учащихся с людьми различных нацио-

нальностей, уважение к каждому человеку, независимо от его национальной принадлежности, ориентация на общечеловеческие ценности, эмпатия; наблюдается нетерпимое и высокомерное отношение к представителям иных национальностей и их культуре, оскорбление и унижение национальных чувств, традиций, обычаев; школьники не готовы общаться с другими людьми и поддерживать хорошие взаимоотношения, не проявляют этническую толерантность.

При проведении констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы был выявлен исходный уровень сформированности культуры межнационального общения у школьников. Результаты показали, что большинство школьников экспериментальной группы 18 человек (60,0%) и 20 человека (69,3%) контрольной группы находятся на недопустимом уровне сформированности культуры межнационального общения. В обеих группах всего 6 человек, что составляет 10%, имеют оптимальный уровень культуры межнационального общения. Необходимо отметить, что на допустимом уровне находятся приблизительно одинаковое количество школьников: в контрольной группе – 7 человек, в экспериментальной – 9 человек.

Полученные данные позволили сделать вывод о необходимости внедрения разработанной модели формирования культуры межнационального общения у школьников в образовательный и воспитательный процесс данной школы, которая, по нашему мнению, позволит повысить эффективность этой работы, добиться формирования у большинства школьников допустимого и оптимального уровней сформированности культуры межнационального общения.

На втором, формирующем, этапе педагогического эксперимента работы по формированию культуры межнационального общения у школьников осуществлялось внедрение и проверка результативности авторской модели формирования культуры межнационального общения у школьников.

Результатом такой работы стал личностный и профессиональный рост педагогов в вопросах формирования культуры межнационального общения у школьников.

Внедрение проходило в трех направлениях: в ходе учебной, внеучебной и внеклассной деятельности школьников.

Подробнее остановимся на внеклассной работе.

Нестандартные внеклассные занятия значительно повышали интерес школьников по предмету исследования, их активность, оживляли атмосферу занятий, создавали условия для осуществления межнационального общения. В процессе игр школьники приобрели умение создавать любые комбинации для межнационального общения и разрешать конфликтные ситуации, а тренинги включали в себя различные многоплановые мероприятия по тематике культуры межнационального общения. Они проводились системно, тем самым в значительной мере преодолевался разрыв между формиро-

ванием отдельных компонентов культуры межнационального общения у школьников.

Все это предоставляло широкие возможности для неформального общения учеников с учителями и между собой, создавали условия для свободного взаимопознания культурных особенностей разных национальностей через совместную практическую деятельность.

Во внеклассной работе были предусмотрены различные мероприятия по формированию толерантности у учащихся. Это фестиваль национальных культур, вечер народной песни, выставка народных ремесел и т.д.

В процессе внедрения авторской модели выявлялось изменение уровня сформированности культуры межнационального общения, проводилась проверка предварительных выводов, полученных в ходе теоретического осмысления проблемы, и результатов констатирующего эксперимента. Динамика изменения уровня сформированности культуры межнационального общения у школьников в экспериментальной и контрольной группах в ходе опытно-экспериментальной работы приведена в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, существенно изменился процент школьников, достигших оптимального уровня в экспериментальной группе. К концу проведения опытно-экспериментальной работы количество учащихся на оптимальном уровне в контрольной группе составил всего 7 человек (20,6%), а в экспериментальной – 15 человек (47%).

Таблица 2

Количественная оценка изменения уровня сформированности культуры межнационального общения у школьников по завершении опытно-экспериментальной работы

уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Констатирующий этап	Формирующий этап	Констатирующий этап	Формирующий этап
недопустимый	20 чел. (69,3%)	12 чел. (44%)	18 чел (60%)	2 чел. (6,6%)
допустимый	7 чел. (20,7%)	10 чел. (35,4%)	9 чел. (30 %)	13 чел. (46,4%)
оптимальный	3 чел. (10%)	7 чел. (20,6%)	3 чел. (10%)	15 чел. (47%)

Анализ полученных результатов показал: проведение формирующего этапа опытно-экспериментальной работы или внедрение авторской модели снизил процент школьников с недопустимым уровнем культуры межнационального общения в экспериментальной группе на 53,4% и составил всего 6,6% (2 человека), в сравнении с этим в контрольной группе изменение произошло всего на 16,4%. Количество школьников, имеющих допустимый уровень, в экспериментальной группе составило 46,4% (было 30,0%), а в кон-

трольной – 35,4% (было 14,7%). Таким образом, положительная динамика составила 16,4% в экспериментальной группе и 14,7% – в контрольной.

Таким образом, при внедрении модели формирования культуры межнационального общения рост числа школьников, достигших допустимого и оптимального уровня в экспериментальной группе, стал значительно выше, чем в контрольной, что доказывает ее эффективность.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В. В. Остапенко,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Привлекательность метода арт-терапии состоит для современного человека в том, что он в основном использует невербальные способы самовыражения и общения. В процессе творчества активно задействуется правое полушарие мозга. Современная же цивилизация задействует в основном вербальную систему общения и левое «логическое» полушарие. Нормальное, гармоничное развитие человека предполагает равноценное развитие обоих полушарий и нормальное межполушарное взаимодействие. Более того, некоторые виды активности человека требуют как раз работы правого полушария – творчество, интуиция, культурное образование, устройство семьи, воспитание детей и, конечно, романтизм в любовных отношениях. Арт-терапия апеллирует к внутренним, самоисцеляющим ресурсам человека, тесно связанным с его творческими возможностями.

Отличительной особенностью человека является способность и одновременно потребность в отображении своего внутреннего мира. Эта особенность позволяет активно перерабатывать информацию, которая поступает извне. В результате в психике индивидуума вырабатываются различные адаптивные механизмы. Они позволяют человеку лучше приспособливаться к жизни, быть более успешным в постоянно меняющемся мире. В процессе взаимодействия с миром человек стремится осознать себя как личность, понять свою роль в жизни, оставить «след». Этот след остается не только в виде хозяйственной деятельности, но и в продуктах его активной психической деятельности. Одной из ярких форм ее проявления можно считать искусство и творчество. Искусство и творчество являются следствием процессов переработки информации при взаимодействии с окружающим миром. Причем личность будет развиваться гармонично, если эти процессы, в целом, несут конструктивный характер.

Арт-терапия появилась на Западе как частная форма терапии творчеством. Арт-терапия предлагает ребенку выразить свои эмоции, чувства с по-

мощью лепки, рисования, конструирования из природных материалов. Очень важно при этом сочетать приемы арт-терапии с приемами формирования коммуникативных и речевых навыков: побуждать ребенка рассказывать, что он хотел изобразить, что получилось и что не очень. Ненавязчивые вопросы педагога помогают ребенку, переживая образы, обрести свою цельность, неповторимость и индивидуальность. Очень действенны и другие формы искусства - инсценировки, театральные постановки, литературное творчество.

Используя приемы арт-терапии, воспитатель достигает следующие цели:

- выражение эмоций и чувств, связанных с переживаниями своих проблем, самого себя;
- активный поиск новых форм взаимодействия с миром;
- подтверждение своей индивидуальности, неповторимости и значимости;
- и, как следствие трех предыдущих, - повышение адаптивности в постоянно меняющемся мире (гибкости).

Арт-терапия – это наиболее мягкий метод работы в контакте с «трудными» детьми. Ребенок может не говорить, или не может признать свои проблемы своими, но при этом лепить, двигаться и выражать себя через движения телом. Использование некоторых приемов арт-терапии на занятиях со старшими дошкольниками могут снимать психическое напряжение.

Многие психические и некоторые физические отклонения делают ребенка пассивным. Круг его интересов становится узким, потребность в активном взаимодействии с миром снижается. В результате снижается и способность к адаптации. Ребенок «уходит в себя», считает, что не сможет найти выход из сложившейся ситуации. Арт-терапия позволяет разорвать этот порочный круг. Когда ребенок занимается творчеством, он изобретает новые и новые способы выражения своих эмоций, и постепенно новые способы общения с миром, т.е. утраченные способности, восстанавливаются.

К настоящему времени у арт-терапии проявились не только терапевтические функции. В связи с этим можно привести следующие определения:

Арт-терапия – метод, связанный с раскрытием творческого потенциала индивида, высвобождением его скрытых энергетических резервов и, в результате, нахождением им оптимальных способов решения своих проблем.

Арт-терапевтический метод – это метод, построенный на использовании искусства как символической деятельности и основанный на стимулировании креативных творческих процессов [1].

В основе современного определения арт-терапии лежат понятия экспрессии, коммуникации, символизации, с действием которых и связано художественное творчество.

При решении задач, направленных на оптимизацию эмоционального развития ребёнка, развития его воображения, невозможно обойти методы арт-терапии. Это варианты тематического и свободного рисования, движе-

ния под музыку, моделирующие эмоциональные состояния (радость, страх, обиду, счастье, жалость).

Использование арт-терапии в детском возрасте позволяет [2, с. 67]:

1. Дать социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам ребенка т. к. аффект опредмечивается в рисунке, истории, сказке, лепной поделке и т. п., обеспечивает катарсис за счёт социального признания выразительности формы и значимости созданного продукта.

2. Облегчить процесс лечения. Неосознаваемые конфликты и переживания легче выразить с помощью зрительных образов, чем высказать их в процессе вербальной коррекции. Невербальное общение легче ускользает от цензуры сознания.

3. Получить материал для интерпретации и диагностических заключений. Содержание и стиль художественных работ дают возможность получить информацию о ребёнке.

4. Наладить отношения между психологом и ребёнком. Совместное участие в художественной деятельности способствует возникновению чувства эмпатии и взаимного принятия, облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабо ориентированных на сверстников детей. Возможности опосредованного продуктом арт-терапии невербального контакта между детьми способствуют преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит. Создаваемые ребёнком продукты, объективируя его аффективное отношение к миру, облегчают процесс коммуникации и установления отношений со значимыми другими (родителями и сверстниками).

5. Сконцентрировать внимание на ощущениях и чувствах. Занятия изобразительным искусством создают богатые возможности для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями и развития способности к их восприятию, оказывают влияние на осознание ребёнком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний, создают предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций.

6. Развить художественные способности и повысить самооценку. Побочным продуктом арт-терапии является чувство удовлетворения, которое возникает в результате выявления скрытых талантов и их развития. Оно

существенно повышает личностную ценность, содействует формированию позитивной «Я-концепции» и повышению уверенности в себе за счёт социального признания ценности продукта, созданного ребёнком.

7. Создаёт условия для развития произвольности и способности к саморегуляции. Потому что изобразительная деятельность, как и любая продуктивная, требует от ребёнка планирования и регуляции деятельности на пути к достижению цели. Различают две формы арт-терапии: пассивная и активная. При пассивной форме клиент «потребляет» художественные произведения, созданные другими людьми: рассматривает картины, читает книги, слушает музыку. При активной форме арт-терапии клиент сам созда-

ёт продукты творчества: рисунки, сочинения сказок и историй и т.д. Основная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способностей самовыражения и самопознания. Расширение возможностей самовыражения и самопознания в искусстве, по сравнению, например, с игрой, связано с продуктивным характером искусства - созданием эстетических продуктов, объективирующих в себе чувства, переживания и способности ребенка, облегчающих процесс коммуникации с окружающими людьми.

Различают следующие виды арт-терапии в зависимости от характера творческой деятельности и ее продукта: рисуночная терапия, основанная на изобразительном искусстве, библиотерапия как литературное сочинение и творческое прочтение литературных произведений, драматерапия, музыкотерапия и др.

Различают директивную арт-терапию, где задача перед ребенком ставится прямо: задается тема рисунка, производится руководство поиском лучшей формы выражения, оказывается помощь в рисовании. Такая форма арт-терапии применяется в случаях страхов, фобий, тревожности. В недирективной арт-терапии ребенку предоставляется свобода как в выборе самой темы, так и в выборе формы ее выражения. Психолог эмоционально поддерживает ребенка, при необходимости технически ему помогает. Эта форма арт-терапии применяется в случаях низкой самооценки, негативного искаженного образа.

В дошкольном и младшем школьном возрасте наиболее часто используется рисуночная терапия, сказкотерапия и музыкальная терапия. Рисование ребенка прямо и непосредственно связано с игрой, вплетено в игру, являясь развитием сюжета и продолжением самой игры. Однако здесь есть и своя специфика.

Арт-терапия существенно повышает личностную ценность, содействует формированию позитивной Я-концепции и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком.

При использовании арт-терапии предлагаются разнообразные занятия художественно-прикладного характера: рисование, лепка, выжигание, поделки из ткани, меха, природного материала. При этом специальная подготовка, талант исполнителей и художественные достоинства работ не столь значимы. Важны и сам процесс творчества, и особенности внутреннего мира человека.

Следует еще раз подчеркнуть спонтанный характер творческой деятельности на арт-терапевтических занятиях в отличие от процесса обучения изобразительному искусству [2].

Творчество, как известно, само по себе обладает целительной силой. Но сейчас арт-терапия приобрела педагогическое направление. Использование данного термина не связано буквально с лечением заболевания (как известно «therapy» в переводе с латинского означает лечение). Имеется в

виду «социальное врачевание» личности, изменение стереотипов ее поведения средствами художественного творчества. Педагогическое направление связано с укреплением психического здоровья ребенка (в том числе с развитием его психического процесса, каким является воображение) и выполняет психогигиенические (профилактические) и коррекционные функции.

Для арт-терапевтической работы необходимо иметь широкий выбор различных изобразительных материалов. Наряду с красками, карандашами, восковыми мелками или пастелью часто используются также журналы, цветная бумага, фольга, текстиль, глина, пластилин, специальное тесто - для лепки, песок с миниатюрными фигурками - для "игры с песочницей", дерево и иные материалы. Бумага для рисования должна быть разных форматов и оттенков. Необходимо также иметь кисти разных размеров, губки для закрашивания больших пространств, ножницы, нитки, разные типы клеев, скотч и т.д. Качество материалов должно по возможности быть достаточно высоким, так как в противном случае это может снизить ценность самой работы и её результатов в глазах пациентов. Ученику должна быть предоставлена возможность самому выбирать тот или иной материал и средства для изобразительной работы. Как правило, в начале работы учащиеся начальных классов предпочитают пользоваться карандашами, восковыми мелками или фломастерами. На последующих этапах арт-терапевтического процесса ученики постепенно осваивают другие материалы, в том числе краски, предоставляющие им большие возможности для выражения разнообразных переживаний и работы с собственными чувствами. Кроме того, краски, смешиваясь и создавая разнообразные оттенки, делают изобразительный процесс менее предсказуемым, сопряженным с проявлением тонких нюансов эмоциональных состояний ребенка и различных аспектов его опыта. Краски способны вызывать сильный эмоциональный отклик, ощущение радости открытия, стимулировать воображение. Глина, тесто, песок и иные пластические материалы обладают значительными возможностями для выражения сильных переживаний, в том числе чувства гнева. Работа с ними предполагает большую степень физической вовлеченности и мышечной активности, что делает её более «энергетичной», затрагивающей психофизиологические процессы.

Использование техники коллажа нередко помогает ученикам преодолеть робость, связанную с отсутствием «художественного таланта» и умений. Кроме того, использование уже готовых предметов и изображений для создания из них новой композиции даёт детям чувство защищённости, поскольку они не так отождествляют свои переживания с этими предметами и изображениями, как, например, при рисовании. Это обеспечивает им необходимую степень дистанцированности от слишком сильных или деликатных чувств и необходимую степень безопасности при изобразительной работе.

Ребенок убеждается, что из бросового материала (веточки, листья, клочки бумаги, песок, глина, камни) можно создавать красивые изделия. Также можно решить и сложную психологическую проблему - посмотреть

на нее по-другому, не так, как смотрел раньше. Психика человека приобретает гибкость. Это свойство позволяет быть более адаптивным, социализированным. Арт-терапия позволяет сделать этот процесс радостным, интересным, успешным, индивидуальным для каждого.

Впоследствии дети, проходящие курс арт-терапии, могут приобрести хобби, научиться новому виду прикладного искусства. Новое увлечение позволяет уделять больше внимания к себе. Это делает отношения и родителей и ребенка более гармоничными. Работы, сделанные из бумаги, композиции из природного материала и другое дети уносят с собой домой, показывают своим родственникам и знакомым, стремятся обучить их тому, что научились сами.

Современная научная арт-терапия при всем многообразии ее связей с культурными феноменами ближе всего стоит к первобытному, «примитивному» доисторическому искусству, которое также основано на спонтанном самовыражении и в известной мере игнорирует эстетические критерии в оценке его результатов и профессионализма автора. И для того, и для другого более важен процесс творчества, а не результат. Примитивность узоров, ритмика орнамента успокаивают. Простейший орнамент - последовательность крестиков во время вышивки или на посуде или резьбы на фигурке - своеобразная медитация, которая приводит в состояние покоя, удовлетворенности.

Существует два основных подхода в арт-терапии:

1. Искусство обладает целительным действием само по себе, художественное творчество дает возможность выразить и заново пережить внутренние конфликты, оно является средством обогащения субъективного опыта, арт-терапия рассматривается как средство развития личности и ее творческого потенциала, основной механизм - сублимация и трансформация. Учитель стимулирует учащихся доверять своему собственному восприятию и исследовать свои творения как самостоятельно, так и с помощью остальных членов группы.

2. На первом месте - воспитательные цели, творческие цели вторичны. Педагогом поощряются свободные ассоциации детей и их попытки самостоятельно обнаружить значение собственных работ.

Таким образом, основные цели арт-терапии – самовыражение, расширение личного опыта, самопознание, внутренняя интеграция личности (различных ее аспектов и компонентов) и интеграция с внешней реальностью (социальной, этнической, культурной). В арт-терапии спонтанное рисование и лепка являются разновидностью деятельности воображения, а не проявлением художественного таланта. Изобразительное творчество является мостом между миром фантазии и реальностью. Оно включает в себя эле-

менты того и другого, позволяя создать некий синтез, который ни ребёнок, ни взрослый не могут создать без помощи художественных средств.

Библиографический список

1. Арт-терапия - новые горизонты [Текст] / Под ред. А.И. Копытина. - М.: Когито-Центр, 2006. - 336 с.
2. Вальдес Одриосола М.С. Интуитивное рисование: Развитие творческих способностей средствами арт-терапии [Текст] / М.С. Вальдес Одриосола. - М.: Издательство «Институт общегуманитарных исследований», 2009. - 80 с.

ЗАВИСИМОСТЬ ОТ ИНТЕРНЕТА КАК ОДНА ИЗ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

П. А. Подрезов,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент Е. А. Хохлова

В последнее время появилась новая психологическая проблема: неконтролируемая потребность находиться все время в режиме online («на линии»). Некоторые психологи считают, что она сродни наркотической зависимости. Другие полагают, что ей присущи качества, характерные для расстройства влечений (неспособность контролировать свои импульсы). А многие отмечают, что эта тенденция напоминает зависимое расстройство личности, разве что в данном случае индивидуум крайне зависим от компьютерного пространства и многочисленных коллег-пользователей, постоянно добиваясь их общества, руководства, одобрения и опасаясь разлуки с ними. Жертвы этой зависимости тратят до 60 часов в неделю на путешествия по сети, особенно на групповые беседы, знакомства через электронную почту или на хитроумные компьютерные игры. Для некоторых Интернет — конгломерат компьютерных сетей, охватывающий весь мир, — стал своего рода черной дырой. Они описывают свою потребность быть «на линии» как наваждение, которому непреднамеренно принесли в жертву свою работу, образование, друзей, даже супругов. Особенно остро стоит эта проблема, по-видимому, у студентов высших учебных заведений.

Все большее число пользователей становятся пленниками социального мира Интернета. «Переговорные комнаты» (chat rooms) позволяют пользователям компьютеров «разговаривать» с другими пользователями по всему миру 24 часа в сутки 365 дней в году. Группы любителей новостей (news groups) позволяют пользователям отправлять послания и получать на них ответы в непрерывном коммуникационном режиме. Эти услуги дают людям возможность выстроить собственный социальный мир — заполненный знакомыми, близкими друзьями и романтическими отношениями.

Исследовательница Кимберли С. Янг изучила 496 людей, которые активно пользуются услугами on - line . Она относила их к зависимым от Интернета, если они на протяжении 12-месячного периода удовлетворяли четырем или более критериям из нижеследующих.

1. Чувствовали себя слишком поглощенными Интернетом.
2. Нуждались в том, чтобы проводить все большее количество времени в Интернете для получения удовлетворения.
3. Были не способны контролировать свое пользование Интернетом.
4. Испытывали беспокойство или раздражение, когда пытались оторваться от Интернета.
5. Использовали Интернет как средство бегства от проблем или улучшения своего настроения.
6. Лгали членам семьи или друзьям, скрывая то, сколько времени они заняты Интернетом.
7. Рисковали из-за Интернета утратой значимых отношений, работы, учебных или профессиональных возможностей.
8. Продолжали возвращаться к Интернету даже после того, как тратили чрезмерные суммы денег на оплату интернетовских услуг.
9. Становились замкнутыми, когда не имели возможности пользоваться Интернетом.
10. Оставались «на линии» дольше, чем они первоначально планировали.

Янг обнаружила, что почти 80 % испытуемых были зависимыми от Интернета. Учитывая размах этой проблемы, сейчас организуется все больше консультативных программ и семинаров, особенно в студенческих городках. Но одним из наиболее популярных терапевтических подходов являются группы поддержки, аналогичные Анонимным алкоголикам, — некоторые из них, как это ни парадоксально, функционируют в Интернете. Например, Группа поддержки при интернет-зависимости привлекла много подписчиков, которые признают свою проблему, поддерживают друг друга и обмениваются методами ее преодоления. Некоторые психологи сравнивают эту методику с «проведением встречи общества Анонимных алкоголиков в баре». Однако другие указывают, что многие интернет-зависимые пользователи не способны надолго оторваться от своих компьютеров, чтобы посетить какой-нибудь традиционный лечебный центр.

Библиографический список

1. Астафьев В. А. Индивидуально-психологические особенности пользователей сети Интернет, Москва, 2004.- с. 168.
2. Белинская Е. П. К проблеме групповой динамики сетевого сообщества.- М., 2005 . - с 53.

ФОРМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

С. В. Поселягин,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель д-р психол. наук, профессор Е.П. Щербаков

Нами была выдвинута гипотеза эксперимента, что реализация профессиональной составляющей подготовки обучающихся осуществляется, если происходит: разработка и внедрение научно-методического обеспечения с учетом профессиональной составляющей; построение системы воспитания в профессиональной подготовке на интегративной основе; создание выразительной образовательной среды в условиях учебных дисциплин, научно-исследовательской работы, внеаудиторной работы; создание нравственно воздействующего окружения с учетом заранее заданных профессиональных компетенций; осуществляется мониторинг уровней развития и саморазвития профессиональной компетентности.

Построение системы профессионального воспитания осуществляется на интегративной основе (интеграция образовательного учреждения с наукой, спортивно-культурными учреждениями, комплексами; интеграция форм, методов, содержания обучения, интеграция формирования профессионально-личностных компетенций и нравственных компетенций).

В эксперименте участвовали студенты-бакалавры по направлению «Педагогическое образование» НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия». Мы применили рейтинговую методику определения мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир). Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ). Внутренний тип мотивации подразумевает значение деятельности для студента. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты, стремление избежать штрафных санкций и т. д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы делятся на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы более эффективны и более желательны, чем внешние отрицательные мотивы (табл.).

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$. На констатирующем этапе в экспериментальной группе у 19%, в контрольной группе у 17,3% студентов из числа опрошенных внутренняя мотивация профессиональной деятельности была больше внешней положительной и больше внешней отрицательной мотивации; у 17,3%, в контрольной группе у 20,8% студентов из числа опрошенных внутренняя мотивация

профессиональной деятельности была равна внешней отрицательной и была больше внешней положительной мотивации; в экспериментальной группе у 12,5%, в контрольной группе у 7% студентов из числа опрошенных внутренняя мотивация профессиональной деятельности была равна внешней положительной и была больше внешней отрицательной мотивации.

Мотивация профессиональной деятельности (методика К.Замфир
в модификации А.Реана) (типы студентов)

Мотивационный комплекс	констатирующий этап		контрольный этап	
	экспериментальная группа (%)	контрольная группа (%)	экспериментальная группа (%)	контрольная группа (%)
BM=ВПМ>BOM	2,7	3,4	44	4,5
BM=BOM>ВПМ	17,3	20,8	-	16,5
ВПМ>BM>BOM	5	3,4	12	6
BM>ВПМ>BOM	19	17,3	33	15,4
BM>ВПМ<BOM	9,5	10,3	2	12
ВПМ=BOM>BM	3	7	-	4,6
BM=ВПМ<BOM	5	3,4	-	2,8
BM=BOП<ВПМ	12,5	7	-	8,1
BM=ВПМ=BOM	11	10,3	-	10,1
BM=ВПМ<BOM	2	3,4	-	4
BOM>ВПМ >BM	10	10,3	-	11
ВПМ>BOM >BM	3	3,4	9	5

После проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе у 44%, в контрольной группе у 4,5% студентов из числа опрошенных был выявлен один из вариантов оптимального мотивационного комплекса: внутренняя мотивация профессиональной деятельности равна внешней положительной и больше внутренней отрицательной. Второй вариант оптимального мотивационного комплекса (внутренняя мотивация равна внешней положительной мотивации и больше внешней отрицательной мотивации) был выявлен в экспериментальной группе у 33%, в контрольной группе у 15,4% студентов из числа опрошенных

Оптимальный мотивационный комплекс свидетельствует о высоком уровне профессиональной активности будущего бакалавра, стремлением достичь в профессии позитивных результатов, низком уровне эмоциональной нестабильности. Преобладание внешней отрицательной мотивации говорит о том, что деятельность будущих бакалавров педагогического направления обусловлена в большей мере желанием избежать наказания за плохо выполненную работу, критики со стороны руководства, других педагогов, при этом наблюдается высокий уровень эмоциональной нестабильности.

Таким образом, совершенствование форм, методов учебно-воспитательной работы формирует внутреннюю мотивацию студентов по отношению к будущей профессиональной деятельности.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МНЕМОТЕХНИКИ

М. Ф. Раимбакиева,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. биол. наук, доцент Е. О. Каргаполова

В настоящее время изучению проблемы развития речи у дошкольников с использованием мнемотехники посвящается большое количество научно-исследовательских работ психологов и педагогов. Исследователи отмечают, что развитие речи является одной из основных составляющих при психологическом обследовании готовности ребенка к школе, а потому является наиболее важной задачей развития современных детей. Все чаще педагоги начинают использовать в работе по развитию речи дошкольников – мнемотехнику, поскольку мнемотехника позволяет развивать одновременно много познавательных процессов: память, мышление, восприятие, воображение, а также стимулировать познавательную активности ребенка.

Мнемотехника – это система методов и приемов, облегчающих запоминание, увеличивающих объём памяти путём образования дополнительных ассоциаций об окружающем мире, эффективное запоминание структуры рассказа, сохранение и воспроизведение информации.

К.Д. Ушинский писал: «Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету».

Дошкольный возраст – это возраст образных форм сознания, и основными средствами, которыми ребёнок овладевает в этом возрасте, являются образные средства: сенсорные эталоны, различные символы и знаки (прежде всего это разного рода наглядные модели, схемы, таблицы).

Поскольку одним из главных показателей готовности к обучению в школе является именно связная речь, но мы часто забываем, что каждый из нас педагог или не педагог, просто родитель, может способствовать развитию речи в ходе обычного рассматривания, анализа изображенного, выстраивая или символизируя свой рассказ, где ребенок не только говорит, но и пытается соединить свой личный опыт, где «открывает дверь» для своей внутренней речи. Развитие речи средствами мнемотехники помогает ребенку, не только выстроит свой рассказ, а также способствует развитию основных познавательных процессов [1].

Дошкольник, владеющий умением рассказывать должен уметь: анализировать увиденное, иметь богатый запас активного словаря, уметь планировать свою речь, вести монолог, умение детей связно рассказывать, владеть структурой связного высказывания; правильно понимать задания, придумать свой итог рассказа, фантазировать воображать, использовать в речи творчество.

Анализ методик, подвел нас к выводу о том, что в работе с дошкольниками по развитию связной речи, первостепенной задачей педагога должно стать - научить ребенка рассказыванию, правильному построению монолога. Кроме этого, должен быть использован интегрированный подход, предполагающий взаимосвязь исследовательской деятельности, музыки, изобразительной деятельности, физической культуры, игры, театральной деятельности, литературы, мнемотехники, а также организации самостоятельной деятельности детей, то есть, продуктивность развития связной речи возможно при условии, если ребенка будут обучать в непринужденной игровой обстановке [2].

Методика исследования развития связной речи представлена у многих современных исследователей: В.П. Глухова, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичевой, Э.П. Коротковой, Ф.А. Сохиным, А.М. Быховской и Н.А. Казовой, О.С. Ушаковой, Н. В. Нищевой и др., как в общей дошкольной, так и специальной педагогике.

В.П. Глухов предлагает систему обучения по развитию речи, состоящую из нескольких этапов. Дети овладевают навыками связной речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества.

Было проведено исследование по развитию речи дошкольников с использованием мнемотехники на базе МБДОУ « УСТЬ – Ишимский детский сад № 1 ». Срок проведения эксперимента: 1 год (с 20 сентября 2013 года – по 20 сентября 2014 года). В эксперименте участвовало 21 человек в возрасте от 5 до 7 лет. Дети обследовались в первой и во второй половине дня [3].

В этих целях использовались серии заданий, которые включали:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;
- составление предложения по трем картинкам, связанным тематически;
- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- сочинение рассказа на основе личного опыта,
- составление рассказа-описания.

Результаты на начало исследования были средними: низкого уровня речевых умений не выявлено, но у детей имеются показатели не сформированности многих разделов развития речи. Для повышения уровня речевой активности были использованы различные виды мнемотехники

Основной формой обучения детей по развитию речи с использованием мнемотехники, являлось НОД. К НОД определялись задачи, подбирались методы и приемы. Затем шло усвоение объема знаний, умений, навыков. А закрепление материала, полученного на НОД, осуществляли в других формах детской деятельности (играх, драматизациях сказок, создании наглядности детьми, работе в книжном уголке).

При обучении детей составлению рассказов-описаний, мы воспользовались схемами Т.А.Ткаченко и сенсорно-графической схемой В.К.Воробьевой, которые и брали за основу, но изменяли и совершенствовали их. В течение года мы использовали в работе по обучению приёмы мнемотехники.

Важным этапом НОД было рассказывание по схеме. Это помогло дошкольникам настроиться на необходимый эмоциональный фон, а также вспомнить легко, выстроить свой рассказ. Речевое развитие детей данной группы отличается неравномерностью. То есть в группе присутствуют дети с достаточно развитой, логичной и последовательной речью, большим для данного возраста словарным запасом. Однако, есть дети, речь которых требует определенной коррекции и дальнейшего развития, а потому у таких детей возникали трудности в ходе составления рассказа с использованием модели - схемы. Данный аспект проявлялся и в ходе проведения НОД. Так, детям с хорошо развитой речью, воспитатель мог дать большую самостоятельность в процессе рассказывания. Другим же дошкольникам требовались многочисленные подсказки и помощь воспитателя.

На НОД по развитию речи дети учились пересказывать, составлять творческие рассказы, сочинять сказки, придумывать загадки и небылицы. Мнемотехника являлась обязательной составной частью каждого НОД. Разработанный нами комплекс НОД по повышению уровня развития связной речи старших дошкольников с использованием моделей на НОД и в повседневной жизни, показал свою эффективность. Уровень речевого развития у дошкольников, значительно повысился.

После проведенной работы, мы можем отметить следующие изменения: 10 детей высокого уровня, 11 детей среднего уровня, низкого уровня не выявлено.

Данная работа показала эффективность речевого развития у дошкольников средствами мнемотехники: использование мнемотехники положительно повлияло на речь детей, что говорит о перспективности данного вида работы.

Нами был сделан вывод о том, что среда, окружающая ребенка играет немаловажную роль в развитии растущего человечка. Используемая нами технология по мнемотехники, позволила увеличить некоторые показатели знаний детей, а значит, более точно проследить необходимость стимулирования речевой активности дошкольника средствами мнемотехники.

Проделанная работа дала возможность убедиться в том, что мнемотехника способствует развитию речи, при условии плановой систематической работы в этом направлении. Мы убедились, что, несмотря на сложности в восприятии детьми графических пиктограмм, мнемотаблиц, схем последние являются хорошим средством обучения детей по развитию речи.

Библиографический список

1. Козлова, С. А., Куликова, Т. А. Дошкольная педагогика. - М.: Издательский центр «Академия», 2010.
2. Кондратьева, Н., Сомкова, О. Как использовать модель для речевого творчества // Дошкольное воспитание.-2009. №10.с.52.
3. Гатанова Н.В., Тунина Е.Г. Тесты для подготовки ребенка к школе. Для детей 6 - 8 лет - СПб: «Издательский дом»- Нева; М.: «ОЛМА ЭКСПРЕСС», 2011 г. - 192с.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ КРУЖКА «УМЕЛЫЕ РУКИ» В УСЛОВИЯХ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ

Е. В. Ромей,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель д-р пед. наук, профессор С. Н. Рягин

Возрастающая потребность современного общества в людях, способных творчески подходить к изменениям жизни и решать существующие проблемы, обусловлена высоким темпом развития социально-экономических отношений. Проблема всестороннего развития человека, непрерывного его совершенствования, является основной в становлении творческой, социально адаптированной личности.

Особое значение в связи с этим приобретает поиск путей эстетического воспитания учащихся основной школы в условиях внеклассной работы, где происходит накопление знаний о художественных и эстетических явлениях, овладение ценностными ориентирами, развитие личностных мотивов общения с эстетическими объектами, формируются положительные эмоционально-психологические установки, осваиваются способы образного мышления, происходит процесс включения подростков в самостоятельную творческую деятельность.

Вопросы эстетического воспитания затрагиваются в работах Е.Б.Гольмгрен, Г.Л. Ачкасовой; соединение нравственного и эстетического воспитания находит отражение в исследованиях М.Ю. Айбазова, С.Г.Ваниева и др. Исследование А.А. Радугина посвящено развитию эстетических чувств, возникающих вместе с нравственными и обогащающимися за счет последних. В работах О.А. Апраксиной, Л.С. Беляевой, Н.А. Богдановой, Э.А.Верба, А.А.Веремьева, А.Н.Зиминой, Е.В.Ремневой, С.Т.Шацкого, В.Н.Шацкой и др. авторов показано, что наиболее успешно

художественно-эстетическая культура школьников формируется в условиях практической деятельности и взаимодействия разных видов искусств.

Вместе с тем, такой важный аспект, как эстетическое воспитание учащихся основной школы в условиях внеклассной работы на основе кружка «Умелые руки» в данных исследованиях не рассматривается, недостаточно выявлены пути и условия повышения эффективности эстетического воспитания подростков.

Анализ теории и практики эстетического воспитания учащихся основной школы в условиях внеклассной работы вскрывает противоречия:

- между потребностью общества в выпускнике школы, обладающем такими качествами как творческая и социальная активность, трудолюбие, самостоятельность, и недостаточной привлекательностью внеклассной работы для учащихся основной школы;
- между необходимостью организации работы по эстетическому воспитанию учащихся основной школы в новых социально-экономических условиях и неразработанностью вопросов оценки её эффективности и методов ее реализации.

Выделенные противоречия позволяют сформулировать проблему исследования: какие методы и формы организации занятий кружка «Умелые руки» позволят повысить уровень эстетической воспитанности учащихся основной школы?

Цель исследования – теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем апробировать систему эстетического воспитания учащихся основной школы на основе кружка «Умелые руки» в условиях внеклассной работы.

Задачи исследования:

1. Изучить методы и формы эстетического воспитания учащихся основной школы в кружковой работе;
2. Провести диагностику эстетической воспитанности учащихся основной школы;
3. Обобщить и проанализировать опыт работы кружка «Умелые руки» в условиях внеклассной работы с учащимися основной школы.

При решении первой задачи выявлено следующее. Эстетическое воспитание (по Н.И. Киященко): формирование духовно-нравственных качеств, эстетических творческих способностей личности, направленных на социально активное преобразование мира[4].

Формы внеклассной работы:

- индивидуальная работа - это самостоятельная деятельность отдельных учащихся, направленная на самовоспитание;
- кружковая внеклассная работа способствует выявлению и развитию интересов и творческих способностей в определённой области науки, прикладного творчества, в искусстве или в спорте;

- формы массовой работы рассчитаны на одновременный охват многих обучающихся, им свойственна красочность, торжественность, яркость, большое эмоциональное воздействие на детей и подростков.

Методы эстетического воспитания:

- по способу получения эстетической информации (наглядные и словесные методы);

- по форме организации деятельности (демонстрация педагогом и самостоятельное выполнение учащимся).

Решая вторую задачу нами были определены критерии, показатели и уровни эстетической воспитанности (табл. 1).

Таблица 1

Критерии, показатели и уровни эстетической воспитанности

Критерии	Показатели	Уровни эстетической воспитанности		
		низкий	средний	высокий
<i>Чувственно-эмоциональный</i>	Наличие эстетических эмоций и переживаний	Отсутствие реакции	Индифферентное отношение	Наличие эмоций
<i>Потребностно-мотивационный</i>	Эстетические потребности	Отсутствие эстетических потребностей и интересов	Ситуативная неустойчивая мотивация и потребности	Устойчивый эстетический интерес и потребности
<i>Операционально-деятельностный</i>	Умения совершать практические действия, воспринимать и передавать в вербальной форме свой замысел, словесно описать выполняемую поделку	Отсутствие умений	Наличие отдельных умений	Умения развиты на высоком уровне
<i>Интеллектуальный</i>	Эстетические знания	Отсутствие эстетических знаний	Наличие эстетических знаний	Высокий уровень эстетических знаний

Решая третью задачу, мы разработали программу кружка «Умелые руки». *Цель программы:* создание условий для повышения уровня эстетической воспитанности и развития художественно-творческих способностей обучающихся основной школы.

Задачи программы:

1. Образовательные:

- познакомить учащихся со спецификой работы над различными видами поделок,

- научить приемам построения моделей из подручных материалов,
- научить различным технологиям склеивания материалов между собой,
- добиться высокого качества изготовленных моделей.

2. Воспитательные:

- воспитать культуру труда обучающихся,
- сформировать качества творческой личности с активной жизненной позицией,
- сформировать навыки современного организационно-экономического мышления, обеспечивающие социальную адаптацию в условиях рыночных отношений.

3. Развивающие:

- развить у детей элементы изобретательности, технического мышления и творческой инициативы,
- развить глазомер, творческую смекалку, быстроту реакции,
- ориентировать учащихся на использование новейших технологий и методов организации практической деятельности в сфере технического творчества.

Полученные в ходе наблюдения и бесед результаты представлены на рис.

Таблица 2

Учебно-тематический план кружка «Умелые руки»

№	Темы занятий	Кол-во часов
1.	Вводное занятие	1
2.	Выпиливание лобзиком (материалы, инструменты, приспособления)	8
3.	Выпиливание лобзиком по внутреннему контуру	10
4.	Выжигание, выполнение задания по образцу	8
5.	Комплексная работа по выпиливанию и выжиганию	10
6.	Создание изделия из деталей, выпиленных лобзиком, с выжиганием рисунка (творческая работа)	14
7.	Изготовление поделок из спичек	6
7.	Изготовление предметов на произвольную тему (коллективная творческая работа)	10
8.	Заключительное занятие	1
	ИТОГО	68

1. В исследовании принимали участие 15 человек в возрасте от 11 до 14 лет.

Как следует из рис. 1, учащиеся основной школы на первоначальном этапе обучения в кружке характеризуются удовлетворительным уровнем проявления эстетических чувств, эмоций и переживаний, выражают их открыто, демонстрируют мотивацию к занятиям техническим творчеством.

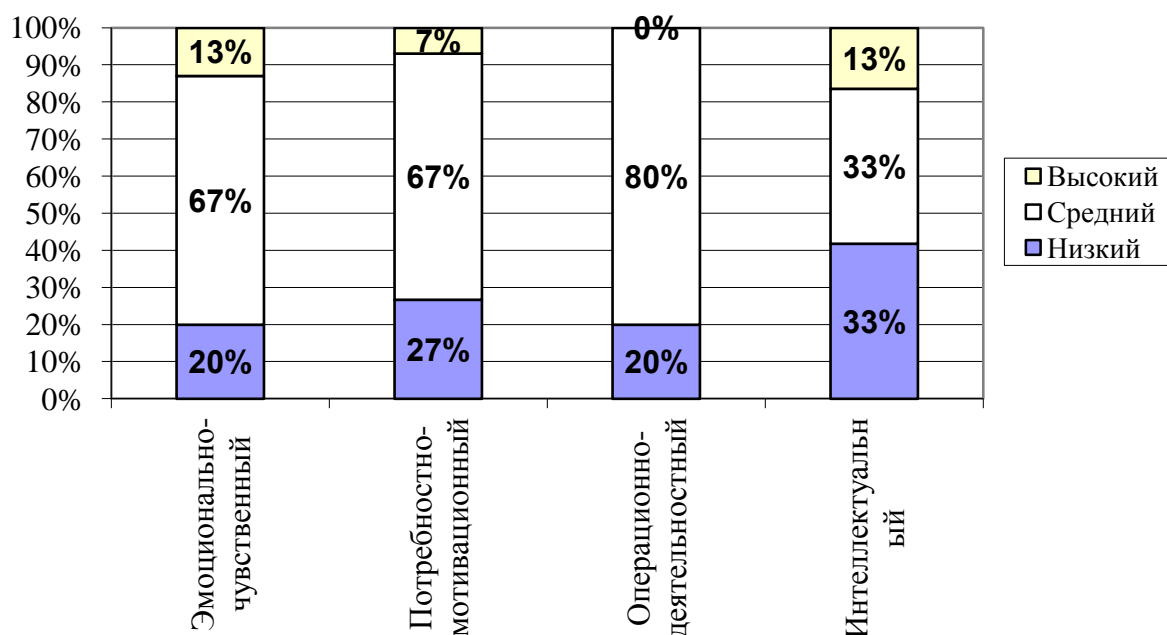


Рис. 1. Результаты оценки уровня эстетической воспитанности учащихся основной школы кружка «Умелые руки» (начало учебного года)

Вместе с тем, операционно-деятельностный компонент эстетической воспитанности развит значительно хуже. В данной группе учащихся не выявлено подростков, способных на высоком уровне к продуцированию и описанию творческого замысла, выполнению качественных и оригинальных поделок.

Наибольшую озабоченность вызывают результаты диагностики интеллектуального компонента. Учащиеся основной школы не владеют в достаточной степени информацией о художественно-эстетических объектах (музыкальных и литературных произведениях, затрудняются назвать их авторов, не различают направления в современном и классическом искусстве и т.п.).

Полученные данные могут объясняться как дефицитом культурно-досуговых учреждений, осуществляющих формирование эстетического сознания в сельском социуме, так и нехваткой в самом образовательном учреждении квалифицированных кадров. Уроки музыки, рисования ведут педагоги, не имеющие специального профильного образования.

Представляется значимым отметить тот факт, что реализация программы кружка детского технического творчества «Умелые руки» не могла в полной мере повлиять на изменение всех вышеперечисленных показателей, что объясняется прикладной технической направленностью занятий, целями самой программы.

Вместе с тем, в ходе занятий кружка проводилось обсуждение эстетических проблем, подбирался материал познавательного характера, соответствующий темам занятий, контроль и оценка выполненных работ осуществлялись с учетом понимания и осознания учащимися критерия прекрасного.

Повторная диагностика уровня эстетической воспитанности осуществлялась в конце учебного года с целью выявления произошедших изменений. Результаты представлены на рис. 2.

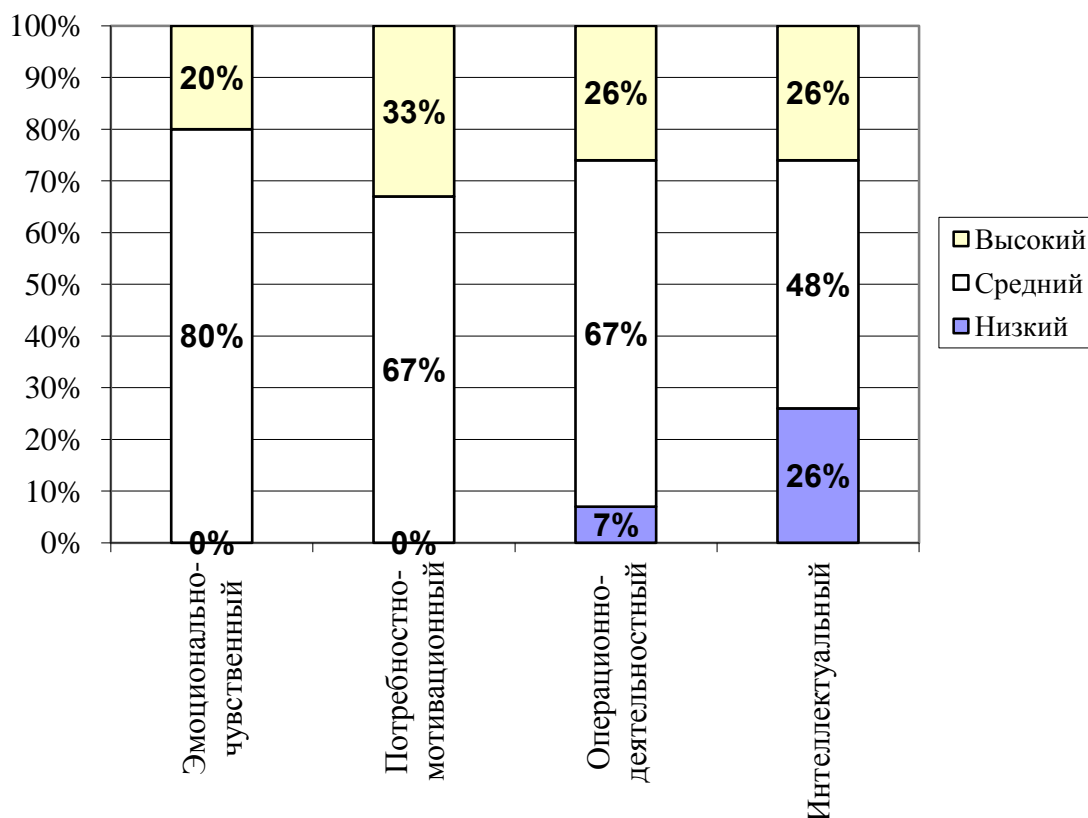


Рис. 2. Результаты оценки уровня эстетической воспитанности учащихся основной школы кружка «Умелые руки» (конец учебного года)

Согласно результатам диагностики, произошли позитивные изменения по всем показателям эстетической воспитанности учащихся. Низкий уровень проявления эстетических потребностей и чувств в конце учебного года не был выявлен ни у одного из подростков, посещавших занятия кружка технического творчества «Умелые руки». Учащиеся стали более активно обсуждать эстетические проблемы, события в сфере культуры и искусства, технического творчества и изобретательства. Повысился уровень развития практических умений в области выпиливания, выжигания, изготовления поделок из спичек. В меньшей степени произошли изменения интеллектуального компонента эстетической воспитанности, хотя количество учащихся с низким уровнем его развития сократилось.

Вследствие того, что группа участников исследования была малочисленной, невозможно однозначно утверждать, что произошедшие изменения являются значимыми и достоверными для всех обучающихся основной школы. Кроме того, изначально заниматься в кружке изъявили желания те подростки, у которых был интерес к техническому творчеству, что возмож-

но и стало причиной положительной динамики развития эмоционально-чувственного и потребностно-мотивационного компонентов.

Однако высокая степень удовлетворенности учащихся и их родителей организацией работы кружка «Умелые руки», сохранение списочного состава на протяжении учебного года, высокие показатели результативности в творческой деятельности, победы в конкурсах творческих работ разного уровня, свидетельствуют об эффективности проведенной внеклассной работы.

Таким образом, как показал анализ опыта работы кружка детского технического творчества «Умелые руки» была разработана специальная система эстетического воспитания учащихся основной школы, которая включает в себя: а) цели, задачи и содержание занятий в рамках существующей программы; б) опору на дидактические принципы с использованием целого ряда известных в педагогике методов, приёмов и форм обучения; в) специальные средства обучения и обеспечения развивающих процессов (наглядные пособия, ТСО и т.п.), что позволяет повысить уровень эстетической воспитанности подростков.

Библиографический список

1. Апанасенко О.Н., Потемкин А.В. Методический аспект творческого воспитания школьников: методическое пособие. – Барнаул: изд. БГПУ, 2005. – 150 с.
2. Верб М.А. Педагогические основы формирования эстетической культуры старших школьников /М.А. Верб. – М.: Просвещение, 1980. -80с.
3. Дегтева И.Б. Теоретическая модель и опытно-экспериментальное исследование художественно-эстетической деятельности старших школьников // Педагогическое образование в России. 2009. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskaya-model-i-opytno-eksperimentalnoe-issledovanie-hudozhestvenno-esteticheskoy-deyatelnosti-starshih-shkolnikov>
4. Киященко Н. И. Эстетическое воспитание и образование — важнейшее средство гуманизации и гуманитаризации образования / Н.И.Киященко // Гуманизация образования. — 1998. — № 1. — С. 53—58.
5. Петрова Г.А. Диагностика качеств эстетической культуры // Отчеты о научно-исследовательской работе КГУ URL: http://old.kpfu.ru/infres/nikolaev/2002/gl2_1_2.htm

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «НАТЮРМОРТ»

С. В. Руди,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель д-р пед. наук, профессор С. Н. Рягин

Проблема художественно-эстетического воспитания личности всегда была одной из актуальных проблем, а при теоретических основах и практических возможностях выполнения натюрморта она приобретает особое

значение. Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что данной проблеме было уделено немало внимания.

Натюрморт как один из самых выразительных жанров изобразительно-го искусства – необходимо включить в современный образовательный процесс и обосновать его значения для формирования творческой личности человека.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать комплекс уроков по теме "Натюрморт", направленных на художественно-эстетическое воспитание учащихся основной школы.

Задачи исследования:

- на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы выявить особенности художественно-эстетического воспитания учащихся основной школы;
- изучить методику формирования и развития художественно-эстетического воспитания учащихся при изучении темы «Натюрморт»;
- определить критерии, показатели и методики оценки эффективности художественно-эстетического воспитания;
- разработать комплекс уроков по теме «Натюрморт» и оценить его эффективность.

Решая первую задачу мы провели анализ психолого-педагогической и методической литературы и выявили, что особенности художественно-эстетического воспитания учащихся основной школы изучали такие учёные как В.Н. Шацкая, Ю.Б. Боров, М.С. Каган, Б.М. Неменский, Б.Т. Лихачев, А.В.Запорожец, М.А. Ариарский, А.К. Дремов, М.М. Рукавицын и другие.

Художественно-эстетическое воспитание - целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способной воспринимать, оценивать, любить, утверждать в жизни, природе, искусстве прекрасном, совершенное, гармоничное, жить «по законам красоты», чувствовать, понимать, оценивать, любить искусство и наслаждаться им.

Решая вторую задачу мы изучили методику формирования и развития художественно-эстетического воспитания учащихся основной школы при изучении темы «Натюрморт»;

Художественно-эстетическое обучение при изучении темы "Натюрморт", помогает осуществлять эстетическое и художественное воспитание обучающихся. Мотивация к обучению проходит через «призму» эстетического образа представление себя мастером –художником, философски осмысляющим окружающий мир и определяющим пропорции этого мира. Изучение натюрморта на уроках изобразительного искусства направлено на формирование морально-нравственных ценностей, представлений о реальной художественной картине мира, и предполагает развитие и становление эмоционально-образного, художественного типа мышления.

Решая третью задачу мы определили критерии и подобрали диагностические методики и выявили исходный уровень художественно-эстетического воспитания школьников основной школы.

Для диагностики исходного уровня художественно-эстетического воспитания учащихся 5-6 классов мы применили методы: анкета, «Ориентация на художественно-эстетические ценности» «Художественно-экспрессивный тест» Результаты зафиксированы в протоколах.

При сравнении эмпирических данных контрольной и экспериментальной групп учащихся 5-6 классов, полученных на констатирующем этапе эксперимента, мы увидели, что в обеих группах преобладает низкий уровень художественно-эстетического воспитания (50-60%).

Решая четвёртую задачу провести опытно-экспериментальную работу по художественно-эстетическому воспитанию учащихся основной школы был разработан комплекс уроков по теме «Натюрморт». Определяя эффективность проведенной на формирующем этапе работы по развитию художественно-эстетического воспитания учащихся основной школы на основе сравнительного анализа эмпирических данных и сделали выводы.

Эффективность проведённой программы заключается в том, уровень художественной культуры эстетического воспитания заметно повысился. У многих учащихся стал проявляться интерес к искусству, двое учащихся стали посещать кружок по декоративно-прикладному искусству.

На контрольном этапе эксперимента мы провели повторную диагностику в обеих группах теми же методами, что и на констатирующем этапе. В экспериментальной группе уровень развития художественно-эстетического воспитания на 66% превышает собственные исходные данные и на 26% - показатели контрольной группы. Такие результаты связаны с использованием в экспериментальной группе программы по формированию художественно-эстетического воспитания.

Таким образом, на основании проведенной нами экспериментальной работы мы можем сделать вывод о том, что необходима целенаправленная и планомерная работа с детьми по художественно-эстетическому воспитанию при изучении темы "Натюрморт". Для наибольшей заинтересованности детей и эффективности работы по данному направлению нами будут использоваться различные формы и методы организации деятельности учащихся основной школы. Большой акцент был сделан на использовании художественных видов деятельности в воспитательно-образовательном процессе.

Библиографический список

1. Алейникова И. Тяжело, но интересно: Внедрение новых стандартов// Управление школой. 2011. №10. – С.38-40.

2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В. «Формирование универсальных действий: от действия к мысли»- М. : Просвещение, 2010.
3. Виппер Б. Р. Проблема развития натюрморта, Спб, 2009
4. Лихачёв Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учебное пособие по курсу для студентов педагогических институтов / Б. Т. Лихачёв. – М.: Просвещение, 2000. – 176 с.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Б. А. Силантьева,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент Л. В. Поселягина

Актуальность темы дипломной работы заключается в том, что девиантное поведение, понимаемое как нарушение социальных норм, приобрело в последние годы массовый характер и поставило эту проблему в центр внимания социологов, психологов, педагогов, работников правоохранительных органов. Одним из условий повышения эффективности воспитательной работы является деятельность, в задачи которой входит формирование позитивных индивидуальных интересов личности подростков. Такая деятельность предполагает особый арсенал средств и методов педагогического воздействия на подростков с девиантным поведением и именно такими средствами может обладать правильно организованная деятельность.

Данное исследование проводилось в п. Малая Бича, на базе МКОУ «Малобичинская СОШ».

Анализ документов показал, что педагоги осуществляют социальный патронаж, по возможности социальное сопровождение клиентов, выявляют семьи социального риска, нуждающиеся в социальной помощи, реабилитации и поддержке, занимаются профилактической работой среди несовершеннолетних, выявляют комплекс причин способствующих отклонению в поведении подростков; осуществляют поддержку семей в ходе реализации собственных возможностей по преодолению трудных жизненных ситуаций и организации самопомощи.

После проведения формирующего эксперимента эффективное взаимодействие всех органов и учреждений системы профилактики безнадзорности, беспризорности и правонарушений несовершеннолетних способствовало снижению совершения правонарушений среди несовершеннолетних, развитию потребности в активной жизненной позиции, формирование здорового образа у учащихся. Показателями эффективности являются отсутствие жестокого обращения с детьми и самовольного ухода детей из семьи; отсутствие беспризорных и безнадзорных детей, улучшение положения детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, уменьшение факторов

риска приобщения к наркотическим веществам, повышение воспитательного уровня в семье, повышение социальной защищённости учащихся в школе и дома.

Накопленный опыт профилактической работы с несовершеннолетними и семьями в МКОУ «Малобичинская СОШ» был проанализирован, обобщён и стал основой составления «Программы профилактики детской беспризорности, безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на 2012 - 2017 годы». Целью данной программы является создание условий для комплексной профилактики беспризорности, безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних. Данная программа составлена на основе реальных данных, полученных в профилактической работе с несовершеннолетними и их семьями в МКОУ «Малобичинская СОШ» в течение трёх лет, эффективна и доступна для любого образовательного учреждения. Программа включает организационно-методическую, медико-психологическую работу; образование; профилактическую работу среди несовершеннолетних, профилактическую работу с неблагополучными семьями, семьями «группы риска» и семьями, имеющими трудности в воспитании детей; трудоустройство; досуг и отдых; социальные мероприятия и социальную помощь. Программа заняла I место в муниципальном заочном конкурсе педагогического мастерства классных руководителей «Современный классный руководитель-2013» в номинации «Реализация программ превентивного образования в профилактике зависимостей правонарушений, совершённых несовершеннолетними». Программа принимала участие в областном конкурсе авторских разработок в сфере воспитания и профилактики в номинации «Современные аспекты профилактической работы в образовательных учреждениях» по теме «Профилактика безнадзорности и правонарушений, совершённых несовершеннолетними».

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ПЕСОЧНОЙ АНИМАЦИИ

Н. А. Скотынянская,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель д-р пед. наук, профессор С. Н. Рягин

Кратко анализируются имеющиеся исследования феномена «эмоциональная устойчивость», рассматриваются причины возникновения эмоциональной неустойчивости школьников, взаимосвязь творческого самовыражения и эмоционального состояния подростков. Предложено применение песочной анимации как средства формирования эмоциональной устойчивости подростков через творческое самовыражение.

Общеизвестно, что подростковый возраст – период больших изменений в организме взрослеющего человека, которые отражаются на его психологическом состоянии. В подростковом возрасте особенно остро проявляется проблема эмоциональной устойчивости личности. На современном этапе развития образования формирование эмоциональной устойчивости подростков является одной из важнейших задач оптимизации учебно-воспитательного процесса, так как образовательная среда является основным институтом социализации старших подростков.

Немало работ отечественных и зарубежных исследователей посвящено проблеме эмоциональной устойчивости личности. Так, описаны теоретические представления о природе эмоций (К. Роджерс, Г. Арнольд), физиологическое объяснение эмоций (В.Вундт), непосредственно классификация и функционирование эмоций (К. Изард, Е.П. Ильин, О.К. Тихомиров), рассмотрено единство эмоционального и интеллектуального (Л.С. Выготский, О.К. Тихомиров); разработана концепция эмоциональной устойчивости личности (В.А. Иванников, В.Л. Марищук, С.Е. Черникова), описана регуляторная роль эмоций в осуществлении психических функций (В.К. Виллюнас, С. Л. Рубинштейн, А.М. Свядощ, Б.М. Теплов, Д.Н.Узнадзе).

Несмотря на столь обширные исследования в данной области, более глубокое изучение эмоциональной устойчивости и способов ее формирования актуализируются вследствие повышенного воздействия стрессогенных факторов, таких как переизбыток информации, высокий темп жизни, повышенные требования к конкурентоспособности. Под воздействием вышеперечисленных факторов развивается эмоциональная неустойчивость негативного характера.

Пик эмоциональной неустойчивости приходится на подростковый возраст (преимущественно, младший подростковый). Эмоциональная неустойчивость подростков выражается в быстрой смене настроения, повышенной чувствительности, состоянии дискомфорта. В отличие от младшего, старший подростковый возраст считается наиболее сензитивным к развитию эмоциональной устойчивости. Этому способствует развивающееся самосознание, формирование внутренней позиции личности, стремление к самостоятельности и ответственности, появление способности к саморегуляции и самоконтролю.

Поиск средств и способов формирования эмоциональной устойчивости подростков привел нас к умозаключению относительно сходства многих проявлений подростковой и творческой эмоциональной неустойчивости. Процесс творчества связан с переживаниями, творческим поиском, работой над образом будущего творения, мучительным подбором нужных форм для выражения творческой идеи, озарением. При этом, эмоциональная неустойчивость творчества может быть названа позитивной, конструктивной. Творческая деятельность привлекает внимание, отвлекая от личностных проблем, укрепляет положительную самооценку, повышает уверенность в себе,

помогает выплеснуть негативные эмоции, преобразовать их в позитивные. С.В. Максимова одной из причин эмоциональной неустойчивости школьников, состояния их внутреннего дискомфорта и проявлений девиантного поведения называет творческую нереализованность [6]. Схожие убеждения мы находим в исследованиях Ф.Д. Хорвица., О. Байера [1]. Согласно полученным ими данным, одаренные дети, чьи реальные достижения ниже их возможностей, переживают серьезные проблемы в личностной и эмоциональной сфере, а также в сфере межличностных отношений. Мы видим, что создание благоприятных условий для творческого самовыражения подростков, а также профессиональное психолого-педагогическое сопровождение творческого процесса чрезвычайно важно, особенно учитывая факт неотделимости развития творческих способностей от изменений в структуре личности, ее становлении и самоактуализации [7].

Проблема нашего исследования заключается в поиске наиболее эффективных способов обучения и воспитания, форм организации занятий по реализации творческого потенциала учащихся и формирования их эмоциональной устойчивости в процессе развития творческих способностей.

Важным аспектом осуществления эффективной психокоррекции эмоциональной неустойчивости старших подростков является создание таких психолого-педагогических условий, в которых удалось бы преодолеть избирательность в общении подростков, нежелание идти на контакт со взрослым, раскрывать свой внутренний мир.

В качестве эффективного средства психолого-педагогического воздействия на эмоционально-волевую сферу подростков мы предлагаем использование песочной анимации.

Выбор средств формирования эмоциональной устойчивости обусловлен актуальными на сегодняшний день интересами подростков, одним из которых является песочная анимация. Как эффективный практический метод психолого-педагогического воздействия зарекомендовала себя в современной России классическая юнгианская песочная терапия. Терапевтический эффект при использовании данного метода достигается посредством построения «образа мира», расстановки фигурок различной тематики в специальном ящике с песком [3]. Отсутствие методологической базы привело к активному накоплению уникального опыта применения песочной терапии, однако законченная концепция песочной терапии еще не сформирована. Мы убеждены, что для эффективной работы с подростками более подходящим средством является песочная анимация, отличающаяся от классической песочной терапии большей динамичностью картин, что соответствует психоэмоциональным особенностям подростков.

На данном этапе развития отечественной и зарубежной психологии существует множество арт-терапевтических техник, в качестве методологической основы которых выступает принцип творческого самовыражения, разработанный М.Е. Бурно, позволяющий пациенту в процессе творчества

лучше узнать самого себя и свои характерологические особенности, выразить в творческих произведениях свои эмоции и переживания, достигая эффекта катарсиса [1].

Песочная анимация – современное направление в художественном творчестве, популярное молодежное хобби, раскрывающее колоссальные возможности для педагогов и психологов всех уровней образования. Песочная анимация сочетает в себе основы метода Е.М. Бурно и классической юнгианской песочной терапии, разработанной Д. Кальфф.

Психокоррекционный эффект достигается посредством спонтанного творческого самовыражения в процессе рисования песком на подсвеченной поверхности. Данный вид деятельности является продолжением естественной формы активности ребенка – игры в песочнице [3]. Занятия песочной анимацией способствуют установлению контакта с избирательным в общении подростком. Данные занятия способствуют развитию наблюдательности, концентрации и устойчивости внимания, развитию абстрактного мышления, снижению уровня тревожности, повышению уверенности в себе. В процессе коррекционной работы средствами песочной анимации подросток учится социально приемлемо выражать свои эмоции, познает себя и свой внутренний мир [3].

Мы полагаем, что проработка на символическом уровне психотравмирующих ситуаций посредством их визуализации средствами песочной анимации способствует формированию эмоциональной устойчивости подростков.

Занятия песочной анимацией способствуют преодолению таких основных форм эмоциональной неустойчивости как замкнутость, изолированность и отвергаемость в группе, грубость и сквернословие, вспышки агрессии, конфликтность.

Опираясь на классификацию этапов гармонизации эмоциональной сферы старшего подростка Л.Д. Лебедевой средствами песочной терапии [5], мы выстроили собственную классификацию процесса творческого самовыражения средствами песочной анимации:

1. Состояние эмоциональной нестабильности
2. Настрой на работу, выбор темы, сюжета (возможно как с консультативным проговариванием, так и без)
3. Работа над выбранным сюжетом
4. Проработка психотравмирующих ситуаций:
 - А) перевод негативных эмоциональных состояний из подсознания в сознание
 - В) выражение возникающих эмоций в социально приемлемой форме, визуализация эмоциональных переживаний
 - С) управление собственными эмоциями, изменение сюжета, «режессирование»
5. формирование позитивного отношения к самому себе, к окружающим людям и миру в целом

6. закрепление полученных навыков управления эмоциями
7. окончательная обработка продуктов творчества (по желанию)

Не исключены случаи нежелания эмоционально неустойчивого подростка преодолевать стереотипы своего поведения. Кормушиной Н.Г. описана тенденция старших подростков к восприятию песочной терапии как детской игры, либо как деятельности, требующей специальных художественных навыков [4]. Практика применения песочной анимации показывает, что восприятие подростками данной деятельности как игры практически отсутствует. Стереотип о необходимости обладания специальными художественными навыками постепенно преодолевается в процессе творческой работы.

На второй стадии процесса творческого самовыражения, как правило, происходит выбор тематики. Подростку предоставляется полная свобода в выборе темы своего произведения. На данном этапе используется гештальт-подход к решению проблемы, т.е. центральной фигурой в сознании подростка, по нашему мнению, будет являться незавершенная психотравмирующая ситуация. Выбирая сюжет своего художественного произведения, подросток подсознательно выберет волнующую его тему, возможно завуалировано.

По мнению М.В. Киселевой, сложные переживания подростков могут сохраняться до тех пор, пока он не сможет их осознать и принять. Визуализация эмоциональных состояний способствует принятию подростком самого себя, формированию самосознания, а также стремлению соответствовать социальным нормам общества [3].

Таким образом, песочная анимация способствует снижению уровня тревожности, позволяет выразить негативные эмоциональные состояния социально приемлемым способом, способствует преобразованию негативной эмоциональной неустойчивости в позитивную творческую эмоциональность. Песочная анимация, вследствие популяризации в подростковой среде, способствует более быстрому установлению контакта с избирательными в общении подростками. Применение песочной анимации как средства творческого самовыражения подростков требует от педагогов и психологов определенных навыков и профессионализма, а также соблюдения элементарной техники безопасности при организации и проведении коррекционных занятий. Песочная анимация может быть использована в психолого-педагогической практике как средство формирования эмоциональной устойчивости старших подростков.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2012. – 448 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
2. Карпова Л.Г. Проблема творческих способностей личности в психологии // Омский научный вестник № 3 (67) 2008, с. 142-144
3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2014 – 160 с.: ил.

4. Кормушина Н.Г. Интегративные функции песочной арт-терапии в работе со старшими подростками // Вестник челябинского государственного педагогического университета, 2010, № 3. С. 92-100
5. Лебедева, Л.Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии – СПб.: Речь, 2006. – 336 С.
6. Максимова С.В. Творческая нереализованность как источник школьной дезадаптации: Автореф. дис. канд.наук. М., 2001
7. Юдина С.Д. Анализ проблемы творчества в гуманистической психологии: Материалы IV съезда Российского психологического общества. М., 2007. Т.3. с. 388

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. Г. Смагина,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент Л. В. Поселягина

Актуальность темы заключается в том, что в условиях традиционной школы не всегда получалось преодолеть коммуникативные барьеры каждым учеником, поэтому сложности во взаимоотношении не позволяли ребенку сосредоточиться на получении знаний на уроке, более того, давали о себе знать в виде негативного стиля общения со сверстниками и педагогом. В дальнейшем не сформированные навыки общения могут оказать неблагоприятное влияние на формирующиеся черты характера школьника.

Таким образом, без целенаправленного и систематического формирования базовых коммуникативных универсальных учебных действий в ходе обучения рассчитывать на проявление интереса к учебе и готовности работать в команде вряд ли возможно.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и оценить эффективность программы кружка как средства формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся основной школы.

В проведенной диагностической работе было выявлено, что у исследуемой группы преобладал средний уровень развития коммуникативных УУД, который несколько повысился благодаря реализации программы кружковой работы. Полученные результаты подтверждают необходимость разработки и апробации программ внеурочной деятельности, способствующих формированию коммуникативных УУД в основной школе.

Прогноз ожидаемых результатов: повышение уровня качества знаний; создание условий для разностороннего развития личности; формирование способностей детей к аналитическому и творческому самовыражению личности; активизация мотивации к обучению. Многие учащиеся с удовольствием участвуют и часто побеждают в различных школьных и районных, областных конкурсах.

Таким образом, включение проектной деятельности в процесс обучения и воспитания способствует повышению уровня компетентности учащихся в области решения проблем и коммуникации. Этот вид работы хорошо вписывается как в познавательный процесс, так и в процесс становления духовно-нравственной личности, осуществляемый в виде практикума, эффективен при соблюдении всех этапов проектной деятельности, обязательно включающих рефлексию. Участие учащихся в проектной деятельности стимулирует мотивацию к повышению уровня универсальных учебных действий, учебных и личностных достижений и повышает потребность в самосовершенствовании. Кроме того, учащиеся приобретают опыт общения, усвершенствуют речевые навыки, и способность точно выражать свои мысли. Значит можно смело утверждать, что систематическое применение метода проекта способствует развитию коммуникативной компетентности школьников.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Н. В. Смирнова,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент Л. В. Поселягина

В дошкольном возрасте игра имеет важнейшее значение в жизни маленького ребенка. Потребность в игре у детей сохраняется и занимает значительное место и в первые годы их обучения в школе. В игре удастся привлечь внимание детей к таким предметам, которые в обычных не игровых условиях их не интересуют и на которых сосредоточить внимание не удастся. Дидактическая игра дает возможность решать различные педагогические задачи в игровой форме, наиболее доступной и привлекательной для детей. Благодаря использованию дидактических игр на уроках в начальных классах можно добиться более прочных и осознанных знаний, умений и навыков. Дидактические игры позволяют индивидуализировать работу на уроке, давать задания посильные каждому ребенку, с учетом его умственных и психических возможностей и максимально развивать способности каждого ребенка. Дидактическая игра с ее обучающей задачей, облеченной в игровую, занимательную форму, привлекла к себе внимание видных зарубежных и русских педагогов еще на заре зарождения теории и практики обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Цель работы: теоретически обосновать, разработать и опытно-экспериментальным путем оценить эффективность комплекса уроков по математике с использованием дидактических игр.

Таким образом, дидактическая игра – доступный, полезный, эффективный метод воспитания самостоятельности мышления у детей. Она не требует специального материала, определенных условий, а требует лишь знания педагогом самой игры. При этом необходимо учитывать, что предлагаемые игры будут способствовать развитию самостоятельности мышления лишь в том случае, если они будут проводиться в определенной системе с использованием необходимой методики.

Проведя и проанализировав свои исследования, мы выявили, что дидактическая игра позволяет не только активно включить учащихся в учебную деятельность, но и активизировать познавательную деятельность детей. Игра помогает учителю донести до учащихся трудный материал в доступной форме. Отсюда можно сделать вывод о том, что использование игры необходимо при обучении детей младшего школьного возраста.

Мы провели самостоятельную работу с целью выявить уровень познавательной активности младших школьников на уроках математики используя метод наблюдения. Для этого мы использовали «Критериально-оценочный аппарат сформированности вычислительных навыков». В качестве единиц проявления внешней активности учеников учитывались следующие их реакции на деятельность учителя: двусторонняя активность, односторонняя активность, отклонение от процесса обучения.

Полученные результаты дают основание утверждать об эффективности обучающего эксперимента. В целом можно сказать, что в процессе эксперимента у детей наблюдалось более внимательное отношение к действию контроля при выполнении вычислений, повысился интерес к устным вычислениям на уроках математики, что оказало положительное влияние на процесс работы над вычислительными приемами и навыками.

Активность младшего школьника на уроке прямо связана с его познавательным интересом, поэтому можно утверждать, что развитие этого качества личности ученика положительно повлияет на его познавательную активность.

ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. Соболева,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель д-р пед. наук, профессор С. Н. Рягин

Самооценка является ядерным образованием самосознания личности, выступая как система оценок и представлений о себе, своих качествах и возможностях, своем месте в мире и системе отношений с другими людьми.

Как считает Л. С. Выготский, в старшем дошкольном возрасте на этапе предшкольного образования начинает складываться самооценка – обобщенное и дифференцированное отношение ребенка к самому себе, важная личностная инстанция, опосредующая отношение ребенка к самому себе. Источниками формирования самооценки выступают опыт деятельности ребенка, степень его успешности и опыт общения и взаимодействия с другими людьми. Самооценка выступает важнейшей личностной инстанцией, выполняющей функцию регуляции поведения и деятельности ребенка в соответствии с социальными нормами. К 7 годам формируется способность к адекватной, критичной самооценке в конкретных видах деятельности, в то время как адекватность самооценки по личностным качествам несколько запаздывает в своем развитии.

Нормально развивающемуся ребёнку свойственно положительное отношение к себе, уверенность в своих силах и самоощущение «Я - хороший». Однако дошкольник более объективно может оценить результат деятельности сверстника, нежели разглядеть недочёты в своей работе. И это норма возрастного развития, так как самооценка начинает формироваться лишь в старшем дошкольном возрасте [3]. К этому периоду ребёнок уже понимает, что он умеет делать, а что не умеет; осознаёт не только свои действия, но и свои желания, предпочтения, настроения; он способен понимать и принимать речевые инструкции, требования взрослых, сознательно выполнять задание в том случае, если оно не противоречит его интересам. На фоне эмоциональной зависимости от оценок взрослого у ребёнка развивается притязание на признание, выраженное в стремлении получить одобрение и похвалу, подтвердить свою значимость.

Перспективы обогащения функциональной характеристики самооценки как регулятивного фактора отношений раскрываются в процессе игровой деятельности дошкольников. «В регулировании поведения самооценке принадлежит особая роль, она выступает «стержнем» всего процесса саморегулирования поведения на всех этапах его осуществления... Вместе с тем в процессе саморегулирования поведения в различных видах социального взаимодействия самооценка непрерывно развивается, корректируется, углубляется и дифференцируется» [5].

Оценить себя дошкольнику гораздо труднее, чем сверстника. К ровеснику ребенок более требователен и оценивает его более объективно. Самооценка дошкольника очень эмоциональна. Он легко оценивает себя положительно. Отрицательные самооценки наблюдаются, по данным Т.А. Репиной, лишь у незначительного числа детей седьмого года жизни.

Причина неадекватной оценки состоит в том, что дошкольнику, особенно младшему, очень трудно отделить свои умения от собственной личности в целом. Для него признать то, что он что-то сделал или делает хуже других детей, значит признать, что он вообще хуже сверстников. Поэтому даже старший дошкольник, понимая, что поступил или сделал что-то плохо,

часто не в состоянии это признать. Он понимает, что хвастать некрасиво, но стремление быть хорошим, выделиться в среде других детей настолько сильно, что ребенок часто идет на уловки, чтобы косвенно показать свое превосходство. Большие возможности в формировании у ребенка педагогически целесообразной самооценки имеет игра [2].

В игровой деятельности детей, которую взрослый не может жестко регламентировать, особенно важно научиться управлять оценочными отношениями и таким путем способствовать нравственному развитию дошкольников. В игре можно не только формировать самооценку, но и развивать ее регулятивную функцию.

В дошкольном детстве наиболее ярко выражена потребность в фантазировании и движениях. Потребность в фантазии удовлетворяется в сюжетно-ролевых играх, а потребность в движении наилучшим образом реализуется в подвижных играх. Помимо эффективного влияния на укрепление здоровья, повышение выносливости детского организма и совершенствование двигательных навыков, подвижные игры можно использовать в качестве средства формирования самооценки дошкольников.

Действия в сюжетной игре не требуют реального результата и жесткой регламентации. Для подвижной игры с правилами характерны четко определенные границы, состязательные отношения между участниками, наличие реального результата – выигрыша, обозначающего окончание деятельности [1]. Такие игры вырабатывают у детей волевые качества (выдержку, смелость, стремление преодолевать трудности), умение выслушивать замечания и в соответствии с ними корректировать свои действия, умение ориентироваться в окружающей обстановке. В результате создаются условия, способствующие становлению начальных форм самооценки и самоконтроля ребенка, что имеет огромное значение и для учебной деятельности (настоящей и будущей), и для полноценной жизни в коллективе.

Игра помогает детям ощутить единение с другими, дать понять, что ребенок не одинок. Бывает так, что у ребенка уже есть негативный опыт общения и им приходится заново учиться доверять другим. Игровое пространство помогает ускорить и обезопасить этот процесс [5].

С помощью игры можно помочь ребенку понять, что он сам может быть успешным. Моделируя жизненные ситуации, игра дает бесценный опыт и может научить гордиться собой. Она позволяет пережить те трудности, с которыми можно встретиться в реальной жизни, поможет почувствовать внутреннюю силу и сформировать целеустремленность.

В процессе игры дети учатся правилам хорошего тона, в них культивируется культура общения. Именно в игре прививается, закладывается основа уважения к себе как к личности и понятие, что право на уважение имеет каждый.

Игры учат заботиться о других, при этом забота не проявляется непосредственно. С каждой новой игрой и каждым новым упражнением заклады-

вается по маленькому кирпичику вот этой заботы о других, которые потом позволяют построить целый дом уважительного отношения к себе и другим.

Игра способствует выявлению творческих способностей и развитию личностно-творческого потенциала, формированию адекватной самооценки, развитию умения принимать самостоятельные решения, формированию навыков саморегуляции и коррекции эмоциональной сферы. Игра учит уважать, любить, сочувствовать, сопереживать, развивает рефлексия, формирует чувство собственного достоинства.[4].

Таким образом, самооценка и самосознание неразрывно связаны и взаимообуславливают друг друга; на всех этапах возрастного развития отношение к другим отражает особенности становления самосознания ребенка и его личности в целом. Ярко этот процесс выражается в игре, где дети проигрывая различные жизненные ситуации, учатся гордиться собой, преодолевая трудности, воспитывая в себе целеустремленность чувство уважения к себе и другим как к личности.

Библиографический список

1. Леванова Е.А., Волошина А.Г. и др. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. – СПб.: Питер, 2008
2. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / Под ред. Н.Н. Поддъякова и Н.Я. Михайленко. - М., 1987.
3. Суверова Э.И. Самооценка в дошкольном возрасте. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: <http://www.psi.lib.ru/detsad/sbor/saodshv.htm> (дата обращения 11.12.2013).
4. Уманец Л.И. Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников.// Вопросы психологии. – 1986. – № 11. – С. 61 – 63.
5. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977. 144 с.

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Л. И. Сычева,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент Н. С. Гилёва

Проблема развития зрительной памяти в системе познавательных процессов у детей дошкольного возраста очень важна, потому что объединяет в единую систему восприятие, воображение и мышление и направлена на познание ребенком окружающей действительности. Память - способность сохранять и воспроизводить прежние впечатления, опыт, а также запас хранящихся в сознании впечатлений [1].

Вопросами развития памяти и исследованиям в этой области занимались зарубежные ученые: В. Штерн, Э. Мейлан, Ф. Фребель. а так же оте-

чественные психологи: П. П. Блонский, А. Н. Леонтьев, З. М. Истомина, И. П. Зинченко, А. В. Запорожец, Л. С. Выготский. Ученые сделали вывод, что память лежит в основе обучения и воспитания, приобретения знаний личного опыта, формирования навыков. Память как особый психический процесс, как мнемическая деятельность не дана ребенку в готовом виде от рождения, а складывается и изменяется в процессе деятельности ребенка.

Дошкольный возраст характеризуется быстрым развитием, способностью запоминать и воспроизводить. В концепции дошкольного воспитания подчеркивается, что особенностью этого периода, отличающей его от других, последующих этапов развития является то, что он обеспечивает общее развитие, служащее фундаментом для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков в усвоении различных видов деятельности.

У человека, на протяжении всей жизни степень владения памятью различна, поэтому каждого ребенка надо научить способам, которые приведут к наилучшим результатам запоминания. Ребенок еще не может поставить перед собой цель запомнить или припомнить, не умеет применять для этого специальных приемов. На этом возрастном этапе развивается наглядно-образная память. Чтобы образ запечатлелся в памяти, ребенку необходимо его зрительно воспринять, поэтому развитие образной памяти невозможно без развития зрительной памяти.

Важнейшей особенностью в развитии познавательной деятельности дошкольника является то, что в ходе развития складывается совершенно новая система познавательных функций ребенка, которая характеризуется в первую очередь тем, что в центре сознания становится память. Образная память – это сохранение и воспроизведение образов ранее воспринимавшихся предметов и явлений действительности. Она бывает зрительной, слуховой, осязательной, обонятельной и вкусовой.

Л.С. Выготский считал, что эйдетические наглядные образы характерны для детского возраста, в частности есть основания полагать, что они наиболее свойственны самому раннему детству, в эйдетических образах заключены зачатки трех будущих самостоятельных функций: памяти, воображения и мышления [2].

Наглядный материал в дошкольном возрасте запоминается значительно лучше, чем словесный. В исследованиях А.А. Люблинской показано, что на протяжении дошкольного возраста в образной памяти наблюдается переход:

- от единичных представлений, полученных в процессе одного конкретного предмета, к оперированию обобщёнными образами;
- от «нелогичного», часто смутного, расплывчатого образа, в котором нет основных частей (есть только случайные, несущественные детали в неправильной взаимосвязи) к чётко дифференцированному, логически осмысленному образу;
- от нерасчленённого, слитного статического образа - к динамическому отображению, используемому в разной деятельности.

- от оперирования отдельными, оторванными друг от друга представлениями - к воспроизведению целостных ситуаций, включающих выразительные, динамические образы, отражающие предметы в многообразии связей [3].

Важнейшее изменение в памяти дошкольника происходит примерно в пятилетнем возрасте. Зрительная память ребенка приобретает элементы произвольности, потому что в старшем дошкольном возрасте память постепенно превращается в особую деятельность, которая подчиняется специальной цели запомнить. Ребенок начинает принимать указания взрослого запомнить или припомнить, использовать простейшие приемы и средства запоминания, интересоваться правильностью воспроизведения и контролировать его ход. Возникновение произвольной памяти не случайно, оно связано с возрастанием регулирующей роли речи, с появлением идеальной мотивации и умения подчинять свои действия относительно отдаленным целям, а также со становлением произвольных механизмов поведения и деятельности.

Ребенок старшего дошкольного возраста в среднем запоминает 7 предметов или их изображений из 10-15, после их однократного предъявления. В дошкольном возрасте ребенок еще не может удержать что-то в памяти вне конкретной деятельности. Поэтому лучше всего развивать память в игровой деятельности, потому что она 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.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова: Хрестоматия по психологии. - М., «ЧеРо», 2002, - 617 с.
2. Выготский Л.С. Эйдетика. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова: Хрестоматия по психологии. - М., «ЧеРо», 2002, - 179 с.
3. Люблинская А.А. Детская психология - М., Просвещение, 1971. - 410 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЖАНРА ПОЭТИЧЕСКОЙ МОЛИТВЫ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

К. А. Тищенко,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент Е. А. Хохлова

Исторически сложилось, что современное общество отодвинуло религиозную сторону своей жизни на задний план. Над духовной жизнью человека тяготеют продовольственные и жилищной проблемы. Всё это неуклонно ведёт к вырождению общества, к пассивности в противостоянии наступлению

бездуховности. Данная проблема все больше и больше привлекает к себе внимание. Так в новом законе 273-ФЗ "Об образовании в РФ", вступившем в силу с 1 сентября 2013 года, впервые появляется статья 87 об особенности изучения основ духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, особенности получения теологического и религиозного образования [1]. Но изучение религии и вера в Бога – это не равнозначные понятия...

Религия – тонкая материя, требующая тактичного и аккуратного обращения. Воспитывать и сохранять веру в Бога у ребёнка, учить его молитве или нет, вправе решать лишь родители. Многие семьи не усматривают ничего плохого в том, что их ребёнок в сложные минуты жизни всегда сможет обратиться за помощью к Богу. Запомнив молитву на всю жизнь в детстве, он сможет не раз мысленно произносить её слова всю жизнь. Русский государственный деятель К.П. Победоносцев писал: "Счастлив, кого с детства добрые и благочестивые родители приучили к храму Божию и ставили в нем посреди народа молиться всенародной молитвой, праздновать всенародному празднику. Они собрали ему сокровище на целую жизнь, они ввели его подлинно в разум духа народного и в любовь сердца народного, сделав и для него церковь родным домом и местом полного, чистого и истинного соединения с народом" [2. с. 405].

В статье речь пойдет о знакомстве с религией воспитанников детских дошкольных учреждений посредством поэтической молитвы, объединяющей духовный потенциал богословия с культурными возможностями языка и литературы. Влияние религии на литературу неоспоримо. Большинство произведений русской художественной литературы сформировалось под воздействием теологических идей, мотивов борьбы добра и зла, Бога и Дьявола, восходящих к Библии. Значительное число художников слова мыслило и воображало мир в свете национальной религиозной культуры. Изучение стихотворной молитвы может быть рассмотрено как приобщение к великими идеями христианства.

Молитва является неотъемлемой частью религиозного сознания. "Молитва является одним крылом, вера другим, и они возносят нас к небу. С одним крылом никто не может летать: молитва без веры так же бессмысленна, как вера без молитвы... Без молитвы нельзя и думать найти то, что ищешь. Молитва есть начало и основание всех стремлений к Господу. Молитва возжигает первую искру света; молитва даёт первые предчувствия искомого, пробуждает и поддерживает желание идти вперед... Молитва есть общение и слияние человека с Господом. Молитва как бы мост, по которому человек переходит от своего плотского "я" с его соблазнами к духовному с его свободой. Молитва является оборонительной стеной против горя, секирой против отчаяния; она уничтожает печаль и обуздывает гнев. Молитва – питание для души и просветление ума, она вносит в настоящее будущую радость" [3, с. 55-56]. Идея молитвенного общения с Богом – одна из основополагающих в вере. Именно в молитве Верующий человек соеди-

няет свою жизнь с Богом в молитвенном общении: "Молитва – это мысль, обращённая к Богу. Но не только мысль, а ещё и сердце, и воля" [4, с. 92]. По оценке епископа Феофана, "молитва создаёт некоторое обожение души, вызывает божественное втечение в нас и животворит духовный организм так же, как кислород, принятый в дыхание через кровь, расходится потом по всему телу и оживляет его"[5, с. 12]. Молитва порождает внутренне спокойствие, терпение в скорби, любовь, благодарение и смирение.

Именно из канонической молитвы берёт свои истоки поэтическая молитва. Это и содержание, и состояние лирического героя, и адресация, и деление на жанры, и поэтические приемы. В лирике можно выделить следующие "формы" отражения религиозных идей: лирическое переживание религиозных состояний и настроений, когда стихи рождаются из молитвенных движений души; поэтическое воплощение идей о Боге, мироздании и человеке как образе и подобии Божьему; художественное истолкование сюжетов Библии; отображение живой религиозной жизни нации, её религиозно-мистического опыта, нравственных и эстетических идеалов, воспринятых русским сознанием из православия.

В.А. Мишланов в своей статье "Молитва как речевой жанр" утверждает: "Отречение реальной обратной связи сближает молитву с любым поэтическим произведением. Собственно говоря, молитва и есть одно из древнейших поэтических творений, более того, лирическая поэзия опирается на молитву как на один из основных её прототипов" [6]. Э.М. Афанасьева выделяет особый поэтический жанр – стихотворная молитва. В этом жанре создается "новая эстетическая реальность", в которой важную роль играет богообщение и «установка молящегося (трансцендентная или имманентная) на духовное преобразование или преобразование окружающего мира в процессе богообщения» [7, с. 17].

Идея молитвенного общения с Богом нашла яркое отражение в лирике таких русских поэтов как М.Ю. Лермонтова, П.А. Вяземского, А.В. Кольцова, А.А. Григорьева, И.С. Никитина, Ю.В. Жадовского, Ф.И. Тютчева, И.И. Козлова, А.С. Пушкина, Я.П. Полонского, Н.М. Языкова, Д.С. Мережковского, Н.П. Огарёва и других. Христианская лирика заставляет задуматься о Боге, о вечности, о своем ближнем. Молитва в лирике – это совершенствование души и ума в познании Бога.

Например, стихотворение "Молитва" М.Ю. Лермонтова "В минуту жизни трудную..."[8], (1839) можно рассматривать как результат достигнутых с помощью молитвы духовных плодов – освобождения от страстей, вселения в сердце благодати, дара Божественной любви. На помощь лирическому герою приходит "чудная молитва", заученная наизусть. "Живые слова" молитвы наполняют душу "благодатью" и "святостью". Молитва порождает внутренне спокойствие, терпение в скорби, любовь, благодарение и смирение. Молитва эта исходит из глубины сердца и души, она непритворна, как ангельская песнь в другом стихотворении поэта "Ангел" (1831).

Ангел поёт "о боге великом", "о блаженстве безгрешных духов" [8]. Такую песнь воспевают святые ангелы, окружая на небе престол Божий. Лишь благочестивый человек может слышать, как поют святые ангелы. Молитву ангелов называют "трисвятой", так как в ней слово "святый" повторяется три раза. Духовный человек надеется когда-нибудь услышать ангелов, радующихся о грешнике кающемся: "Так, говорю вам, бывает радость у Ангелов Божьих и об одном грешнике кающемся" [9]. Итогом духовной работы в непрестанной молитве является просветление внутреннего мира лирического героя М.Ю. Лермонтова, его способность к высшим созерцаниям. Непрестанная молитва дала счастье и возможность видеть Бога.

Вырастет ли из ребенка духовно просветленная, религиозная личность зависит в первую очередь от семьи. В свою очередь образовательные организации, реализуя национально-православный подход в воспитании детей дошкольного возраста, помогают подрастающему поколению постигать духовную энергию, заложенную в русском народе.

Все взрослые желают детям добра. Каждый ребенок уникален, уникальны и наши с ним отношения, но, тем не менее, необходимо приложить максимум усилий для того, чтобы в формировании личности ребенка преобладали духовно-нравственные качества: доброта, любовь, гуманность, милосердие, чуткость, толерантность.

Воспитание чувств ребенка с первых лет жизни является важной педагогической задачей. Ребенок не рождается злым или добрым, нравственным или безнравственным. То, какие нравственные качества разовьются у ребенка, зависит, прежде всего, от родителей, педагогов и окружающих его взрослых.

Основной целью духовно-нравственного воспитания является воспитание личности ребенка, основанного на традициях русского Православия. Для этого нужно: приобщать детей к традиционным для православной России духовно-нравственным ценностям, формирование любви к Родине и русскому народу, охрана и укрепление душевного, духовного и физического здоровья детей, создание одухотворенного игрового и образовательного пространства жизнедеятельности ребенка.

В ДОУ необходимо проводить православные праздники в детском саду, изучать литературу для детей «Детская Библия», рассказы и притчи для детей, стихотворения, раскраски, игры по духовно-нравственному воспитанию, разработать демонстрационный материал для проведения занятий.

Психологи отмечают, что дети, которые воспитываются на духовно-нравственных принципах, лучше усваивают такие понятия как дружба, справедливость, доброта и любовь, имеют более высокий уровень эмоционального развития. Также они испытывают меньше проблем в общении с окружающими и устойчивее переносят различные стрессовые ситуации.

Библиографический список

1. <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/87/>
2. Победоносцев К.П. Сочинения. Изд.: Наука. СПб, 2006. -107с.

3. Коллинандер Т. Узкий путь. Изд. Даниловский благовестник. М., 2008. -243с.
4. Владимирова Артемий, священник. Учебник жизни. Изд. Православного Братства Святителя Филарета Митрополита Московского. М., 2009.-263с.
5. О непрестанной молитве: Поучения свт. Феофана Затворника / Сост. Игумен Феофан (Крюков). Изд. Даниловский благовестник. М., 2007.213с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О. И. Тищенко,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент Н. С. Гилева

Развитие мелкой моторики руки имеет большое значение для общего физического и психического развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства. М.М. Кольцова считает, что систематические упражнения по тренировке пальцев является мощным средством повышения работоспособности головного мозга. Мелкая моторика – это разновидность движений, в которых участвуют мелкие мышцы. Над формированием мелкой моторики у детей необходимо работать родителям и педагогам, поскольку она является одним из показателей физического и нейропсихического развития ребенка, а так же готовности к школьному обучению.

Мелкая моторика – это согласованные движения пальцев рук, умение ребенка «пользоваться» этими движениями: держать ложку и карандаш, застегивать пуговицы, рисовать, лепить. Неуклюжесть пальчиков «говорит» о том, что мелкая моторика еще недостаточно развита [2, с. 45].

Развитие мелкой моторики является необходимым условием освоения ребенком большинства видов творческой и бытовой деятельности. Кроме того, «на кончиках детских пальчиков находится мышление и речь ребенка». От развития мелкой моторики напрямую зависит работа речевых и мыслительных центров головного мозга. Поэтому при поступлении ребенка в школу обязательно проверяется уровень формирования тонкой моторики рук. Ведь овладеть письмом ребенок сможет, только если его пальчики хорошо слушаются и могут выполнять тонкие точные движения [1,с.25].

Изучением мелкой моторики занимались такие ученые, как Н. А.Бернштейн, В. М. Бехтерев, Л. С.Выготский, А. Р. Лурия, Н. А. Козленко, М. О. Гуревич, А.А.Леонтьев, М. М. Кольцова, Е. И. Исенина, Л.В.Антакова-Фомина, С.Г.Шевченко, У. В.Ульянова, О. Н. Усанова, М. М. Безруких, С. П. Ефимова, Е. А. Екжанова, А.Н.Корнев, Т. П.Хризман, М. Н. Звонарева, Д. Сели, М. Монтессори и др.

Проблемой использования дидактических игр в детском саду занимались как отечественные, так и зарубежные педагоги. Система Ф. Фребеля нашла широкий круг последователей среди педагогов, одним из которых

была М. Монтессори. Все дидактические игры можно разделить на три основных вида:

- игры с предметами (игрушками, природным материалом);
- настольно-печатные;
- словесные.

Для разностороннего и гармоничного развития двигательных функций кисти руки необходимо тренировать руку в различных движениях - на сжатие, растяжение, расслабление для чего используются разнообразные приемы. Основными методами обучения дидактическим играм детей раннего возраста являются: поисковый, репродуктивный, игровой и метод упражнений.

Исследование проводилось в МБДОУ «Детский сад «Березка» Полтавского района Омской области с сентября по ноябрь 2014 года. В эксперименте приняло участие 20 детей в возрасте 3-4 года, которые были разделены на две группы: экспериментальная и контрольная по 10 детей в каждой. Для определения исходного уровня развития мелкой моторики рук мы пользовались рекомендациями К. Л. Печоры, Ю. Ф. Гаркуши и В. Г. Алямовской по обследованию детей младшего дошкольного возраста. Были выбраны показатели, характеризующие степень освоенности необходимых для дальнейшего развития детей умений: разложить пуговицы в ячейки, раскладывание цветных капель в стаканчики, умение держать карандаш. На основании этих показателей были определены критерии оценки мелкой моторики рук младших дошкольников: захват предмета, координация движений, самостоятельность выполнения.

Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком в игровой форме. Задания оценивались по трем критериям. Для эффективного анализа полученных данных, мы выделили уровни: высокий, средний, низкий. Полученные результаты говорят о том, что низкий уровень развития мелкой моторики рук в экспериментальной группе составил 30%. Действия у малышей не скоординированы, в основном хаотичны. Дети просто манипулируют с предметами, с заданием не справляются даже при помощи воспитателя.

Для повышения уровня развития мелкой моторики рук был разработан и апробирован комплекс дидактических игр, при разработке которого использовался основной принцип дидактики: от простого к сложному. Комплекс состоит из 10 занятий, которые проводились 3 раза в неделю. Продолжительность занятий 10-15 минут. Результаты повторной диагностики свидетельствуют о позитивной динамике в развитии мелкой моторики рук. Низкий уровень изменился на 10% и составил 30% (был 40%). Дети в экспериментальной группе стали быстрее справляться с заданием, действия рук стали более согласованными, движения целенаправленными и точными, практически все задания дети выполняют без помощи взрослого.

В состоянии тонких движений мелких мышц детей произошли качественные изменения: улучшились такие двигательные качества, как точность,

координация, ловкость, сила, гибкость. Дети научились контролировать и выполнять изолированные движения пальцами, при необходимости синхронизировать их, избавились от мышечного напряжения, скованности движений.

Библиографический список

1. Баскакина И.В., Лынская М.И. Свистелочка. Логопедические игры. – М.: Айрис-Пресс, 2012. – 32 с.
2. Павленко И. Развитие мелкой моторики рук. – М., 2009.- 63с.

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю. В. Туманова,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель ст. преподаватель Н. Э. Логинова

Причины умственной отсталости заключаются в неправильном формировании или в поражении головного мозга на ранних этапах его развития. Любая вредность, действующая на организм, не закончивший своего формирования, физиологического роста, может привести к нарушениям в психическом развитии ребенка.

Различные формы умственной отсталости связаны с повреждением мозга генетическими, органическими, интоксикационными и иными вредностями. Выделяют формы, обусловленные влиянием неблагоприятных социальных и культурных факторов: неправильное воспитание, педагогическая запущенность, отрицательные соматические и психогенные влияния, дефекты зрения и слуха и др.

Умственная отсталость характеризуется рядом общих клинических признаков. Ведущий признак - общее недоразвитие всех сложных форм психической деятельности. При этом патологическом состоянии - врожденном или приобретенном в возрасте до 3-х лет - страдают интеллект, мышление, восприятие, память, внимание, речь, двигательная и эмоционально-волевая сферы.

Память (“входные ворота интеллекта”) является необходимым условием для более сложного вида психической деятельности — мышления. И.М. Сеченов главную особенность человеческой памяти видел не в фотографичности воспроизведения, не в “зеркальности” запечатления, а в переработке воспринятого, в классификации и сортировке воспринятых образов. Именно эта особенность является условием возможности психического развития. Благодаря памяти ребенок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения. Без памяти невозможно формирование личности человека, так как без суммирования прошлого опыта не может возникнуть единства способов поведения и определенной системы отношений к окружающему миру.

Для умственной отсталости характерна более или менее равномерная недостаточность как предпосылок интеллекта (внимание, память), так и его высших функций (способность к сопоставлениям, обобщениям, анализу и синтезу, способность к творческому, оригинальному и абстрактному мышлению, к самостоятельным суждениям и умозаключениям).

Умственно отсталые дети усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое, и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике. Замедленность и непрочность процесса запоминания проявляются, прежде всего, в том, что программу четырех классов массовой школы умственно отсталые дети усваивают за 7-8 лет обучения.

Причины замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроются, прежде всего, в свойствах нервных процессов умственно отсталых детей. Слабость замыкательной функции коры головного мозга обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также непрочность их. Кроме того, ослабление активного внутреннего торможения, обуславливающее недостаточную концентрированность очагов возбуждения, приводит к тому, что воспроизведение учебного материала многими умственноотсталыми детьми отличается крайней неточностью. Так, например, заучив несколько каких-либо правил, дети часто во время ответов воспроизводят одно правило вместо другого. Усвоив содержание рассказа, они при его воспроизведении могут привести некоторые вымышленные либо заимствованные из другого рассказа детали. Чтобы прочно усвоить какой-либо новый материал, например таблицу умножения, учащимся коррекционной школы необходимо значительно большее число повторений, чем учащимся массовой школы. Без многократных повторений учебного материала умственно отсталые дети очень быстро его забывают, так как приобретенные ими условные связи угасают значительно быстрее, чем у нормальных детей.

Основные, пользуясь термином Л. С. Выготского, «ядерные свойства памяти» умственно отсталых детей, а именно замедленный темп усвоения всего нового, непрочность сохранения и неточность воспроизведения - отчетливо видны педагогам. Эти свойства памяти, из-за которых дети медленно и поверхностно усваивают жизненный опыт и знания.

Физиологической основой частой эпизодической забывчивости является не угасание условных связей, как при обычном забывании, а лишь временное внешнее торможение корковой деятельности (чаще всего это охранительное торможение). Важнейшим средством укрепления памяти и преодоления описанной забывчивости является такая организация режима их жизни, при которой могло бы быть достигнуто максимальное восстановление силы и уравновешенности нервных процессов.

Помимо перечисленных недостатков памяти умственно отсталых детей (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность вос-

произведения, эпизодическая забывчивость), следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала.

Опосредствованное запоминание осмысленного материала – это высший уровень запоминания. В некоторых источниках говорится о механической и логической (или смысловой) памяти как о двух разных способностях. Если в раннем детстве нормальный ребенок многое запоминает механически, то впоследствии он все более широко пользуется опосредствованными способами запоминания. Эта особенность человеческой памяти, применительно к детям разного возраста, хорошо раскрыта в исследовании А. Н. Леонтьева. Но опосредствованные приемы запоминания малодоступны умственно отсталым детям.

Слабость мышления, мешающая умственно отсталым детям выделить существенное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации, резко понижает качество их памяти. Исследования показали, что при воспроизведении рассказов ученики повторяют отдельные слова, фразы из рассказов, но не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет. Дети, отвечая урок, как бы продолжают видеть перед своими глазами страницу учебника, однако не в состоянии передать ее содержание своими словами.

Плохое понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что учащиеся лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений в их чисто случайных сочетаниях. Они с трудом запоминают внутренние логические связи и отношения, так как просто не вычленяют их. Также плохо они понимают и запоминают отвлеченные словесные объяснения. Именно поэтому так важно умело и одновременно сочетать при изучении нового материала предъявление наглядных пособий с отвлеченными словесными объяснениями.

Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Когда умственно отсталым детям читают вслух рассказ, они стремятся запомнить наизусть отдельные фразы, но не вникают в его содержание. Неумение умственно отсталых детей запоминать с особенной очевидностью обнаружилось в исследовании преднамеренного и непреднамеренного запоминания. Известно, что, если учащимся массовой школы прочесть два рассказа одинаковой трудности, они лучше запомнят тот рассказ, перед чтением которого их предупредили о необходимости его воспроизвести. Иными словами, преднамеренное запоминание у учащихся массовой школы лучше непреднамеренного. Подобные эксперименты, проведенные с учащимися коррекционной школы, показали, что преднамеренное запоминание удается им ненамного лучше, чем непреднамеренное (исследования Г. М. Дульнева, Б. И. Пинского).

Слабость целенаправленной деятельности учащихся коррекционных школ выражается и в том, что они не умеют припоминать заученный материал. Когда ученику массовой школы задают вопрос, относящийся к ранее пройденному материалу, ему приходится проявить некоторую активность для того, чтобы припомнить, т.е. найти и выделить из массы смежных представлений именно то, которое нужно. Для этого ученик начинает "перебирать в памяти" весь близкий к данному вопросу запас представлений. Он должен уметь направить ход своих ассоциаций в нужном направлении для того, чтобы натолкнуться на нужное представление. Такую активную поисковую деятельность у умственно отсталых детей развить трудно. Они часто отвечают: "Не помню" - или проявляют беспомощность при выполнении какого-либо действия (решение примера, написание фразы и т. д.) в таких случаях, когда при известном усилии могли бы припомнить нужное правило, содержание ответа, способ действия.

Неумение умственно отсталых детей припоминать нужные сведения существенно отличается от забывчивости, наступающей у них же вследствие охранительного торможения. В последнем случае, чем больше учитель стимулирует ребенка припомнить что-либо, тем ему труднее это сделать, так как в этом случае усугубляется состояние торможения. В отличие от этого при неумении припоминать учебный материал стимуляции со стороны учителя (наводящие вопросы и т. д.) помогают ребенку вспомнить нужное. Учитель должен подсказать детям наиболее целесообразные приемы заучивания и припоминания учебного материала, помочь им сформировать эти сложные навыки. Приобретение такого умения не имеет ничего общего с так называемой тренировкой памяти, состоящей в механическом заучивании большого бессмысленного материала.

Умение запоминать - это умение осмыслить усваиваемый материал, т.е. отобрать в нем основные элементы и самостоятельно установить связи между ними, включить их в какую-то систему знаний или представлений. От способности включать указанные элементы в такую определенную систему зависит также возможность припоминания.

Российские психологи определили условия, способствующие лучшему запоминанию материала. Ими была показана зависимость запоминания материала от поставленной перед ребенком задачи, их собственной активности (Б. И. Пинский, П.И. Зинченко) и предварительной инструкции (Г. М. Дульнев). Российскими учеными разработаны специальные методические приемы, помогающие детям запоминать хронологическую последовательность событий.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Проблемы развития психики, М., 1983 г.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики, М, 1972
3. Особенности умственного развития учащихся вспомогательных школ. Под ред. Ж. И. Шиф. М., 1965

- 4.Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998
- 5.Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 2004

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С. К. Упина,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент Н. С. Гилева

Интерес к проблеме эмоционального развития не ослабевает на протяжении многих лет, что объясняется важной ролью эмоционального начала в жизни человека, его познавательной деятельности, самореализации.

Эмоции – реакция человека на воздействие внутренних и внешних раздражителей, имеющих ярко выраженную субъективную окраску: обычно носят ситуативный характер и выражают оценку личностью определенной ситуации, связанной с удовлетворением потребностей человека в данный момент [3]. Эмоциональная сфера ребёнка проходит длинный путь развития, прежде чем достигнет той сложности и многообразия, которые доступны взрослому человеку.

К. Изард писал, что эмоции – элементарные переживания, возникающие у человека под влиянием общего состояния организма и хода процесса удовлетворения актуальных потребностей. У человека главная функция эмоций состоит в том, благодаря которой, люди лучше понимают друг друга, не пользуясь речью [2].

В психологии эмоцией принято называть психическое отражение в форме пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, в основе которого лежит отношение их объективных свойств к потребностям субъекта. Следовательно, эмоции – это пристрастное отношение человека к окружающему миру, к тому, что с ним происходит [1].

Эмоции - сложный психический процесс, который включает в себя три основных компонента [4]:

1. *Физиологический* представляет изменения физиологических систем, возникающие при эмоциях (изменение частоты сердечных сокращений, частоты дыхания, сдвиги в обменных процессах, гормональные и др.).

2. *Психологический* - собственно переживание (радость, горе, страх и др.).

3. *Поведенческий* - экспрессия (мимика, жесты) и различные действия (бегство, борьба и пр.).

Первые два компонента эмоций - это внутренние их проявления, которые "замыкаются" внутри организма. Выход вовне и разрядка чрезмерной эмоциональной энергии осуществляется благодаря третьему компоненту – поведению [5].

Эмоциональное развитие дошкольников – целенаправленный педагогический процесс, тесно связанный с личностным развитием детей, с процессом их творческой самореализации, введением в мир культуры межличностных отношений, усвоением культурных ценностей. Дошкольный возраст – благодатный период для организации работы по эмоциональному развитию детей, поскольку ребенок-дошкольник впечатлителен, открыт для усвоения социальных и культурных ценностей, стремится к признанию себя среди других людей. Особенности развития эмоций детей дошкольного возраста проявляются в том, что ребенок учится понимать свое эмоциональное состояние и других людей, осваивает высшие формы экспрессии – выражение чувств, с помощью интонации, мимики, пантомимики.

Проблемой изучения эмоционального развития занимались отечественные ученые: П.К. Анохин, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, А.Н. Леонтьев, А.Н. Лук, Н.В. Минаева, С.Л. Рубинштейн и зарубежные У. Джеймс, Дж. Уотсон, К. Изард, Я. Рейковский и другие.

Непосредственные наблюдения за различными событиями, яркие жизненные представления и переживания – все вызывает у детей дошкольного возраста соответствующие эмоции. Знание индивидуальных особенностей эмоциональной сферы ребенка может помочь и предупредить негативные тенденции в его поведении уже с первых дней посещения им образовательных учреждений. Педагоги, учитывая их, могут правильно наладить эмоциональный контакт с ребенком, помочь ему освоиться в новых условиях.

В результате реформирования системы образования, больше становится учреждений «Начальная школа – детский сад», появляются новые программы, разрабатываются оригинальные методические материалы. На фоне этих изменений, к сожалению, недостаточно внимания уделяется развитию эмоциональной сферы ребенка, особенно по сравнению с интеллектуальным развитием. А.В. Запорожец считает, что лишь согласованное функционирование этих двух сфер, их единство способны обеспечить полноценное развитие ребенка.

В последнее время становится все больше детей с нарушениями психоэмоционального развития, к которым относятся эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность, что приводит к трудностям во взаимоотношениях с окружающими.

Формирование эмоций, коррекция недостатков эмоциональной сферы должны рассматриваться в качестве одной из приоритетных задач воспитания, поскольку эмоции играют важную роль в жизни детей: они помогают воспринимать действительность, реагировать на неё и в конечном итоге определяют всю жизнь человека и его место в социуме.

Библиографический список

1. Данилина Т.А. В мире детских эмоций. - М.: Айрис-пресс, 2007. - 160 с.
2. 16. Изард К.Е. Эмоции человека (пер. с англ.) / Под ред. Гозмана Л.Я., Егорова М.С. - М., 2005. – 83 с.

3. Кошелева А.Д., Перегуда В.И, Шаграева О.А. Эмоциональное развитие дошкольников. Изд.: Академия, 2007. – 153 с.
4. Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. Развитие общения у дошкольников: – М., 2004. – 288 с.
5. Эмоциональное развитие дошкольника. / Под ред. А.Д. Кошелевой. - М., 1985.- 173с.

ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ – РАССУЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С. А. Ушенко,
НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»
Научный руководитель д-р пед. наук, профессор С. Н. Рягин

Рассуждение является наиболее сложным типом монологической речи, но методика обучения связным высказываниям типа рассуждений практически не разработана.

Процесс речевого развития рассматривается в современном дошкольном образовании, как общая основа воспитания и обучения детей.

Цель исследования: теоретически обосновать, подобрать и оценить эффективность в условиях педагогического эксперимента комплекс приёмов, направленных на развитие речи-рассуждения детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы определить особенности развития речи у детей старшего дошкольного возраста.
2. Определить комплекс приёмов формирования речи-рассуждения детей старшего дошкольного возраста.
3. Оценить эффективность выбранного комплекса приёмов в условиях педагогического эксперимента, направленных на развитие речи-рассуждения детей старшего дошкольного возраста

В результате решения первой задачи нами были выявлены следующие особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста:

- Логически размышлять
- Правильно произносить звуки
- Пользоваться интонационными средствами выразительности
- Регулировать скорость и громкость речи в зависимости от ситуации
- Умение связно высказываться - рассуждать

Одним из главных условий для формирования умения рассуждать является организация содержательного общения воспитателя с детьми и детей друг с другом. В процессе общения создаются ситуации, требующие разрешения определённых проблем, побуждающие детей пользоваться

объяснительно доказательной речью. Для этого, например, можно использовать: труд детей в природе; наблюдения за сезонными изменениями в природе; обследование предметов; конструктивно - строительные задания; классификацию иллюстраций и картинок в книжном уголке; объяснение правил настольно - печатных, подвижных, словесных игр.

Рассуждение очень важный тип речи: чтобы убедить других в чём-то, надо уметь рассуждать, доказывать, логически мыслить, делать обоснованные выводы.

Своеобразие рассуждения следует учитывать при обучении детей связной речи. Так, в рассказах о любимой игрушке, в отгадывании загадки, они в своих доказательствах широко пользуются описанием.

«Моя любимая игрушка - собачка. Её зовут Бимка. У него глаза чёрненькие. Ротик красненький, ушки коричневого цвета. Играю как с настоящей собакой. Я с ней сплю. Вот ещё самое главное, что она меня любит. Я же за ней ухаживаю. Она меня никогда не укусит, потому что я с ней много играю. Люблю её ещё за то, что мама мне подарила её на 8 марта».

Логическое мышление тесно связано с развитием психических процессов, таких, как восприятие, память, мышление, поэтому на занятиях большое внимание уделяется развитию этих процессов. Ребятам предлагаются игры "Узнай по описанию", "Что лишнее?".

Воспитание у детей правильного произношения всех звуков родного языка является основной задачей воспитателей детского сада. У детей старшего дошкольного возраста следует совершенствовать произношение отдельных звуков, слов, фраз в процессе специальных упражнений, с использованием чистоговорок, при помощи которых дети учатся быстро переключать свой артикуляционный аппарат с одного положения на другое, отчетливо произносить звуки и слова, находящиеся в трудных для произношения сочетаниях.

При решении второй задачи мы определили комплекс приемов формирования речи-рассуждения детей старшего дошкольного возраста.

В вопросе изучения речи - рассуждения детей старшего дошкольного возраста активно работают известные отечественные и русские ученые: М.Алексеева, А.Богущ, Н.Гавриш, Л.Калмыкова, Т.Ладыженская, М.Львов, Р.Никольская, Н.Смольникова, О.Ушакова, В.Яшина. По наблюдениям А.В.Запорожца приёмами формирования речи - рассуждения у детей старшего дошкольного возраста являются: общение с взрослыми и сверстниками; дидактические игры и упражнения; наблюдения в природе; приёмы ТРИЗ; игра, труд, составление и отгадывание загадок

Решением третьей задачи мы оценили эффективность подобранного комплекса приемов в условиях педагогического эксперимента.

На констатирующем этапе исследования, исходя из анализа психолого-педагогической и методической литературы, изучения особенностей развития речи – рассуждения детей старшего дошкольного возраста, была поставлена цель: выявить уровни сформированности речи – рассуждения детей старшего дошкольного возраста

Мы опирались на мнение Н.Д.Зарубиной, что рассуждение– это текст, где четко выделяют 3 части: тезис, доказательство, вывод.

Обследованы 10 детей, мы использовали методики (Т. А. Ладыженской, О. С. Ушакова)

Исследование показало, что состояние развития речи – рассуждения детей старшего дошкольного возраста недостаточно для соответствия высокому уровню развития. Нами были изучены приёмы формирования речи - рассуждения детей старшего дошкольного возраста.

На формирующем этапе эксперимента мы опирались на мнение А.В.Запорожца и использовали в своей работе общение со взрослыми и сверстниками; дидактические игры и упражнения; наблюдения в природе; приёмы ТРИЗ; игра, труд, составление и отгадывание загадок.

На контрольном этапе эксперимента после применения различных приёмов формирования речи - рассуждения детей старшего дошкольного возраста направленных на умение детей логически правильно излагать материал в форме доказательства. В рассуждении содержать объяснение какого-либо факта, аргументировать определённую точку зрения, раскрывать причинно-следственные связи и отношения.

Мы определили, что дети умеют раскрывать тему начальным предложением, определять главных героев, события, вводить в сюжет. Текст излагать последовательно, композиционно завершать. Рассказ составлять самостоятельно с достаточным количеством предложений. Чётко выделять три основные части рассуждения - тезис, доказательство, вывод.

Овладение рассуждениями происходит в единстве с речевым развитием детей и создаёт предпосылки для успешного обучения в школе.

Библиографический список

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. - М., 2007.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества.// Исследование проблем психологии творчества. - М., 1983.
3. Зак А.З. Различия в мышлении и речи детей. - М., 2009.
4. Сидорчик Т.А. Программа формирования творческих способностей дошкольников: Пособие для педагогов детских дошкольных учреждений. - Обнинск: ООО "Росток", 2008.- 64 с.

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Е. Н. Фрез,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель ст. преподаватель Н. Э. Логинова

Сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т.е. от того, насколько совершенно ребёнок слышит, видит, осязает окружающее.

Период дошкольного детства является периодом интенсивного сенсорного развития ребёнка, когда совершенствуется его ориентировка во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени. Воспринимая предметы и действуя с ними, ребёнок начинает все более точно оценивать их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности и др.

Сенсорное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны - усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и овладение новыми действиями, позволяющими более полно и расчленено воспринимать окружающий мир. Сенсорное воспитание имеет большое значение для всего последующего развития ребёнка и для подготовки его к будущей творческой, общественно полезной деятельности [1].

Многочисленные исследования особенностей и закономерностей перцептивного развития детей, проведенные А.В. Запорожцем, А.П. Усовой, Н.П. Сакулиной, Л.А. Венгером, Н.Н. Поддъяковым, В.П. Зинченко, А.А. Катаевой, выдвинули проблему сенсорно-перцептивного развития детей на приоритетное место [1, 2, 3, 6].

В отличие от проблемы сенсорного развития детей с нормальным интеллектом, которая была изучена всесторонне, проблеме сенсорного развития детей с нарушением интеллекта было уделено меньше внимания.

Дети с нарушением интеллекта отличаются несформированными представлениями о предметах и явлениях окружающей действительности. Это происходит из-за недостатков зрительного восприятия, которые очень ярко проявляются в дошкольном возрасте. У большинства детей с нарушениями интеллектуального развития отмечаются трудности в выделении фигуры на фоне, затруднения в опознании зрительно воспринимаемых реальных объектов и изображений, в построении целостного образа из отдельных предъявленных частей. Дети затрудняются в узнавании непривычно представленных предметов: когда изображение представлено в виде контура или неполным, недорисованным, контурные изображения предметов наложены друг на друга, перечеркнуты прямыми линиями, перевернутые изображения, схематичные рисунки [4, 6].

Дети с нарушением интеллекта воспринимают сходные качества предметов как одинаковые предметы; у них наблюдается низкий уровень анализирующего наблюдения; усвоение сенсорных эталонов происходит медленнее, чем у нормально развивающихся сверстников; особо затруднено усвоение эталонов величины, в то время как эталоны цвета и формы, усвоенные детьми приближены к норме; при оказании коррекционной помощи, дошкольники с нарушением интеллекта способны улучшить свои результаты.

Индивидуальные особенности развития зрительного восприятия и зрительной памяти во многом определяют характер коррекционной работы с детьми. Наиболее доступными для восприятия учащихся являются реальные предметы и их изображения, более сложными - схематические изображения, знаки и символы. В последнюю очередь используются материалы с наложенным, «зашумленным», недорисованным изображением.

Рассмотрим варианты заданий для развития зрительного восприятия, основанные на принципах постепенного усложнения:

- обследование отдельных объемных предметов с постепенно усложняющимся строением;
- сравнение натуральных объемных предметов и объектов (2-4), отличающихся ярко выраженными признаками (цветом, формой, величиной, количеством деталей, расположением отдельных частей и др.), в дальнейшем сравнение их изображений;
- узнавание реалистических изображений в разных ракурсах;
- обследование отдельных плоскостных предметов по контуру с постепенно усложняющимся строением, с разборными деталями (частями);
- сравнение контурных изображений предметов и объектов (2-4), отличающихся ярко выраженными признаками (цветом, формой, величиной, количеством деталей, расположением отдельных частей и др.);
- сравнение натуральных сходных предметов и объектов (2-4), различающихся незначительными признаками (строением, количеством деталей, оттенками одного цвета, размером, расположением отдельных частей и др.), в дальнейшем сравнение их изображений;
- сравнение контурных изображений предметов и объектов (2-4), различающихся незначительными признаками (цветом, формой, величиной, количеством деталей, расположением отдельных частей и др.);
- узнавание предмета по его части;
- рассматривание сюжетных картинок, выделение сюжетных линий (в качестве усложнения возможно использование нелепиц);
- рассматривание двух сюжетных картинок, отличающихся незначительными элементами.

Усложнение заданий может идти за счет использования наложенных, «зашумленных» перечеркнутых, недорисованных контурных изображений, увеличения количества воспринимаемых реальных предметов (объектов) и их изображений для запоминания (от 2-3 до 6-7), применения графических и абстрактных изображений (в том числе букв, цифр и их элементов).

Начинать работу следует с формирования умения целенаправленно рассматривать, т.е. зрительно обследовать. Под руководством педагога дети вычленяют основные элементы, детали объекта, определяют их соотношение, положение в пространстве, замечают изменения в самом объекте или его расположении. При этом подчеркнем, что рассматривание или узнавание предметов и их изображений детьми с интеллектуальной недостаточностью требует более длительного времени, так как это связано с характерной для них замедленностью процессов анализа и синтеза.

Развитию зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания и запоминания способствуют следующие упражнения:

- определение изменений в ряду предметов;
- нахождение «выпавшей», «лишней» игрушки, картинки;
- нахождение различий у двух сходных сюжетных картинок;
- нахождение нереальных элементов нелепых картинок;
- запоминание 4–6 предметов, игрушек, картинок, геометрических фигур, букв, цифр и воспроизведение их в исходной последовательности.

Особое внимание уделяется согласованию исследующих движений рук и глаз ребенка, прослеживанию взглядом действий руки, а в дальнейшем и движущихся объектов в пространстве. Зрительно-моторная координация эффективно развивается при выполнении различных двигательных упражнений: ходьба и бег по разметкам, катание на велосипеде, самокате по дорожкам и ограниченным площадкам; метание в цель различными предметами в играх «Летающие тарелки», «Летающие колпачки», «Дартс», «Кольцеброс», «Попади в цель».

Возможно использование специальных упражнений, связанных с обводкой по трафарету, силуэтным и контурным изображениям.

Самым сложным для зрительного восприятия детей с нарушением интеллекта является определение расстояния, протяженности до объекта, объемности, глубины пространства, выделение соотношения и перемещения различных деталей (предметов) на воспринимаемом пространстве, изменение их положения. Важно научить детей соизмерять объекты в пространстве, определять собственное местонахождение, моделировать различные пространственные ситуации. С этой целью используются упражнения для развития глазомера: определить, сколько шагов до парты, до куклы, до перекрестка (на улице) и так далее; кто дальше сидит: Коля или Марина; кто выше: Саша или Толя и так далее; подобрать на глаз предметы, находящиеся между собой в таком же соотношении по величине, как в образце (две матрешки контрастного размера); показать соотношение двух предметов по высоте с помощью столбиков (полосок) и так далее; разделить круг, квадрат, прямоугольник на 2, 4, 3 равные части; разрезать ленточку на равные части.

По мере овладения детьми способами измерения расстояния с помощью метра можно усложнить задания, предлагая определить на глаз расстояние в сантиметрах, метрах. Также возможно использование упражнений и игр на ориентировку в пространстве.

Наиболее эффективно проводить работу по развитию зрительного восприятия в условиях продуктивной деятельности (ручной труд, лепка, конструирование, рисование). Содержание используемых упражнений разнообразно: штриховка, обведение заданных линий и контуров, проведение линий разной конфигурации, выполнение изображений в цвете, воспроизведение графических узоров по клеточкам и без опоры на них, самостоятельное создание разных вариантов декоративных композиций по опорным знакам (точкам, палочкам) и без них с учетом принципов ритма, симметрии и т.д. Параллельно на том же самом материале у детей развивается внимание, зрительная память, зрительно-пространственные отношения, формируются функции распределения внимания (способность концентрироваться на нескольких воспринимаемых объектах), функции контроля как неотъемлемые компоненты продуктивной деятельности.

Библиографический список

1. Венгер Л.Д. и др. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до шести лет: Кн. для воспитателя дет. Сада / В.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер; Под ред. Л.А. Венгера. - М.: Просвещение, 2008 - 144 с.: ил.
2. Войлокова Е.Ф., Андрухович Ю.В., Ковалева Л.Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Учебно-методическое пособие. - СПб.: КАРО, 2010. - 304 с.
3. Запорожец А.В., Усова А.П. Сенсорное воспитание дошкольников. - М.: Академия педагогических наук, 2013. - 286 с.
4. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию: Пособие для учителя. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. - 224 с.
5. Поддьяков Н.Н. Способы сенсорного воспитания в детском саду. - М., 2013. - 392с.
6. Сенсорное воспитание в детском саду / Под ред. Н. Н. Поддьякова и В.Н. Аванесовой. - М.: Новое время, 2011. - 414 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

О. С. Фрицлер,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. биол. наук, доцент Е. О. Каргаполова

Творческое мышление – это мышление, в результате которого человеком успешно решается новая задача, раньше никогда им не решавшаяся, причем эта задача решается необычным, оригинальным способом, которым человек раньше не пользовался.

Развитие творческого мышления - это один из способов мотивации учащихся в процессе обучения, который характеризуется основными особенностями:

- быстрота - способность высказывать максимальное количество идей;
- гибкость - способность высказывать широкое многообразие идей;

- оригинальность - способность порождать нестандартные идеи;
- законченность - способность совершенствовать свой «продукт» или придавать ему законченный вид;

Основная тенденция развития воображения в младшем школьном возрасте – это совершенствование воссоздающего воображения. Оно связано с представлением ранее воспринятого или созданием образов в соответствии с данным описанием, схемой, рисунком и т. д. Воссоздающее воображение совершенствуется за счёт всё более правильного и полного отражения действительности. Творческое воображение как создание новых образов, связанное с преобразованием, переработкой впечатлений прошлого опыта, соединением их в новые сочетания, комбинации, также развивается [1, с. 82].

Способность и готовность к творчеству становятся чертой личности человека, креативностью.

П. Торренс в структуре творческой деятельности выделял особенности:

- восприятие проблемы;
- поиск решения;
- возникновение и формулировку гипотез;
- проверку гипотез;
- их модификацию;
- нахождение результатов.

В творческой деятельности важную роль играют такие факторы, как особенности темперамента, способность быстро усваивать и порождать идеи (не критически относиться к ним); что творческие решения приходят в момент релаксации, рассеивания внимания [2, с. 56].

Суть творчества, по мнению С. Медника, - в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза и в использовании широкого поля ассоциаций [3, с. 78].

Для того чтобы процесс развития творческих способностей младших школьников осуществлялся успешно, необходимы знания об уровнях развития творческих способностей учащихся, поскольку выбор видов творчества должен зависеть от уровня, на котором находится учащийся. С этой целью используется диагностика, осуществляемая с помощью использования различных методов исследования (средств измерения).

Было проведено исследование по развитию речи младших школьников на базе БОУ «Клачинская СОШ №4». Срок проведения эксперимента: 1 год (с 16 сентября 2013 года – по 16 сентября 2014 года).

На констатирующем этапе были использованы психодиагностические методики М.В.Ильиной, Е.П.Торренса, М.Карне для диагностики уровня развития творческого мышления и воображения обучающихся (из книги Ильиной М.В. Воображение и творческое мышление. Психодиагностические методики).

Исследование проводится по определенным критериям. Одной из задач данного исследования стало определение критериев, показателей и средств измерения уровня развития творческих способностей младших школьников.

Исходя из понимания термина "творческие способности", которые предполагают стремление ученика мыслить оригинально, нестандартно, самостоятельно искать и принимать решения, проявлять познавательный интерес, открывать новое, непознанное для школьника, нами были выделены следующие критерии уровня развития творческих способностей младших школьников:

1. Когнитивный критерий, с помощью которого выявляются знания, представления младших школьников о творчестве и творческих способностях, понимание сути творческих заданий.

2. Мотивационно - потребностный критерий - характеризует стремление ученика проявить себя как творческую личность, наличие интереса к творческим видам учебных заданий.

3. Деятельностный критерий - выявляет умение оригинально выполнять задания творческого характера, активизировать творческое воображение учащихся, осуществлять процесс мышления нестандартно, образно.

В соответствии с выделенными критериями и показателями мы охарактеризовали уровни развития творческих способностей младших школьников

В работе по развитию речи младших школьников выделяются три направления:

1. Работа над словом: обогащение и расширение словарного запаса, уточнение словаря, активизация словарного запаса, устранение нелитературных слов.

2. Работа над словосочетанием и предложением:

- упражнения на основе образца,

- конструктивные (нахождение границ предложений в тексте, написанном без точек и заглавных букв, выражение одной мысли в нескольких вариантах предложений);

- творческие (составление словосочетаний и предложений по словам);

3. Работа над связной речью (текстом) предлагает следующие виды упражнений: работы на основе образца - пересказы и изложения, близкие к тексту. Конструктивные упражнения – сжатый пересказ, изложение. Творческие работы: творческие пересказы и изложения, устные рассказы по наблюдениям, по началу или концу, по данному плану, по картине, на заданную тему, импровизация и драматизация сказок.

Критерии уровня развития творческих способностей:

Когнитивный критерий, с помощью которого выявляются знания, представления младших школьников о творчестве и творческих способностях, понимание сути творческих заданий.

Мотивационно - потребностный критерий - характеризует стремление ученика проявить себя как творческую личность, наличие интереса к творческим видам учебных заданий.

Деятельностный критерий - выявляет умение оригинально выполнять задания творческого характера, активизировать творческое воображение учащихся, осуществлять процесс мышления нестандартно.

Каждый из критериев имеет систему показателей, характеризующих проявление исследуемых качеств по данному критерию.

Уровень развития творческого мышления класса определялся следующим образом: из девятнадцати учащихся, с высоким уровнем развития творческого мышления не выявлено ни одного человека (0%), с уровнем развития творческого мышления выше среднего 5 человек (26%), со средним уровнем развития творческого мышления 11 человек (58%), с низким уровнем развития творческого мышления 3 человека (16%) (Рисунок 1).

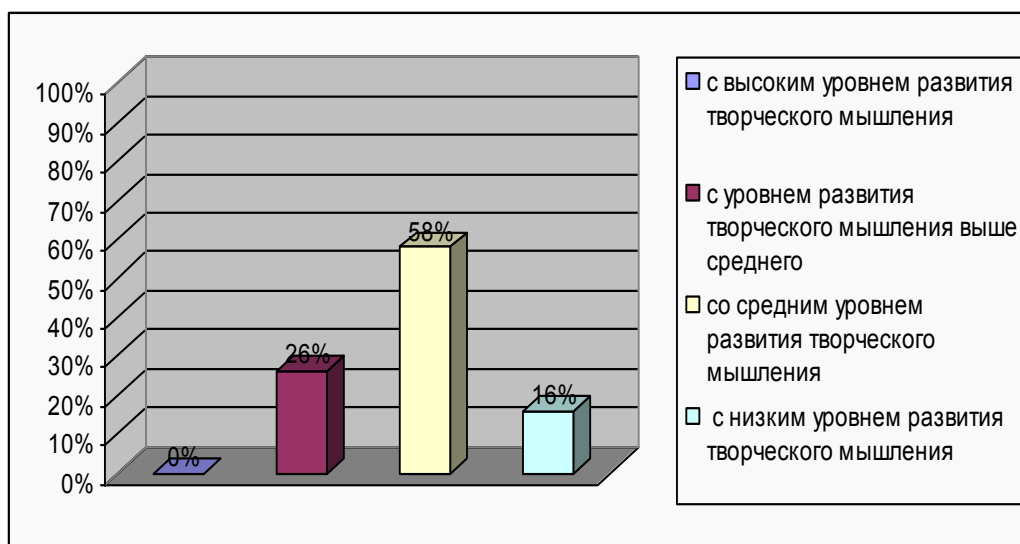


Рис 1. Анализ результатов констатирующего этапа

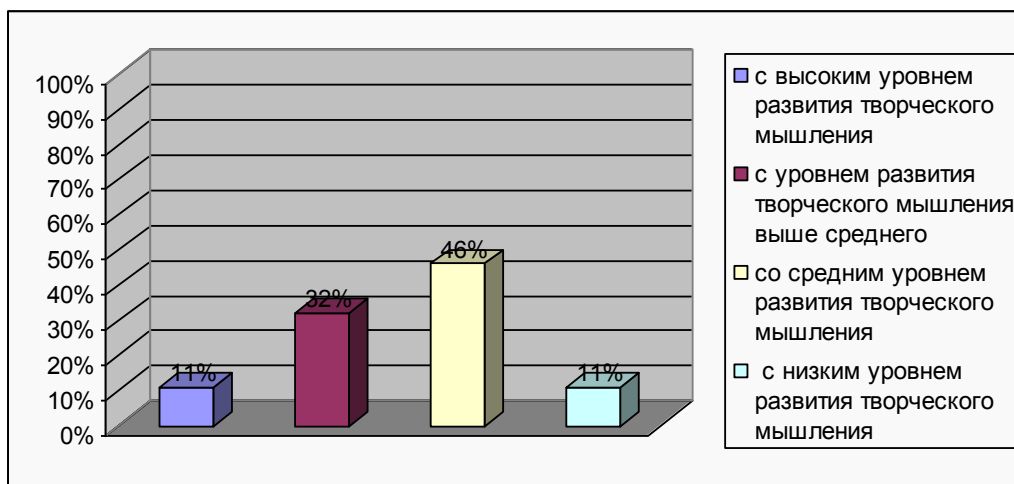


Рис 2. Анализ результатов контрольного этапа

Результаты не очень высокие. Для того чтобы уровень развития творческого мышления стал выше, необходимо в учебно-воспитательном процессе использовать ряд методик, занимательного материала, которые описаны ниже в формирующем эксперименте. разработанной нами развивающей программы на динамику развития творческих способностей у детей.

По окончанию развивающего этапа был проведен контроль полученных результатов, определяющий влияние разработанной нами развивающей программы на динамику развития творческих способностей у детей.

Из таблицы и диаграммы видно, что в конце опытно - экспериментальной работы из девятнадцати учащихся, после проведения исследования, с высоким уровнем развития творческого мышления было два человека (11%), с уровнем развития творческого мышления выше среднего 6 человек (32%), со средним уровнем развития творческого мышления 9 человек (46%), с низким уровнем развития творческого мышления 2 человека (11%). Результаты достаточно высокие (см.Рисунок 2).

Проанализировав полученные результаты, мы можем сделать вывод о том, что уровень развития творческого мышления учащихся стал выше. Так, среди учащихся появилось 2 ученика с высоким уровнем развития творческого мышления. Вырос уровень креативности учеников выше среднего. Средний уровень развития творческого мышления изменился, к концу эксперимента стал ниже. Количество учеников с низким уровнем творческого мышления снизилось. Это позволяет сделать вывод о том, что нам удалось создать педагогические условия эффективности развития творческого мышления младших школьников.

Библиографический список

1. Данилов М.А., Компов Б.П. Дидактика /Под общей ред. Б.П. Компова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 2007. – 518с.
2. Данилов М.А. Умственное воспитание // Сов. Педагогика. – 2004. – № 12. – С. 70-86.
3. Казаева Т.Н. Развитие речи младших школьников // Начальная школа. 2007. № 6. С. 76-79.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Е. А. Черненко,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент Л. Г. Карпова

Сегодня общество нуждается в творческих людях, готовых к изменению и преобразованию различных сфер. Это всегда востребованные люди, поскольку они мобильны и смогут гибко решать различные нестандартные ситуации. Для того, чтобы воспитать такого человека, необходимо уже с детства приобщать его к творческой деятельности.

В дошкольном периоде детства закладываются основы развития личности и формируются творческие способности. Воспитатели, педагоги дополнительного образования отмечают, что если ребенок талантлив, то он талантлив во многих видах деятельности и обеспечение условий для твор-

ческой реализации дошкольников требует научно-методического осмысления, нового подхода к воспитанию и развитию дошкольников [4].

Итак, воспитание личности, обладающей богатым творческим потенциалом, способной к саморазвитию и самосовершенствованию, умеющей справляться с возрастающим потоком проблем, начинается в детские годы. Отсюда, необходимо наполнить современный образовательный процесс новым содержанием, принципами, методическими идеями, ориентированными на развитие творческой устремленности, инициативы, интереса, вдохновения.

Такой подход к воспитанию и развитию ребенка утверждает гуманистическое направление в педагогике, которое в образовательных учреждениях нередко декларируется, но, к сожалению, остается в тени многочисленных проблем.

Творчески педагоги прокладывают путь новому подходу в воспитании личности, аккумулирующему систему гуманистических принципов, методов и форм педагогической деятельности, понимая, что образовательное учреждение, в котором обучение связано лишь с усвоением суммы знаний и элементарных умений и навыков не может в полной мере обеспечить современное гармоничное образование [1].

Часто творчество рассматривается как наиболее содержательная форма психической активности, универсальная способность, обеспечивающая успешное выполнение самых разнообразных видов деятельности.

Рассмотрим особенности дошкольного возраста. Дошкольный возраст – это благоприятный период для развития творчества. Именно в это время происходят прогрессивные изменения во многих сферах, совершенствуются психические процессы (внимание, память, восприятие, мышление, речь, воображение), активно развиваются личностные качества, а на их основе – способности и склонности.

В настоящее время идет поиск новых эффективных технологий развития дошкольников с целью максимального раскрытия их творческого потенциала.

Умение ребенка самостоятельно искать новую информацию традиционно рассматривается как важнейшая черта детского поведения. Исследовательское поведение – один из основных источников получения ребенком представлений о мире, а исследовательское обучение строится на естественном стремлении ребенка к самостоятельному изучению окружающего [2].

Развитие ребенка зависит от того, как осуществляется процесс его воспитания, как организовано пространство, в котором он растет и совершенствуется, в каком окружении он находится. Отсюда, важную роль играет среда, в которой развивается ребёнок – монотонная, однообразная либо разнообразная, насыщенная, неординарная. Личностная и профессиональная позиция педагога заключается в том, чтобы способствовать полноценному психическому развитию ребенка. Следовательно, воспитатель несет ответственность за качество окружающей среды, которая используется как средство для психического и физического развития личности.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что развитие творчества во многом зависит от организации предметно-развивающей среды в ДООУ. Понятие «предметно-игровая среда» рассматривается в педагогике как более узкая характеристика среды, окружающей ребенка, как фактор, стимулирующий, направляющий, развивающий его деятельность [8].

При разработке и конструировании «среды обитания» ребенка воспитатель сталкивается с комплексом проблем, требующих творческого решения. В создании предметно-пространственной среды группового помещения он испытывает трудность, которая носит субъективный характер и заключается в том, что творческие решения зачастую ограничиваются банальными проблемами, такими как площадь, параметры групповой комнаты, не позволяющие в полной мере реализовать его замыслы.

Разрешение противоречия возможно путем реализации принципа комплексирования и свободного зонирования, поскольку развивающая среда дошкольного учреждения конструируется в соответствии с профессиональной деятельностью педагога и предполагает комплекс функциональных «помещений», стимулирующих развитие творческих способностей: музыкальный зал, изостудия, зал хореографии, детская библиотека, спортивный комплекс и др. [9, с. 68].

Основная идея игрового многоуровневого пространства – это организация предметной среды, способствующей психическому и физическому здоровью ребенка, созданию условий для самореализации личности в игре и творчестве.

Данная модель включает нестандартные по содержанию малые архитектурные формы, разнообразные по назначению и обладающие способностью к трансформации во внешнем и внутреннем планах.

Нетрадиционная организация пространства групповой комнаты способствует формированию творческого отношения к окружающему, комбинированию привычных и неординарных элементов малых архитектурных форм с вариантами сюжетов творческих игр, более динамично и гибко выстраивать взаимодействие со сверстниками и педагогами. Такое построение предметно-пространственной среды и ее развивающий потенциал оптимизирует процесс развития личности и создает условия для расширения «зоны ближайшего развития» дошкольников, затрагивая наиболее важные личностные возможности (сенсорные, интеллектуальные, этические, эстетические, креативные и др.) [6, с. 96-97].

Организация предметно-развивающей среды – неперенный элемент в осуществлении педагогического процесса, носящий развивающий характер. В связи с этим наиболее важные задачи развивающей среды можно определить таким образом:

- предметный мир должен обеспечивать реализацию потребности ребенка в активной и разноплановой деятельности;
- предметно-пространственная среда должна обеспечивать «зону ближайшего развития» ребенка, стать составным компонентом обучения, способствовать развитию задатков у детей;

- среда должна предлагать возможность для реализации индивидуальных интересов и потребностей детей, их самостоятельной деятельности и эффективного накопления личного опыта;

- предметно-пространственная среда должна выступать условием расширения возможностей ребенка, выработки у него способности творчески осваивать новые способы деятельности;

- развивающая среда должна способствовать формированию умственных, психических и личностных качеств дошкольников.

Опираясь на вышеперечисленные задачи, выдвигаемые к организации развивающей среды, а также обозначив особенности предметно-игровой среды, определим общие принципы и требования к ее организации и содержанию. Мы будем исходить из концепции «Построение развивающей среды в дошкольных учреждениях», разработанной Л.М. Клариной, В.А. Петровским, Л. А. Смывиной, где прописаны основные принципы построения развивающей среды в дошкольных учреждениях:

- дистанции позиции при взаимодействии;
- активности;
- стабильности-динамичности;
- комплексирования и гибкого зонирования;
- эмоциогенности среды;
- открытости-закрытости среды;
- половых и возрастных различий [9, с. 81].

Опираясь на вышеперечисленные принципы, дополним следующими принципами в рамках нашей темы. Представим их.

1. Принцип обеспечения права ребенка на игру. Свобода достижения ребенком своего права на игру – основополагающий принцип, который реализуется в выборе темы, сюжета игры, необходимых игрушек, месте и времени для организации различных видов игр.

2. Принцип универсальности предметно-игровой среды позволяет изменить игровую среду, трансформировать ее в соответствии с замыслом, моделировать развитие игры, сделав ее насыщенной, мобильной и развивающей.

3. Принцип систематичности предполагает сомасштабность и целостность всех элементов игровой среды. Предметно-игровая среда не должна быть перенасыщена, а ее пополнение зависит от приоритетности игр детей в соответствии с возрастом и от развивающей сущности игры. Следует больше внимания уделять играм-экспериментированиям, сюжетно - описательным играм, сюжетно-ролевым и режиссерским, т.е. самостоятельным, благодаря которым происходит развитие ребенка [9].

Исходя из вышесказанного, остановимся на некоторых требованиях, выдвигаемых к организации творческой среды.

1. Проведение оптимального отбора игр, игрушек, игрового оборудования по количеству и качеству в соответствии с санитарно-гигиеническими, психолого-педагогическими и эстетическими требованиями

ми – такая среда предполагает единство социальных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка.

2. Обеспечение доступности ко всему содержанию предметно-игровой среды: расположение игрушек, атрибутов на уровне не выше вытянутой руки ребенка.

3. Обеспечение своевременного изменения предметно-игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта детей, выполнение требования своевременного внесения новых атрибутов, игрушек, игрового оборудования в соответствии с новым содержанием игр и усложняющимся уровнем игровых умений детей, предоставление воспитанникам возможности самостоятельно менять игровую среду в соответствии с их настроением, игровыми замыслами, интересами с помощью многофункциональных, легко трансформируемых элементов, модулей, спортивных комплексов, ширм.

4. Организация непересекающихся сфер самостоятельной детской активности внутри предметно-игровой среды: интеллектуальной, театрально-игровой, творческо-сюжетно-ролевой, строительно-конструктивной игры, игр с двигательной активностью, что позволяет детям одновременно организовывать разные виды игр в соответствии со своими интересами и замыслами, не мешая друг другу; при этом предметно-пространственная среда должна быть, организована так, чтобы дети могли участвовать во всем многообразии игр: сюжетно-ролевых, строительно - конструктивных, режиссерских, театральных, народных, хороводных.

5. Создание условий для индивидуальных, подгрупповых и коллективных игр детей, чтобы каждый из них мог найти себе удобное и комфортное место в зависимости от своего эмоционального состояния.

6. Учет половых различий детей при организации предметно-игровой среды, т.е. ее содержание должно отражать в равной степени интересы девочек и мальчиков. Для этого оборудование размещается по принципу не жесткого центрирования, что позволяет детям объединяться подгруппами по общности интересов.

Таким образом, для развития творческих способностей дошкольников важным фактором является организация игрового пространства, поскольку в этом возрасте игровая деятельность является ведущей и использование новых технологий в работе с детьми стимулируется у них развитие творческого мышления, воображения, повышает мотивацию к созданию творческого продукта, что является компонентами творческих способностей в этом возрасте.

Библиографический список

1. Белкина, В.Н. Дошкольник: обучение и развитие. Воспитателям и родителям. /В помощь дошкольному психологу. – М.: Генезис, 2008.- 146 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте . - СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
3. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб., Наука, 1997. - 192 с

4. Котова Е.В., Кузнецова СВ., Романова Т.А. Развитие творческих способностей дошкольников: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2010. 128 с
5. Кудрявцев В.Т. Актуальные проблемы развития творческих способностей в обучении и воспитании. - М., Педагогическая литература, 2008. - 78 с
6. Львов М.Р. Школа творческого мышления. М., Просвещение, 1997. - 205 с
7. Михайлова З.А., Бабаева Т.И., Кларина Л.М. Развитие познавательно-исследовательских умений у старших дошкольников. М.: Детство-Пресс, 2013. - 160 с.
8. Новосёлова С.Л. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. - М.: Центр инноваций в педагогике, 1995. - 64 с.
9. Петровский В.А., Кларина Л.М., Смывина Л.А., Стрелкова Л.П. Концепция построения развивающей среды в дошкольном учреждении. СПб, Новая школа., 2003. - 210 с
10. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей.- Ярославль, Факел. 1997. - 149 с

РОЛЬ МЕДИАТОРСТВА В УРЕГУЛИРОВАНИИ КОНФЛИКТОВ

И. В. Чиликина,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

Одним из важных слагаемых конфликтной компетентности может быть рассмотрено медиаторство или участие третьей стороны в разрешении конфликта. Влиять на конфликт, можно лишь имея представление о процессе протекания конфликта. Медиатор может конструктивно влиять на его урегулирование, т.к. умеет не просто анализировать конфликт, давать оценку сложившейся ситуации, выбирать способы разрешения конфликта, формировать операциональный состав действий, реализовать план и его коррекцию, оценивать эффективность действий, но и владеет данными навыками профессионально. Теперь рассмотрим более подробно деятельность медиатора.

Медиация – это специальный вид деятельности третьей стороны по организации процесса нормализации отношений между конфликтующими сторонами. В роли третьей стороны (медиатора) при урегулировании конфликтов выступает, как правило, один человек, реже – группа из двух или трех и более профессионалов. В роли медиаторов могут выступать и государства, например, США в ситуации улаживания отношений между Израилем и Палестиной. Медиация – один из наиболее древних способов разрешения конфликтов. Она существовала издавна в Китае, в странах Африки, где старейшины рода или племени выступали в качестве своеобразных профессиональных медиаторов, обеспечивая бесконфликтное решение проблемных ситуаций.

Появление интереса к профессиональной медиации в стране, где велика самостоятельность отдельных структур общества, вполне закономерно. В деятельности специалистов, например регионоведов, теоретическая и практическая подготовка по разрешению конфликтов просто необходима.

Кто же может выступать в роли третьей стороны в конфликте?

Формальное или официальное медиаторство предполагает наличие у медиатора нормативного статуса или возможности воздействия на оппонентов. Неформальное, неофициальное медиаторство заключается в отсутствии нормативного статуса медиатора, но участники конфликта признают неформальный авторитет этого лица в решении подобных проблем.

Обоснованность участия медиатора в регулировании конфликтных отношений связана с тем, обратились ли за помощью к нему оппоненты или же он вмешался в конфликт самостоятельно

К медиатору, работники-оппоненты могут обратиться в случаях, когда:

а) объектом регулирования является затянувшийся конфликт. Все аргументы, силы и средства исчерпаны, но «выхода» не видно;

б) стороны отстаивают противоположные, взаимоисключающие интересы и не могут найти общих точек соприкосновения;

в) по-разному трактуются правовые нормы или другие критерии, являющиеся ключевыми в разрешении конфликта;

г) одной из сторон причинен серьезный ущерб, и она требует санкций по отношению к оппоненту;

д) сторонам важно сохранить хорошие отношения, конфликт не интенсивный, но взаимоприемлемое решение они найти не могут;

е) оппоненты пришли к временному соглашению, но необходим внешний объективный контроль за его выполнением.

Оперативное самостоятельное вмешательство медиатора в конфликт возможно в ситуациях, когда:

а) происходит опасная эскалация конфликтных событий, существует непосредственная угроза применения насилия;

б) одной из сторон интенсивно применяется насилие;

в) оппоненту лично невыгоден этот конфликт;

г) конфликт отрицательно влияет на среду (например, необходимо урегулировать служебный конфликт, который негативно влияет на весь коллектив);

д) стороны не пришли к согласию, а у медиатора есть возможность удовлетворить интересы обеих сторон.

В зависимости от степени контроля медиатора за принимаемым решением выделяют несколько ролей третьей стороны в конфликте.

1	Волевое прекращение конфликта	Третейский судья Арбитр
2	Разведение конфликтующих сторон	Третейский судья Арбитр
3	Блокирование борьбы	Третейский судья Арбитр Наблюдатель
4	Применение санкций к сторонам	Третейский судья Арбитр
5	Определение правой и неправой стороны	Третейский судья Арбитр
6	Оказание помощи в поиске решения	Помощник Посредник
7	Содействие нормализации отношений	Помощник Посредник
8	Оказание помощи в организации общения	Помощник Посредник
9	Контроль за выполнением соглашения	Арбитр Помощник Наблюдатель

Третейский судья. Это наиболее авторитарная роль, так как в этом случае медиатор обладает наибольшими возможностями по определению вариантов решения проблемы. Третейский судья изучает проблему, выслушивает обе стороны и выносит вердикт, который не оспаривается. Примером служит разрешение конфликтов древнерусскими князьями, старейшинами родов, а также судом присяжных.

Арбитр. Он также обладает значительными полномочиями. Арбитр изучает конфликт, обсуждает его с участниками, а затем выносит окончательное решение, которое обязательно для выполнения. Однако стороны могут не согласиться с решением и обжаловать его в вышестоящих инстанциях.

Посредник. Это более нейтральная роль. Обладая специальными знаниями, посредник обеспечивает конструктивное обсуждение проблемы. Окончательное решение остается за оппонентами.

Помощник. Он участвует в регулировании конфликта с целью совершенствования процесса обсуждения проблемы, организации встреч и переговоров, не вмешиваясь в полемику по поводу содержания проблемы и принятия окончательного решения. Наблюдатель. Своим присутствием наблюдатель в зоне конфликта сдерживает стороны от нарушения ранее достигнутых договоренностей или от взаимной агрессии. Его присутствие создает условия для решения спорных вопросов путем переговоров.

Конфликтологами выделяются условия, в которых целесообразен тот или иной тип медиаторства. Высокоавторитарный стиль («третейский судья» или «арбитр») целесообразен: если требуется быстрое решение; если

конфликт затянулся, позиции сторон определены, но они не могут найти взаимоприемлемое решение. Он также эффективен при ужесточении конфликта, его перегруженности эмоциями. После того, как участники «остынут», возможно применение менее авторитарных стилей (посредник и помощник). При доверии оппонентов к медиатору авторитарный стиль воспринимается легче. Наличие у оппонентов навыков обсуждения проблем повышает эффективность неавторитарного стиля («посредник» или «помощник»). Исход конфликта зависит от власти и авторитета медиатора (табл.).

Таким образом, медиаторство или участие третьей стороны в разрешении конфликтов – это использование опыта исторического посредничества.

Библиографический список

1. Костюк И.А., Кузьмин А.А. Конфликтология. – Омск, СИБИТ, 2008.

ПРОТИВОРЕЧИВОСТЬ И СОВРЕМЕННЫЕ РИСКИ ВРЕМЕНИ В ДИНАМИКЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Т. А. Чуркина,
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова
(Республика Казахстан)

Научный руководитель канд. пед. наук Д. В. Лепешев

Процесс становления социальной зрелости молодёжи, выбор ею жизненного пути происходят во всех основных сферах жизнедеятельности личности, реализуясь посредством обучения и воспитания, усвоения и преобразования опыта старших поколений. Основными социально-психологическими регуляторами этого процесса и одновременно показателями положения молодёжи в обществе и в структуре исторического процесса развития выступают ценностные ориентации, социальные нормы и установки. Они определяют тип сознания, характер деятельности, специфику проблем, потребностей, интересов, ожиданий молодёжи, типичные образцы поведения.

Сознание молодого человека обладает особой восприимчивостью, способностью перерабатывать и усваивать огромный поток информации. В этот период развиваются критичность мышления, стремление дать собственную оценку разным явлениям, поиск аргументации, оригинального решения. Вместе с тем в этом возрасте ещё сохраняются некоторые установки и стереотипы, свойственные предшествующему возрасту. Это связано с тем, что период активной ценностно-созидательной деятельности сталкивается у молодого человека с ограниченным характером практической, созидательной деятельности, неполной включённостью молодого человека в систему общественных отношений. Отсюда в поведении молодёжи удивитель-

тельное сочетание противоречивых черт и качеств - стремление к идентификации и обособление, конформизм и негативизм, подражание и отрицание общепринятых норм, стремление к общению и уход, отрешённость от внешнего мира.

Неустойчивость и противоречивость молодёжного сознания оказывают влияние на многие формы поведения и деятельности личности. Однако было бы упрощением рассматривать это свойство молодёжного сознания только негативно или как проявление только возрастных особенностей. Такая характеристика молодёжного сознания определяется рядом объективных обстоятельств.

Во-первых, в современных условиях усложнился и удлинился сам процесс социализации личности, и соответственно другими стали критерии её социальной зрелости. Они определяются не только её вступлением в самостоятельную трудовую жизнь, но и завершением образования, получением профессии, реальными политическими и гражданскими правами, материальной независимостью от старших. Действие данных факторов не одновременно и не однозначно в разных социальных группах, поэтому усвоение молодым человеком системы социальных ролей взрослых оказывается противоречивым. Он может быть ответственным и серьёзным в одной сфере и чувствовать и вести себя как подросток в другой.

Во-вторых, становление социальной зрелости молодёжи происходит под влиянием многих относительно самостоятельных факторов - семьи, школы, трудового коллектива, средств массовой информации, молодёжных организаций и стихийных групп. Эта множественность институтов и механизмов социализации не представляет собой жёсткой иерархизированной системы, каждый из них выполняет свои специфические функции в развитии личности.

В процессе социализации у подростков формируется система норм и ценностей, отличающих данную группу от большинства обществ, называемая субкультурой. Она формируется под влиянием таких факторов, как возраст, этническое происхождение, религия, социальная группа или место жительства. Ценности субкультуры не означают отказа от национальной культуры, принятой большинством, они обнаруживают лишь некоторые отклонения от нее. Однако большинство, как правило, относится к субкультуре с неодобрением или недоверием.

Молодежь живет в общем социальном и культурном пространстве, и поэтому кризис общества и его основных институтов не мог не отразиться на содержании и направленности молодежной субкультуры. Именно поэтому не бесспорна разработка любых специально молодежных программ, за исключением социально-адаптационных или профориентационных. Любые усилия по коррекции процесса социализации неизбежно будут наталкиваться на состояние всех социальных институтов российского общества и прежде всего системы образования, учреждений культуры и средств массовой

информации. Каково общество — такова и молодежь, а следовательно, и молодежная субкультура. Кризис института семьи и семейного воспитания, подавление индивидуальности и инициативности ребенка, подростка, молодого человека как со стороны родителей, так и педагогов, всех представителей «взрослого» мира, не может не привести, с одной стороны, к социальному и культурному инфантилизму, а с другой—к прагматизму и социальной неадаптированности (в некоторых случаях опосредованно) - и к проявлениям противоправного или экстремистского характера. Агрессивный стиль воспитания порождает агрессивную молодежь, самими взрослыми приуготовленную к межпоколенческому отчуждению, когда выросшие дети не могут простить ни воспитателям, ни обществу в целом ориентации на послушных безынициативных исполнителей в ущерб самостоятельности, инициативности, независимости, лишь направляемых в русло социальных ожиданий, но не подавляемых агентами социализации.

Коммерциализация средств массовой информации, в какой-то мере и всей художественной культуры, формирует определенный «образ» субкультуры не в меньшей степени, чем основные агенты социализации—семья и система образования. Ведь именно просмотр телепередач наряду с общением, как уже говорилось, наиболее распространенный вид досуговой самореализации. Во многих своих чертах молодежная субкультура просто повторяет телевизионную субкультуру, которая лепит под себя удобного зрителя.

Пока воспитание понимается только как процесс передачи чего-то от старших младшим: передачи опыта, знаний, убеждений, ценностей, т.е. именно как процесс подготовки к жизни, в котором молодое поколение, наследуя, должно быть похожим на своих родителей, - ответственность за его результаты берут на себя взрослые - родители, воспитатели, учителя с их постоянным контролем, опекой, назиданиями, и молодой человек постоянно находится в двойственном положении: его призывают к самостоятельности, трезвости суждений и одновременно поощряют не инициативу и активность, а послушание и исполнительность, порождая, таким образом, феномен социального инфантилизма.

К счастью, человеку вообще, а молодым в особенности свойственны дух противоречия, стремление игнорировать многие запреты старших. Стремление перебороть традиционные формы поведения ведёт к созданию собственных норм, часто противоречащих общепринятым. Это ведёт к ослаблению влияния родителей, взрослых воспитателей, выливается в создание различных неформальных групп, специфической молодёжной субкультуры. Отсутствие запретов в таких группах создаёт ощущение свободы, раскованности. Но так как у каждого рамки дозволенного свои, понимание свободы приобретает различные формы, вплоть до отрицания всего, что было “до нас”.

В нашем обществе есть причины, которые благоприятствуют или обуславливают воспроизводство и существование отрицательных явлений. К таким причинам относятся слабая идейно-воспитательная работа в семье, школе, общественных организациях, трудовом коллективе, недостатки в планировании и организации труда, его оплате, нарушение принципов социальной справедливости, бюрократизм и формализм в решении некоторых вопросов. При столкновении с такими недостатками у отдельных групп и конкретных личностей может возникнуть значительное расхождение интересов, оценок, ценностей и их критериев. При этом социально-психологическое содержание тех или иных оценок тяготеет к интересам и ценностям группового, профессионального, семейного характера, проявляясь в форме определённых установок и стереотипов.

Отсюда можно выделить следующие источники проблем в социализации подростков:

Противоречие между расцветом интеллектуальных и физических сил и жестким лимитом времени, экономических возможностей для удовлетворения возросших потребностей.

Недооценка жизни приводит к возникновению пессимистических настроений. Возраст бескорыстных жертв, но и разнообразных злоупотреблений.

Юности свойственна некая природная дисгармония. Желания и стремления развиваются ранее, чем воля и сила характера.

Абстрактные идеалы и жизненные планы.

Трудность социальной и психологической адаптации к условиям нынешней жизни (без опеки родителей) и желание побыстрее освободиться от этой опеки. Стремление найти «свои» идеалы как нечто отличное и противоположное ценностям старшего поколения.

Эгоцентризм и «чувство стадности» «в одном флаконе», плюс сознание своей собственной исключительности. Желание самим сделать свой выбор, но ответственность за него не нести.

В условиях модернизации современного общества изучение проблем социализации и воспитания имеет важное значение для уяснения возникающих рисков и противоречий, связанных с жизнедеятельностью подростков, и для нахождения научно обоснованных путей и методов их разрешения.

Причины появления рисков и вызовов времени в сфере социализации и воспитания подростков:

1. Существования остаточных явлений предыдущего общества, которое под воздействием реформ трансформируется в новое социально-экономическое, политическое и духовное общественное устройство.

2. Действие объективных законов современного общества, неизбежность борьбы нового со старым, прогрессивного с консервативным. Так в условиях реформирования системы образования стало проявляться проти-

воречие между возрастающими требованиями теоретико-методологического, проблемного характера обучения и неумением преподавателей и учащихся пользоваться методологией науки и творчески воспринимать информационные потоки. Живучесть консервативных тенденций и стереотипов в жизнедеятельности людей является достаточно сильной и распространённой.

3. Нарушение объективных законов общественного развития, нравственных, правовых и политических требований общества. Противоречия, вытекающие из реальных общественных отношений, по субъективным причинам порою недооцениваются, своевременно не блокируются и не разрешаются. В результате они превращаются в фактор торможения процессов общественного развития, почву, на которой могут возникать конфликты.

Основной социальной причиной нарушений общественных норм определённой частью молодых людей является уклад жизни, уровень развития производительных сил, зрелости общественных отношений, политической системы, системы образования, обучения и воспитания. Так преступность, пассивность, потребительские настроения, скептицизм молодёжи явились следствием стагнации общества, его перехода к иному общественному строю, а также серьёзных недостатков в реализации современных реформ, в процессе социализации и воспитания.

Реальная жизнь показывает что, только целенаправленное комплексное исследование закономерностей и противоречий становления и развития личности создаёт научную основу для осуществления мер по социализации, воспитанию подрастающего поколения и управлению этим процессом. Игнорирование, поверхностное изучение реальных противоречий в процессе социализации растущего человека может нанести ущерб его формированию.

Противоречия, охватывающие общество в целом, являются внешними по отношению к противоречиям социализации и воспитательного процесса.

В числе последних необходимо определить основное противоречие, оно является глубинным и выражает сущность процесса социализации, воспитания человека. Разрешение основного противоречия непосредственно влияет на социализацию, воспитание, социальные роли и статусы личности, на разрешение других противоречий, характерных для этого процесса. Такое противоречие может быть разрешено лишь тогда, когда процесс социализации, воспитания перейдёт в качественно новое состояние.

На наш взгляд, основное противоречие в сфере социализации и воспитания подростков – это противоречие между объективно усложняющимися общественными отношениями, всё возрастающими требованиями, предъявляемые обществом к социализации и подрастающему поколению, и недостаточно используемыми социально-экономическими, идеологическими, политико-воспитательными средствами воздействия на человека.

Развитие самой личности происходит противоречиво, и учёные по-разному подходят к трактовке и пониманию этого вопроса. Например, А.Г. Ковалёв различает такие внутренние противоречия, как противоречие между отдельными сторонами или свойствами личности вследствие их неравномерного развития; противоречие между различными формами отражения, логическим и чувствительным; противоречие, возникающее вследствие несоответствия природных данных и приобретённых свойств личности.

Б.Т. Лихачёв выделяет такое противоречие, как противоречие «между объективной необходимостью стать гражданином, развитием чувства долга ответственности, общественной активности, целеустремлённости и субъективной трудностью такого становления из-за отсутствия жизненного опыта, волевой напряжённости, развития сознательности».

Думается, что такие определения противоречий становления личности, отражающие разнообразные грани, структурные элементы формирования, развития и самореализации личности молодого человека, дают основания для конкретизации формулировки основного противоречия социализации и воспитания. Движущим противоречием, источником самовыражения, самореализации молодёжи является противоречие между объективной необходимостью развития их способностей, склонностей, выполнения ролей, статусов в обществе и субъективной трудностью такого становления в силу недостаточного опыта, всё усложняющихся условий жизнедеятельности, социальных связей, возрастающих информационных потоков.

Своевременность разрешения основного и других противоречий в сфере социализации и воспитания личности обуславливает характер совершенствования процесса развития личности, а преодоление противоречий означает зарождение новых противоречий. Следовательно, противоречия – есть источник формирования, развития личности.

Общественно-экономические и политические преобразования, происходящие в России, оказывают влияние на обострение противоречий в обществе, в том числе и в системе управления процессами воспитания.

В этой системе усугубляются противоречия.

Противоречие между стремлением видеть российское общество процветающим, с современной рыночной экономикой, гражданским обществом и тем состоянием России, в котором она, с точки зрения большинства молодёжи, находится. Это – полуразвалившаяся экономика, коррумпированность властей, нищенское существование большинства молодых людей, нарастание криминального беспредела и т. д.

Противоречие между оставшимися административными методами воспитания и управления и стремлением молодёжи к демократическим, гуманистическим формам жизнедеятельности, к самостоятельности, к самоуправлению. Догматизм и шаблоны в преподавании, оторванность его от действительности, бесконфликтность и прямолинейность некоторых учебных курсов, особенно гуманитарного цикла, их претензии на истину в по-

следней инстанции формируют у молодёжи облегчённое представление о модернизации российского общества, собственности, политике и власти, мере труда, и потребления, настоящих и мнимых ценностях. Учителя оказались неподготовленными к новым условиям организации учебно-воспитательного процесса. Социологические исследования показывают, что они в преподавании пользуются авторитарными методами.

Противоречие между объективной необходимостью реформы системы образования и воспитания и возможностями государства обеспечить её ресурсами, средствами.

Противоречие между старыми ценностями общества, с которыми, молодые люди ещё не успели расстаться, и новыми, которые они ещё не успели освоить. Молодёжь отрицательно относится к коммунизму и социализму как ценностям старого общества и в то же время настороженно воспринимает индивидуализм, приветствует ценность рынка, частой собственности, свободы, демократии, религии, церкви.

Противоречие между нарождающимся новым производством, рыночными отношениями и невостребованным инновационным инвестиционным потенциалом молодёжи. Ныне в стране отчётливо проявляется отчуждение молодёжи от производительного труда, для многих молодых людей труд утратил смысл как средство самореализации, самоутверждения. Вместе с тем реалии жизни (безработица, неплатежи, задержки заработной платы и т. п.) стимулируют определённую часть молодёжи к пересмотру традиционных взглядов, побуждают к добросовестному труду, приобретению новых профессий, к учёбе.

Противоречие между потребностями молодёжи в повышении своего благосостояния и возможностями российского общества удовлетворить таковые потребностями.

Противоречие между представлениями о социальной справедливости, социальном равенстве и бурно растущей социальной и имущественной дифференциации населения, в том числе молодёжи.

Противоречие между формированием в России новой политической системы и непоследовательностью осуществления политического курса на демократизацию. В России ныне наблюдается политическая усталость, апатия молодёжи от безрезультатных политических дискуссий, обещаний и т. п. Это – следствие ответной реакции молодёжи на безразличие государства и общества к её проблемам. Вместе с тем, в обществе утверждается политический плюрализм в создании новых молодёжных структур.

Противоречие между декларируемым строительством правового социального государства и правовой, социальной незащищённостью молодёжи, в том числе детей. В стране чётко обозначились обнищание молодёжи, снижение рождаемости, рост числа разводов, показателей сиротства и детской заболеваемости, смертности. Лишь 14% детей сегодня практически здоровы, 35% страдают хроническими заболеваниями. Вырос уровень под-

ростковой преступности (каждое десятое преступление совершается несовершеннолетними), наркомании, токсикомании, которые в 1,5 – 2 раза растут быстрее, чем среди взрослых.

В Российском обществе стала проявляться тенденция «дурных болезней от дурного поведения». Так, в Сахалинской области превышен эпидемический порог по количеству заболеваний сифилисом. 23 подростка в возрасте до 14 лет больны сифилисом. Случаи заболевания сифилисом были отмечены в каждом учебном заведении – от профтехучилища до самых престижных вузов.

Особое влияние на молодое поколение оказывает преступный мир, а распространение его морали, психологии создаёт предпосылки воспроизводства закононепопослушания молодых людей. Усугубляется процесс маргинализации молодёжи и детей, которые оказались в положении изгоев общества (бродяги, нищие, наркоманы, алкоголики и т. п.).

Одной из основных причин негативных явлений в нашем обществе является несоответствие слова и дела. Порою в школе, вузе, на работе, молодые люди получают информацию об успехах реализации программ, о новых законах, но в реальной жизни они видят другое. Принятые программы не реализуются, демократия часто является прикрытием для бюрократов, не срабатывает принцип социальной справедливости. В такой ситуации у некоторой части молодёжи происходит как бы раздвоение их сознания и жизнедеятельности. На работе или в процессе учёбы молодой человек имеет вполне благопристойное поведение, а в быту, в семье, с друзьями совершает безнравственные поступки.

Новая социально-политическая, информационная обстановка в России открывает и новые возможности работы с молодёжью. Система управления процессами воспитания может стать достаточно эффективной. Но для этого необходимы следующие условия:

- объективный учет особенностей предшествующего и современного состояния процессов воспитания, менталитет и поведенческие характеристики молодёжи и другие факторы, формирующиеся в период реформ;
- в её основу должны быть положены принципы демократического общества, а также механизмы оптимального сочетания управления и самоуправления;
- своевременно блокировать и устранять факторы, тормозящие реализацию процессов социализации и воспитания молодёжи;
- иметь научно обоснованную государственную молодёжную политику и эффективные механизмы её реализации.

Разрешение противоречий может осуществляться в разнообразных формах и различными средствами. Главное заключается в том, чтобы личные интересы, потребности молодого человека не расходились с требованиями общества, с индивидуальными возможностями и способностями личности.

В заключение можно сформулировать некоторые выводы. Во-первых, преобразования в России осуществляются противоречиво, порождая противоречие между требованиями обновления, творчества, созидательной инициативы и консерватизмом, инерцией, корыстными интересами. Действенное средство преодоления такого противоречия – реальные подвиги в экономике, социальной сфере, образовании, в развитии демократии и гласности.

Во-вторых, успех социализации и воспитания молодёжи возможен при использовании позитивных факторов, заложенных в современных общественных отношениях, в образе жизни, и нейтрализации факторов, которые мешают осуществлению задач социализации, обучения и воспитания.

В-третьих, в процессе формирования ценностных ориентаций подрастающих поколений на активное участие в обновлении российского общества творчески использовать позитивный социальный опыт, накопленный Россией и всем человечеством.

В-четвёртых, перестройка системы образования и общественного воспитания может быть успешна лишь тогда, когда она станет делом всего общества. Важно переориентировать всю общественную жизнь, социокультурную среду, систему воспитания, обучения на молодое поколение.

В-пятых, систематически проводить конкретно-социологические и политологические исследования, педагогические и психологические эксперименты по актуальным проблемам молодёжи, на основе которых управлять процессами обучения и воспитания молодёжи.

Таким образом, изучение рисков времени и имеющихся противоречий, проявляющихся в процессе социализации и воспитания подростков, создаёт теоретико-методологическую базу формирования государственной молодёжной политики, определения эффективных механизмов её реализации.

Библиографический список

1. Аксёнов И.Н. Социализация подростков. - М., МАИ, 1996.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. - М., Аспект пресс, 1996.
3. Волков Ю.Г., Добренков В.И., Кадария Ф.Д., Савченко И.П., Шаповалов В.А. Социология молодёжи/ Под ред. проф. Ю.Г. Волкова. - Ростов-н/Д.: Феникс, 2001.
4. Воронин Г.Л. Конфликты в школе.//Социс №3 1994, стр.94-97.
5. Казакина М.Г. О чём мечтают американские подростки.//Педагогика 1995, №5.
6. Ковалёва Т.В., Степанова О.К. Подростки смутного времени//Социс 1998, №8.
7. Коган Л.Н. Человек и его судьба. - М.: Мысль, 1988.
8. Комаров М.С. Введение в социологию. - М.: Наука, 1994.
9. Кравченко А.И. Социология. - М.: Академический проект, 2000.
10. Молодёжь и вызов времени.Подборка статей.//Свободная мысль1996, №7.
11. Морозов В.В., Скробов А.П. Противоречивость социализации и воспитания молодёжи в условиях реформ // Социально-политический журнал. 1998, №1.
12. Орлова Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию. - М.: Изд-во МГИК, 1994.

13. Павловский В.В. Ювентология: проект интегративной науки о молодёжи. -М.: Академический проект, 2001.
14. Перов И.М Неформальные молодёжные объединения/
<http://www.romic.ru/referats/0701.htm>
15. Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодёжь. - М.: Политиздат, 1988.
16. Скробов А.П. К вопросу о воспитании молодёжи в условиях ре-
форм.//Социально-политический журнал 1996, №4.
17. Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. - М., Изд-во Ин-та социологии РАН, 1998.
18. Социология молодежи. Под ред. В. Т. Лисовского Изд-во СПбГУ. 1996.
19. Социология/ Г.В. Осипов, Ю.П. Коваленко, Н.И. Щипанов, Р.Г. Яновский. - М.: Мысль, 1990.
20. Тощенко Ж.Т. Социология. - М.: Прометей, 2001.
21. Уральская школа молодых социологов (сборник тезисов научных работ студентов и аспирантов). - Екатеринбург, 1998.
22. Фролов С.С. Социология. - М.: Наука, 1994.
23. Чупров В.И. Социология молодёжи на рубеже своего тридцатилетия.//Социс 1994, №6.
24. Чупров В.И.,Зубок Ю.А.Социализация молодёжи в посткоммунистической России.//Социально-политический журнал 1996, №6.
25. Шаронов А.В. Молодёжная политика в свете концепции устойчивого развития.// Социально-политический журнал 1996, №6

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЦЕРЕБРАЛЬНО-ОРГАНИЧЕСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ

А. В. Шестобитов,
НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»
Научный руководитель ст. преподаватель Н. Э. Логинова

Дети с ЗПР церебрально- органического происхождения нуждаются в постоянной помощи и наблюдении. В этой статье мы попробуем раскрыть и показать проблемы детей с ЗПР церебрально -органического происхождения, а также какую помощь и методики использовать для восстановления и психологической реабилитации.

Рассмотрим, что такое ЗПР церебрально- органического происхождения, почему она возникает и как развивается такой ребенок?

Основой церебрально - органической задержки является минимально мозговая дисфункция (ММД), относительно легкие варианты патологии центральной нервной системы, возникающие вследствие повреждения мозговых тканей, имеющие остаточный (резидуальный) характер и выражающиеся в нарушении формирования структурно-функциональных систем мозга.

Причинами разнообразных отклонений в развитии мозга являются патология беременности, в том числе тяжелый токсикоз, перенесенный матерью вирусный грипп, малярия, гепатит, алкоголизм и наркомания матери или отца; родовые патологии, в том числе недоношенность, родовая травма, асфиксия (удушие плода), тяжелые заболевания на первом году жизни (нейроинфекция), тяжелые инфекционные заболевания.

Как мы видим, дети уже рождаются с отклонением и нарушением мозга. У всех детей этой группы отмечаются явления церебральной астении, которая проявляется в повышенной утомляемости, непереносимости духоты, жары, езды на транспорте, снижении работоспособности, слабой концентрации внимания, снижении памяти.

В младенческом возрасте задержка в психическом развитии проявляется в замедленном темпе развития сенсомоторных функций, в вялости или, наоборот, в повышенном беспокойстве ребенка. В дошкольном возрасте родители и педагоги нередко обращают внимание на недоразвитие речи у детей, позднее формирование навыков опрятности, самостоятельности. Однако обычно задержка психического развития диагностируется специалистами у детей к окончанию дошкольного возраста или лишь при поступлении в школу.

Наиболее наглядно она проявляется у детей в снижении общего запаса знаний, в ограниченности представлений об окружающем, в выраженных нарушениях внимания и памяти.

Познавательная деятельность у детей данного типа ЗПР значительно снижена. Мыслительные операции несовершенны и по показателям продуктивности приближаются к детям-олигофренам. Знания усваиваются фрагментарно, быстро забываются, в результате чего к концу первого года обучения учащиеся становятся стойко неуспевающими.

Дети плохо успевают в школе, педагоги жалуются на их поведение и слабую интеллектуальную продуктивность. И, если к подростковому возрасту задержка психического развития не преодолена, она находит отражение в личностной незрелости, в повышенной аффективности и нередко в девиантном поведении.

С такими проблемами ребенку трудно приспособиться в социальной среде, у него возникают проблемы в школе, семье, на улице со сверстниками. Нарушения коммуникативных и познавательных функций, быстрая утомляемость ведет к изолированности и замкнутости у детей с ЗПР церебрально-органического происхождения.

Таких детей наблюдают и ведут специалисты: дефектологи, педагоги-психологи. Роль помощи со стороны психолога в их развитии очень существенна. Она нужна и не обходима, она помогает ребенку адаптироваться и развиваться.

Психолого-педагогическое изучение возможностей психического развития детей с задержкой психического развития, по мнению В. И. Лубовского “важ-

нейшей своей целью должно иметь не только установление факта отставания в развитии, но и раскрытие своеобразия проявлений этого отставания”.

В настоящее время достигнуты большие успехи в клиническом и психолого-педагогическом изучении детей с задержкой психического развития. Но, не смотря на это, проблема задержки психического развития и трудностей обучения данных детей выступает как одна из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем.

Коррекционные воздействия необходимо строить так, чтобы они соответствовали основным линиям развития в данный возрастной период, опирались на свойственные данному возрасту особенности и достижения.

Во-первых, коррекция должна быть направлена на исправление и развитие, а также компенсацию тех психических процессов и новообразований, которые начали складываться в предыдущий возрастной период и которые являются основой для развития в следующий возрастной период.

Во-вторых, коррекционно-развивающая работа должна создавать условия для эффективного формирования тех психических функций, которые особенно интенсивно развиваются в текущий период детства.

В-третьих, коррекционно-развивающая работа должна способствовать формированию предпосылок для благополучного развития на следующем возрастном этапе.

В-четвертых, коррекционно-развивающая работа должна быть направлена на гармонизацию личностного развития ребенка на данном возрастном этапе.

При выстраивании тактики коррекционно-развивающей работы не менее важно учитывать и такое ключевое явление как зона ближайшего развития (Л.С. Выготский). Это понятие можно определить как различие между уровнем сложности задач, доступным ребенку при самостоятельном решении, и тем, которого он способен достичь с помощью взрослых или в группе сверстников.

Коррекционно-развивающая работа должна строиться с учетом сензитивных периодов развития тех или иных психических функций. Следует также иметь в виду, что при нарушениях развития сензитивные периоды могут сдвигаться во времени.

Рекомендации по работе и организации общения с детьми с ЗПР церебрально- органического происхождения:

1. Детям с ЗПР свойственна низкая степень устойчивости внимания, поэтому необходимо специально организовывать и направлять внимание детей. Полезны все упражнения, развивающие все формы внимания.

2. Они нуждаются в большем количестве проб, чтобы освоить способ деятельности, поэтому необходимо предоставить возможность действовать ребенку неоднократно в одних и тех же условиях.

3. Интеллектуальная недостаточность этих детей проявляется в том, что сложные инструкции им недоступны. Необходимо дробить задание

на короткие отрезки и предъявлять ребенку поэтапно, формулируя задачу предельно четко и конкретно. Например, вместо инструкции «Составь рассказ по картинке» целесообразно сказать следующее: «Посмотри на эту картинку. Кто здесь нарисован? Что они делают? Что с ними происходит? Расскажи».

4. Высокая степень истощаемости детей с ЗПР может принимать форму как утомления, так и излишнего возбуждения. Поэтому нежелательно принуждать ребенка продолжать деятельность после наступления утомления. Однако многие дети с ЗПР склонны манипулировать взрослыми, используя собственную утомляемость как предлог для избегания ситуаций, требующих от них произвольного поведения,

5. Чтобы усталость не закрепилась у ребенка как негативный итог общения с педагогом, обязательна церемония «прощания» с демонстрацией важного положительного итога работы. В среднем длительность этапа работы для одного ребенка не должна превышать 10 минут.

6. Любое проявление искреннего интереса к личности такого ребенка ценится им особенно высоко, так как оказывается одним из немногих источников чувства собственной значимости, необходимого для формирования позитивного восприятия себя и других.

7. В качестве основного метода положительного воздействия на ЗПР можно выделить работу с семьей этого ребенка. Родители данных детей страдают повышенной эмоциональной ранимостью, тревожностью, внутренней конфликтностью. Первые тревоги у родителей в отношении развития детей обычно возникают, когда ребенок пошел в детский сад, в школу, и когда воспитатели, учителя отмечают, что он не усваивает учебный материал.

Но и тогда некоторые родители считают, что с педагогической работой можно подождать, что ребенок с возрастом самостоятельно научится правильно говорить, играть, общаться со сверстниками. В таких случаях специалистам учреждения, которое посещает ребенок, необходимо объяснить родителям, что своевременная помощь ребенку с ЗПР позволит избежать дальнейших нарушений и откроет больше возможностей для его развития.

Родителей детей с ЗПР необходимо обучить, как и чему учить ребенка дома. С детьми необходимо постоянно общаться, проводить занятия, выполнять рекомендации педагога. Больше времени следует уделять ознакомлению с окружающим миром: ходить с ребенком в магазин, в зоопарк, на детские праздники, больше разговаривать с ним о его проблемах (даже если его речь невнятна), рассматривать с ним книжки, картинки, сочинять разные истории, чаще ребенку рассказывать о том, что вы делаете, привлекать его к посильному труду. Важно также научить ребенка играть с игрушками и другими детьми. Главное – родители должны оценить возможности ребенка с ЗПР и его успехи, заметить прогресс (пусть незначительный), а не думать, что, взрослея, он сам всему научится. Только совместная работа пе-

дагогов и семьи пойдет ребенку с задержкой психического развития на пользу и приведет к положительным результатам.

8. Любое сопровождение детей с задержкой психического развития представляет собой комплекс специальных занятий и упражнений, направленных на повышение познавательного интереса, формирование произвольных форм поведения, развитие психологических основ учебной деятельности.

Каждое занятие строится по определенной постоянной схеме: гимнастика, которая проводится с целью создания хорошего настроения у детей, кроме того, способствует улучшению мозгового кровообращения, повышает энергетику и активность ребенка. Основная часть, которая включает упражнения и задания, направленные преимущественно на развитие одного какого-либо психического процесса (3-4 задания), и 1-2 упражнения, направленных на другие психические функции. Предлагаемые упражнения разнообразны по способам выполнения, материалу (подвижные игры, задания с предметами, игрушкам, спортивными снарядами). Заключительная часть – продуктивная деятельность ребенка: рисование, аппликация, конструирование из бумаги и т.д.

9. Монтессори-педагогика – оптимальный выбор для детей с особенностями в развитии, так как эта методика дает уникальную возможность ребенку работать и развиваться по своим внутренним законам. Вальдорфская педагогика как система не очень подходит для таких детей, так как личность ребенка с ЗПР легко подавить, а учитель в данной системе выступает в главенствующей роли.

Как единственная оптимальная методика обучения грамоте, до сих пор остается методика Н.А.Зайцева. Многие дети с ЗПР гиперактивны, невнимательны и «Кубики» - единственная на сегодняшний день методика, где эти понятия даны в доступной форме, где придуманы «обходные» пути в обучении, где задействуются все сохраненные функции организма.

Игры на базе конструктора ЛЕГО благоприятно отражаются на развитие речи, облегчают усвоение ряда понятий, постановку звуков, гармонизируют отношения ребенка с окружающим миром.

Игры с песком или «пескотерапия». Специалисты парапсихологи утверждают, что песок поглощает негативную энергию, взаимодействие с ним очищает человека, стабилизирует его эмоциональное состояние.

Библиографический список

1. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С.Г. Шевченко. - М.: Аркти, 2001. - 224 с.
2. Кузнецова Л.В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению: Канд. дис. - М., 1986.
3. Лубовский В.И. Высшая нервная деятельность и психические особенности детей с задержкой психического развития // Дефектология. - 1972. - № 4.
4. Лубовский В.И. Задержка психического развития // Специальная психология / Под ред. В. И. Лубовского. - М., 2003.

5. Лубовский В.И., Переслени Л.И. Дети с задержкой психического развития. - М., 1983.
6. Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клиническая и нейропсихологическая диагностика) - М., 1995.
7. Марковская И.Ф. Клинико-катамнестический анализ задержки развития соматогенного генеза // Дефектология. - 1993. - № 1
8. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. // Психология развития. – СПб: Питер, 2001. – 512 с.

СОЗДАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

И. В. Шестак,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент Е. В. Цупикова

В современном мире возрастает необходимость в специалистах с высоким уровнем развития профессиональной компетентности и творческих способностей. Это предопределяет изменение в мотивационной сфере образовательного процесса. Поэтому одной из наиболее актуальных проблем является формирование высокомотивированной личности студента, способной жить и трудиться в изменяющихся условиях. В современной педагогике и психологии актуальность проблемы исследования мотивации учебно-познавательной деятельности студентов определяется задачами выявления специфики структуры мотивационной сферы, способствующей успешному освоению профессии.

Студенческий возраст, по утверждению многих известных ученых (см. исследования Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.А. Реана, Е.И. Степановой, а также в работах П.А. Просецкого, Е.М. Никиреева, В.А. Сластенина, В.А. Якунина и др.), – это пора сложнейшего структурирования интеллекта. Это обозначает, что студенту должны предлагаться задания, направленные на понимание, осмысление, запоминание и структурирование усваиваемого материала, определение его практической применимости в дальнейшей учебе и профессиональной деятельности. Поэтому принципиально важным для настоящего исследования является положение, высказанное П.М. Якобсоном, о том, что познавательные интересы стимулируют стремление преодолевать трудности интеллектуального порядка [1, с. 230]. В качестве ведущего фактора, ученые отмечают требование создания для обучающихся проблемной ситуации, которая квалифицируется как преломленная в обстоятельствах среды неудовлетворенная потребность [2, с. 22-23]. Условия проблемной ситуации, способствующей зарождению и поддержанию интереса при изучении, могут быть созданы как при подборе текстового материала, так и при постановке учебных заданий.

Мотивация – это динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направ-

ленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности[3].

Рассмотрим функции мотивации: 1) энергетическая, или побудительная [4, с. 73] связана с апелляцией к интересам и потребностям обучающихся; 2) смыслообразующая[5, с. 105] направлена на формирование общей цели освоения или построения текста как деятельности (ее суть – в стремлении оценить смысловое содержание текста и изложить его усовершенствованный вариант); 3) ориентировочная [6, с. 73] состоит в том, что интерпретатор осознает мотив деятельности, устанавливает в результате ориентировки иерархию целей деятельности относительно как извлечения смысловой информации, так и построения сообщения на этой основе. В ходе ориентировки осознается также общая тема и широкая ситуация общения, тип, вид и стиль предстоящего сообщения. Таким образом, этап мотивации является также ориентировочным, где происходит «осознание условий общения через механизм установки» [7, с. 73].

Учебная мотивация системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Мотивация побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью обучающегося занять определенную позицию в системе общественных отношений.

- Внешняя мотивация (экстринсивная) — мотивация, не связанная с содержанием определенной деятельности, но обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами.

- Внутренняя мотивация (интринсивная) — мотивация, связанная не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности.

- Положительная и отрицательная мотивация. Мотивация, основанная на положительных стимулах, называется положительной. Мотивация, основанная на отрицательных стимулах, называется отрицательной.

Пример: конструкция «если я наведу порядок на столе, я получу конфету» или «если я не буду баловаться, то получу конфету» является положительной мотивацией. Конструкция «если я наведу порядок на столе, то меня не накажут» или «если я не буду баловаться, то меня не накажут» является отрицательной мотивацией.

- Устойчивая и неустойчивая мотивация. Устойчивой считается мотивация, которая основана на нуждах человека, так как она не требует дополнительного подкрепления.

«...Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для обучающегося, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть ...стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы...» [8, с. 14].

На материале исследования учебной деятельности студентов было показано, что среди потребностей наибольшее влияние на эффективность ока-

зывает потребность в достижении, под которой понимается стремление человека к улучшению результатов своей деятельности. Существенное влияние оказывает потребность в общении и доминировании, а также мотивы интеллектуально-познавательного плана. Ю.М. Орлов приходит к выводу, что «наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях» [9, с. 75].

В исследовании проблемы учебной мотивации отмечается связь уровня умственного развития обучающихся и развития, формирования их мотивационной сферы: «высокий исходный уровень умственного развития выступает, с одной стороны, важнейшим условием реализации исходного уровня мотивации ребенка, с другой – условием формирования положительной мотивации в процессе учебной деятельности» [10, с. 27]. При этом устанавливается прямая зависимость между высоким уровнем умственного развития и складывающимися положительными мотивационными тенденциями, и наоборот.

К мотивационной основе обучения относятся внешние и внутренние установки. Можно назвать следующие внешние мотивационные установки: 1) общественная значимость профессии, специальности, дисциплины, раздела; 2) практическая польза изучаемого предмета для будущей специальности; 3) практическая польза изучаемого предмета для развития собственных умений, навыков и внутреннего плана действий; 4) удовлетворение познавательных интересов; 5) следование образцу; 6) утверждение своей значимости в коллективе; 7) одобрение (оценка).

К внутренним установкам учебно-поисковой деятельности относятся: 1) логика изложения; 2) методологическая основа теоретической концепции; 3) межпредметные связи; 4) выявление обобщающих компонентов изучаемой системы и отношений между ними; 5) дифференциация и интеграция понятий; 6) взаимосвязь концептуальной и операционной основ изучаемой теории; 7) поиск теоретических и практических выводов; 8) поиск научной новизны изложения.

Чтобы стать источниками действия, мотивы должны сформироваться, на что указывает С. Л. Рубинштейн: «Мотив... формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает, взвешивает обстоятельства, в которых он находится, и осознает цель, которая перед ним встает; из отношения к ним и рождается мотив в его конкретной содержательности, необходимой для реального жизненного действия» [11]. Процесс формирования мотивации заключается в раскрытии возможностей учения по удовлетворению различных потребностей учащегося. Вначале потребности не связаны с деятельностью и реализуются за ее пределами, но через достижения в учении появляется возможность их удовлетворения в деятельности и через деятельность.

Анализируя процесс развития личности, А. Н. Леонтьев обозначает некоторые определяющие изменения этого процесса. Первое изменение – это расширение действительности, существующей для субъекта актуально, от узкого круга окружающих субъекта людей и предметов – до расширения этого круга,

открытия действительности, лежащей далеко за пределами его практической деятельности и прямого общения. Второе изменение, составляющее «механизм» формирования личности, заключается в существовании действительно во времени в форме прошлого и предвидимого субъектом будущего [12].

Первый путь («снизу вверх») заключается в том, что стихийно сложившиеся или специально организованные условия учения и взаимоотношений избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые при систематической актуализации постепенно переходят в устойчивые мотивационные образования.

Второй путь («сверху вниз») заключается в усвоении учащимся предъявляемых ему в готовой форме побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые должны у него сформироваться и которые сам учащийся должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренние принятые и реально действующие. Полноценное формирование мотивации учения студентов должно проходить по обоим путям. Общий же путь формирования мотивации учения состоит в том, чтобы переводить учащихся с отрицательного и безразличного отношения к учению к положительному отношению. Для этого необходимо способствовать превращению широких побуждений учащегося (отрывочных, импульсивных, неустойчивых, определяемых внешними стимулами, сиюминутных, неосознаваемых, малодейственных) в зрелую мотивационную сферу с устойчивой структурой (с доминированием и преобладанием отдельных мотивов и избирательностью).

Способы формирования мотивации учения студентов можно разделить на две группы [13]:

- Педагогические способы формирования мотивации учения студентов: использование различных форм обучения; создание ситуаций достижения успеха; проблемный характер обучения, приближение деятельности учения к предметным и социальным условиям будущей профессиональной деятельности; разнообразие учебного материала, его эмоциональная окраска; организация педагогической практики студентов, научно-исследовательской и самостоятельной внеаудиторной работы; организация контроля и самоконтроля.

- Психологические способы формирования мотивации учения студентов предполагают использование стимулирующей диагностики для определения потенциала студентов при формировании мотивации учения, оценки ее результатов, создания ситуации рефлексии студентами результатов диагностики; профилактики; групповых и индивидуальных форм психологического консультирования и психологической коррекции. В условиях вуза наиболее эффективным методом формирования мотивации учения студентов является психологический тренинг. Формирование мотивации учения студентов в тренинге происходит через приобретение, анализ и переоценку собственного жизненного опыта в процессе группового взаимодействия. В тренинге создается возможность актуального соотнесения полученной ин-

формации и деятельности, эмоционального переживания новых мотивационных моделей поведения и связанных с ними результатов.

Сказанное выше дает основание для формулирования следующего вывода: процесс формирования мотивации студентов рассматривается как поэтапный, динамичный и управляемый процесс, ведущий к формированию устойчивого позитивного отношения к учению в целом. Педагогическим условием формирования мотивации является, прежде всего, активная самостоятельная работа, реализуемая посредством оптимизации использования личного времени студентам.

Библиографический список

1. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивации Избр. психол. тр. / П. М. Якобсон; Под ред. [и с предисл.] Е. М. Борисовой; Акад. педагог. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. М. Воронеж: Ин-т практ. психологии: НПО "МОДЭК", 1998. – 304с.
2. Алхазисвили, А.А. Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке [Учеб.пособие для яз. вузов и фак.] / А. А. Алхазисвили. – Тбилиси: Ганатлеба, 1984. – 224с.
3. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мотивация>.
4. Лук, А.Н. Мотивация научного творчества Обзор.амер. и западноевроп. лит. / [А. Н. Лук]. – М.: ИНИОН, 1980. – 25с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Политиздат, 1977. – 304с.
6. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во Книжный дом «Университет», 2000. – 329с.
7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Изд-во Логос, 1999. – 383с.
8. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
9. Орлов, Ю.М. Стимулирование побуждения к учению / Ю.М. Орлов, Н.Д. Творогова., В.И. Шкуркин. – М.,1988.
10. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников: Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / М.В. Матюхина. – М., 1986. – 42 с.
11. <http://uchebnikfree.com/osnovyi-psihologii/formirovanie-motivatsii-obucheniya-studentov-33192>
12. <http://uchebnikfree.com/osnovyi-psihologii/formirovanie-motivatsii-obucheniya-studentov-33192>
13. <http://uchebnikfree.com/osnovyi-psihologii/formirovanie-motivatsii-obucheniya-studentov-33192>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИНАМИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ СРЕДЫ «GeoGebra» ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Е. Г. Шипилов,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук, доцент Л. В. Поселягина

Современный период информатизации общества и образования определяет необходимость обновления и совершенствования методики обучения

математике в средней школе, о чем свидетельствует содержание всех обсуждаемых сегодня проектов Концепции развития математического образования в Российской Федерации.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и опытно-экспериментальным путем оценить эффективность комплекса занятий по математике в условиях применения информационных технологий.

Настоящее исследование посвящено решению актуальной проблемы теории и методики обучения математике – внедрение ДГС «GeoGebra» в образовательный процесс при изучении математике. Основным средством для решения этой проблем был выбран компьютер, с предустановленной ДГС «GeoGebra», который позволил выделить новый вид учебной наглядности - компьютерное моделирование геометрических и алгебраических объектов.

Анализ научно-методической литературы, позволил определить понятие и содержание «информационных технологий». В результате была выработана общая схема использования ДГС «GeoGebra», которая легла в основу разработанных уроков.

Была выявлена возможность применения «информационных технологий» в процессе формирования предметных и УУД. Компьютерное моделирование заполняет пробел в процессе формирования образа алгебраического и геометрического объекта, оно позволяет уплотнить время урока, сократить время на подготовку чертежей к задачам, повысить уровень сформированности УУД обучаемого.

Была разработана соответствующая методика применения ДГС «GeoGebra» при изучении курса математики с использованием информационных технологий. По результатам опытной работы можно сделать вывод о положительном влиянии разработанной методики на формирование предметных и УУД учащихся. Систематизация результатов научно - методических исследований позволила выявить условия формирования УУД обучаемых: использование различных видов деятельности, в первую очередь деятельности по решению специально подобранных упражнений, ориентированных на развитие УУД обучаемых; взаимосвязь использования на уроках ДГС «GeoGebra» с развитием логического мышления учащихся; использование рациональной системы средств наглядности. Как показала практика преподавания, учет и использование этих условий и приемов успешно способствует работе по развитию предметных и УУД обучаемых. Опытная работа по применению разработанной методики показала ее эффективность. Опытная работа доказала, что целенаправленное и рациональное внедрение в практику ДГС «GeoGebra» - ведет к повышению уровня развития предметных и УУД учащихся.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ШКОЛЫ, ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Н. Г. Шипицына,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. пед. наук Л. В. Поселягина

Проблема воспитания особенно актуальна в современный период развития российского общества, когда разрушена старая система ценностей, а новая еще не создана, утрачены многие привычные для школы формы воспитательной работы. В обстановке общего кризиса идей происходит деформация понятия «воспитание».

Молодежь в современной России попала в зону социального риска и все громче звучат призывы к ее спасению. Поэтому воспитание подрастающего поколения должно стать главным социальным и государственным приоритетом, а главной тенденцией школы – превращение ее в школу воспитывающую. Для эффективного педагогического воздействия необходимо выстроить воспитательную систему в школе таким образом, чтобы обеспечивалось достижение основной цели – наиболее полного развития человека, способного к духовному и физическому саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

Согласно Концепции духовно-нравственного воспитания и развития, являющейся методологической основой реализации федеральных государственных образовательных стандартов, важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

Для осуществления этой цели каждый педагогический коллектив образовательного учреждения работает над созданием условий для развития личности ученика, ориентированной на нравственные ценности: активную гражданскую позицию, высокоразвитое самосознание, физическое и нравственное здоровье, образованность и воспитанность.

Для обеспечения эффективного и полноценного формирования личности ребенка необходимо, в том числе и целенаправленное создание современных воспитательных систем, которые могут рассматриваться в двух аспектах.

Во-первых, это взаимосвязанная совокупность внеклассных мероприятий, обеспечивающих социализацию и организующих досуг школьников. Структурными компонентами этой системы являются разнообразные клубы, кружки, объединения по интересам, услуги учреждений дополнительного образования, а также набор коллективных творческих дел, традиции, сплачивающие детей и взрослых в коллектив единомышленников. Будучи

разнообразной и свободной по выбору личностно ориентированная внеклассная жизнь хорошо дополняет обязательность школьных уроков.

Во-вторых, воспитательная система – это понятие более широкое и охватывающее весь образовательный процесс, интегрируя учебные занятия, внеклассную жизнь детей, разнообразную деятельность и общение за пределами школы, влияние социальной, природной, культурной среды, постоянно расширяющее воспитательное пространство.

Научные исследования педагогов подчеркивают многоплановость и сложность решения вопросов, связанных с внеклассной работой в школе.

Цель исследования – теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить влияние педагогических условий на социальную адаптацию, развитие активности, самостоятельности, нравственной воспитанности, реализацию способностей обучающегося.

В результате экспериментального исследования, проведенного в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении Кормиловского муниципального района Омской области «Немировская средняя общеобразовательная школа», были изучены методы, формы и условия организации внеклассной работы в современной школе, способствующие социальной адаптации, развитию активности, самостоятельности, нравственной воспитанности, реализации способностей обучающегося. Была доказана эффективность реализуемой воспитательной системы во внеклассной работе.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. И. Шрайбер,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. филос. наук, доцент И. А. Костюк

В исследовании рассматривается потенциал кружковой работы как средства в формировании коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников в условиях реализации ФГОС.

Цель – теоретически обосновать, разработать и оценить эффективность кружковой деятельности как средства формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

В соответствии с поставленной целью определены следующие **задачи**:

На основе анализа психолого-педагогической литературы определить и систематизировать основные подходы к изучению коммуникативных УУД младших школьников.

Выявить особенности метода проекта, реализуемого в кружковой деятельности, способствующего формированию и развитию коммуникативной

компетентности младших школьников и включить в образовательный процесс проектную деятельность.

Разработать Программу кружковых внеурочных занятий по предметам начальной школы с учётом проектной деятельности.

Организовать педагогический эксперимент по изучению уровня сформированности коммуникативных навыков младших школьников в результате реализации Программы кружковой деятельности во внеклассной работе.

В соответствии с ФГОС НОО под УУД будем понимать действия, обеспечивающие обучающимся навыки в овладении ключевыми компетенциями. Специалистами, например Германом Селевко, под компетенциями предлагается понимать – готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели,. Достижение обучающимися умения учиться предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности – это познавательных мотивов, содержащих учебную цель и задачу, а также выработку умения преобразовывать материал в операционную последовательность действий при решении задачи реальной действительности. Таким образом, самостоятельно осуществляя деятельность, младший школьник гармонично развивается, что позволяет убедительно рассмотреть осуществление на практике функций УУД.

Принято выделять четыре вида УУД - личностные; регулятивные, познавательные и коммуникативные. В границах заявленной темы именно коммуникативные УУД стали предметом всестороннего рассмотрения, что позволило автору вслед за А.Б. Зверинцевым рассматривать коммуникацию, как одну из форм взаимодействия людей в процессе общения и информационный аспект общения. Разделяя позицию В.Я. Ляудис «дети учатся рядом, но не вместе», сосредоточились на возможности изменить ситуацию.

Следуя рекомендациям А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и других в организации внеурочной деятельности в первую очередь стремилась создать дух сотрудничества. В группе планировалась деятельность и определялись функции каждого члена группы, были использованы рекомендации Шипицыной. Продолжительность совместной работы не должна превышать 10-15 минут, не приемлемо принуждение детей для работы в группе, должна быть на протяжении всей деятельности активная роль педагога.

Главным условием успешности проектной деятельности в группе выступает благоприятная общая атмосфера в коллективе, ведь совместная деятельность младших школьников будет эффективной в том случае, если она строится по типу совместно-разделенной деятельности с динамикой ролей. Такой тип деятельности может быть рекомендован, в первую очередь, для организации внеурочных занятий.

Эксперимент проводился в течении 4 лет, что позволило реализовать метод проектов или технологию организации образовательных ситуаций, в

которых учащийся ставит и решает собственные проблемы, и технологию сопровождения самостоятельной деятельности учащегося.

Проблема обязательно должна быть взята из реальной жизни, знакомая и значимая для ученика, ее решение должно быть важно для учащегося. Внешний результат можно будет увидеть, осмыслить, применить на практике. Внутренний результат – опыт деятельности – станет бесценным достоянием учащегося, соединяющим знания и умения, компетенции и ценности.

Роль учителя при выполнении проектов изменяется в зависимости от этапов работы над проектом. Но на всех этапах педагог выступает как помощник, фасилитатор (человек, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию).

Осуществление метода проектов происходит в несколько этапов, на которых решаются разные коммуникативные задачи.

I этап – аналитический («Предшкола» и 1 класс).

Этот этап характеризуется тем, что дети охотно осваивают навыковое содержание учения под руководством учителя и самостоятельно. На этом этапе очень важно организовать урочную и внеурочную деятельность как единый процесс, направленный на развитие творческих, познавательных способностей учащихся, предложить такое количество дополнительных образовательных услуг, где бы каждый ученик мог реализовать свои коммуникативные способности. Это важно как источник приобретения новых знаний и нового опыта, и должно служить основой для трансформации этих знаний в другие сферы деятельности в классах II и III ступени.

II этап – диагностический

На этом этапе проводится индивидуальная оценка коммуникативных способностей ребенка через специально организованные групповые виды деятельности: учебную и внеклассную. Диагностики проводятся по методикам Ж.Пиаже и Г.Цукерман.

При анализе диагностических данных учащихся я выявила следующие проблемы:

- низкий уровень коммуникативных навыков;
- межличностные конфликты;
- психологические барьеры в общении (страх, застенчивость, неуверенность).

С целью решения выявленных мною проблем была разработана и апробирована рабочая программа кружка «Мои первые проекты». Программа опирается на использование групповых форм творческой деятельности детей во внеурочное время. Данная программа рассчитана на 3 года.

Цель программы кружка: формирование ключевых компетентностей: коммуникативной, информационной, решения проблем.

Задачи:

- формировать навыки сотрудничества;
- формировать навыки устной презентации;
- обучить способам сбора и первичной обработки информации;
- формировать умение составлять письменный отчёт о работе над проектом;
- формировать умение планировать свою работу над проектом;
- формировать умение давать оценку готовому продукту, своей работе над проектом.

Предполагаемый результат: занятия кружка «Мои первые проекты» помогут учащимся в формировании собственного мнения и позиции, строить понятные для партнера высказывания, договариваться и приходить к общему решению, учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве. А также повышение уровня качества знаний; создание условий для разностороннего развития личности; формирование способностей детей к аналитическому и творческому самовыражению личности; активизация мотивации к обучению.

Данная программа «Мои первые проекты» рассчитана на три учебных года для детей 2-4 классов, проводимых 1 – 2 раза в неделю (40 минут). На занятиях мы не только создаем свои проекты, но и активно участвуем в сетевых проектах, конкурсах.

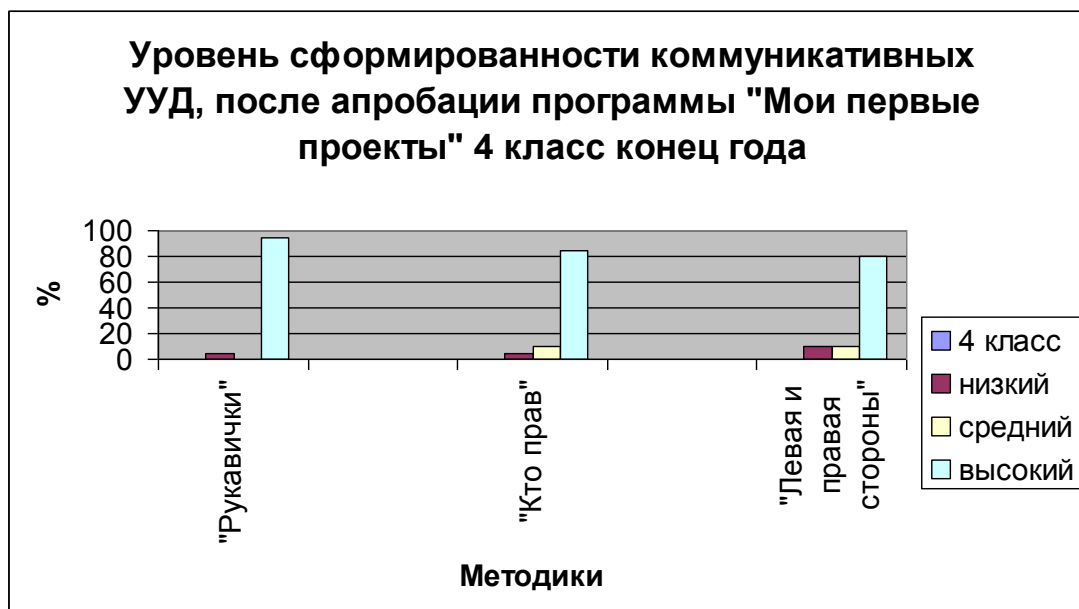
Результат апробации программы кружка «Мои первые проекты» с 2009 по 2014 год.

Мои ученики приняли участие в 10 командных телекоммуникационных проектах и конкурсах, из них 7 призовых мест и 3 сертификата.

Создали и защитили 16 проектов. Проекты «О чем может рассказать фамилия», «История возникновения и развития с. Харламово», «Задачи в стихах» - опубликованы на сайте <http://nsportal.ru/ap> в проекте для одарённых детей «Алые паруса». Повысилось участие обучающихся в предметных олимпиадах школьного, муниципального, всероссийского уровней, конкурсах, смотрах, соревнованиях, выставках, научно-практических конференциях.

Самое главное в моем педагогическом эксперименте, это повысился уровень сформированности коммуникативных УУД у учащихся.

Приступая к лонгитюдному исследованию четыре года назад, я предполагала, что реализация Программы кружковой деятельности позволит сформировать у младших школьников коммуникативные УУД высокого уровня.



Анализ уровня сформированности коммуникативных УУД по методикам на момент завершения эксперимента

Таким образом, включение проектной деятельности в процесс обучения и воспитания способствует повышению уровня компетентности учащихся в области решения проблем и коммуникации. Этот вид работы хорошо вписывается как в познавательный процесс, так и в процесс становления духовно-нравственной личности, осуществляемый в виде практикума, эффективен при соблюдении всех этапов проектной деятельности, обязательно включающих рефлексию. Участие учащихся в проектной деятельности стимулирует мотивацию к повышению уровня универсальных учебных действий, учебных и личностных достижений и повышает потребность в самосовершенствовании. Кроме того, учащиеся приобретают опыт общения, усовершенствуют речевые навыки, и способность точно выражать свои мысли. Значит, можно смело утверждать, что систематическое применение метода проекта способствует развитию коммуникативной компетентности школьников.

В целом можно утверждать, что проведённая мною экспериментальная работа явилась эффективной. Была достигнута поставленная цель, задачи решены, выдвинутая гипотеза получила подтверждение.

Библиографический список

1. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – <http://www.eidos.ru/journak/2002/0423.htm>
2. Сатарова Е.Г. "Метод проектов в трудовой школе"- /Е.Г. Сатарова// Метод проектов в школе" / Спец. прилож. к журналу "Лицейское и гимназическое образование", 2003.-№4. – с.13-18.

А. А. Штрек,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент Н. С. Гилева

Одной из самых значительных и актуальных тем в психологии можно считать проблему становления самосознания и самооценки личности. Самооценка является одним из существенных условий, благодаря чему индивид становится личностью. Она формирует у индивида потребность соответствовать не только уровню окружающих, но и уровню собственных личностных оценок. Правильно сформированная самооценка выступает не просто как знание самого себя и сумма отдельных характеристик, а как определенное отношение к себе, предполагающее осознание личности в качестве некоторого устойчивого объекта.

Самооценка является центральным звеном произвольной саморегуляции, определяет направление и уровень активности человека, его отношение к миру, к людям, к самому себе и представляет собой сложный по психологической природе феномен. Самооценка включена во множество связей и отношений со всеми психическими образованиями личности и выступает в качестве важной детерминанты всех форм и видов ее деятельности и общения. Истоки умения оценивать себя закладываются в раннем детстве, а развитие и совершенствование его происходит в течение всей жизни человека. Самооценка позволяет сохранить устойчивость личности независимо от меняющихся ситуаций, обеспечивая возможность оставаться самим собой [1].

Становлению самооценке уделяется большое внимание в отечественной и зарубежной литературе. Проблема развития самооценки ее структуры и функций обсуждались в работах Л.И. Божович, И.С. Кона, М.И. Лисиной, А.И. Липкиной, В.С. Мухиной, Э. Эриксона, К. Роджерса и других психологов. Вместе с тем, особенности проявлений самооценки в старшем дошкольном возрасте изучены еще не достаточно.

В дошкольном возрасте идет становление личности, начальный период осознания ребенком самого себя, мотивов и потребностей в мире человеческих отношений. Поэтому важно в этот период заложить основы для формирования дифференцированной адекватной самооценки, что позволит ребенку правильно оценивать себя, реально рассматривать свои силы к задачам и требованиям социальной среды, самостоятельно ставить перед собой цели и задачи.

Самооценка это ценность, значимость, которой человек наделяет себя и отдельные стороны своей личности. Самооценка выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент Я-концепции, самосознания, и как процесс самооценивания [1].

На этапе дошкольного детства развивается самосознание, формируется самооценка, поэтому именно в этот период наиболее важным является влияние семьи на развитие личности ребенка, влияние существующей в ней системы внутрисемейных и детско-родительских отношений. Система отношений ребенка с взрослыми строится на ожиданиях детей, предвосхищающих формирование у них отдельных психических качеств, играющих важную роль в психическом развитии ребенка, поскольку в них проецируются ценностные ориентации, касающиеся качеств человеческой индивидуальности и личности, оказывающих существенное формирующее влияние на личность ребенка [1].

В дошкольном возрасте происходит ускоренное развитие психических процессов, свойств личности, маленький человек активно осваивает широкий спектр различных видов деятельности. В процессе освоения игровой деятельности у детей происходит зарождение способностей к рефлексии - одному из наиболее значимых компонентов самооценки и механизму развития самосознания. «В это период, осознав свое «Я» среди других, ребенок стремится примерить себя к другим, активно воздействовать на ситуацию» [3].

Л.С. Выготский отмечал, что появление подлинной самооценки как устойчивого внеситуативного отношения к себе появляется только с наступлением кризиса 7 лет. В это период существенным сдвигом в развитии личности ребенка является переход от предметной оценки другого человека к оценке его личностных свойств и внутренних состояний самого себя [2].

За счет расширения диапазона осваиваемых видов деятельности и на основе дифференцированных оценок взрослых и сверстников происходит отделение частной самооценки от общей. Доминирующую функциональную нагрузку приобретает общение и деятельность в их эмоционально-оценочном аспекте. Оценки в этот период действуют сначала как опора на оценку взрослых относительно своего поведения и деятельности, и лишь в последующем они выступают как совокупное условие, отражающее оценку не только взрослых, но и сверстников.

С переходом на все более высокий уровень развития у дошкольников складывается более или менее адекватная оценка себя, которая формируется на основе самооценки отдельных сторон психического мира. Наиболее адекватной самооценкой в дошкольном возрасте, по сравнению с реалистической самооценкой, свойственной взрослому человеку, признается, как правило, завышенная. В целом самооценка дошкольника характеризуется целостностью, недостаточной объективностью, наличием завышенного уровня притязаний [4].

Библиографический список

1. Басина Е.З. Становление самооценки и образа Я // Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988. С. 56-65.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С.Выготский.- 6 т.-Т. 4. . - М.: Владос, 2008. - 283 с.
3. Денисова Р. Рефлексия как механизм личностного развития // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 4. – С. 10 – 13.
4. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. / Под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 2001. – 96 с.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ПАЛЬЧИКОВЫЙ ТЕАТР)

Е. А. Якимчик,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. биол. наук, доцент Е. О. Каргаполова

Мелкая моторика имеет важное значение для общего физического и психического развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства. Психологи, физиологи, медики, педагоги постоянно подчеркивают, что уровень сформированности мелкой моторики во многом определяет успешность освоения ребенком изобразительных, конструктивных, трудовых и музыкально-исполнительских умений, овладения родным языком, развития первоначальных навыков письма.

Понятие мелкой (или тонкой) моторики человека обозначает точные двигательные способности его рук. Развитие мелкой моторики, соответственно, координации движений рук ребёнка находится в прямой зависимости от состояния развития его мышления.

Движение пальцев руки оказывает огромное влияние на развитие высшей нервной деятельности. М.М. Кольцова доказала, что: "Развитие все более тонких и точных движений пальцев рук, выработка условно-рефлекторных движений с различным участием пальцев и ладони, в зависимости от размера и характера объекта, отражают не только совершенствование двигательной функции руки, как таковой, но вместе с тем и усложнение аналитико-синтетической деятельности мозга ребенка." [1, с. 56] Т.П. Хризман изучила биоэлектрическую активность мозга детей семи лет при выполнении ритмических движений на пальцевом эргографе. Она выяснила, что "ритмические движения являются действительно средством повышения функционального состояния больших полушарий и общего усиления ассоциативной функции мозга". Далее она отмечает, что у детей раннего возраста влияние этого вида двигательной активности аналогично, но носит еще более диффузный характер, чем у семилетних детей.

В исследованиях М.М. Кольцовой, проводимых на детях (шесть недель), установлено, что тренировка пальцев рук на два с половиной месяца ускоряет процесс функционального созревания мозга. Было объективно

зарегистрировано стимулирующее влияние проприоцептивных импульсов (это группа сигналов, посылаемых в центральную нервную систему специальными терминалами (проприоцепторами), расположенными в суставных капсулах, связках, сухожилиях и мышцах) от пальцев рук на процесс созревания мозга. Эти данные позволяют думать о том, по "движение пальцев рук действительно стимулирует созревание центральной нервной системы".[2, с. 57]

Ученые, изучающие деятельность детского мозга, психику детей, отмечают большое стимулирующее значение функции руки. Сотрудники Института физиологии детей и подростков АПИ установили, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Это объясняется тем, что "области мозга, отвечающие за развитие движений, располагаются вблизи областей, связанных с речевой деятельностью. Поэтому воздействия, поступающие при разнообразных манипуляциях, особенно с пальчиками рук, приводят к активизации двигательных и речевых зон мозга. А чем больше разнообразных импульсов поступает в мозг, тем успешнее развиваются умственные способности ребенка".

Н.М. Аксарина отмечает: "Вследствие овладения некоторыми тонкими движениями кисти рук и пальцев, ребенок становится не только более подвижным и ловким, но и более самостоятельным при еде, одевший, игре, занятиях".

Нами было проведено исследование на развитие мелкой моторики рук у детей младшего дошкольного возраста

Эксперимент был осуществлен на базе «Русскополянского детского сада № 5» р.п. Русская Поляна, Омской обл. Сроки проведения эксперимента с 8 сентября 2014 по 30 ноября 2014 г. Исследованием было охвачено двадцать детей в возрасте от трех до четырех лет (одна младшая группа).

Нами были использованы следующие методы:

- наблюдение;

- диагностические методы – методики:

1. "Перебор пальцев" – Е.И. Рогов [4].

2. "Обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3-6 лет" – Т.В. Кабанова и О.В. Домнина [5].

3. "Одновременное и поочередное сжатие кистей" – Е.И. Рогов [4].

Психолого-педагогический эксперимент проводился в три этапа:

1. исследование уровня развития мелкой моторики рук у детей младшего дошкольного возраста (констатирующий этап);

2. развитие мелкой моторики рук у детей младшего дошкольного возраста с использованием пальчикового театра (формирующий этап);

3. анализы результатов развития мелкой моторики рук у детей младшего дошкольного возраста с использованием пальчикового театра (контрольный этап).

Пальчиковый театр является эффективным средством развития мелкой моторики рук у детей младшего дошкольного возраста. Т.к. пальчиковый

театр направлен на развитие координации и синхронизации движений мелких мышц обеих рук; смену движений, которые выполняются по образцу взрослого (по показу и одновременно с ним); движения выполняются точно, с ускорением при повторениях. Поэтому, нами было проведено эмпирическое исследование.

В исследовании задействованы дети 3-4 лет, в общей сложности 20 ребят, из них 12 девочек, 8 – мальчиков. Суть нашего эксперимента состоит в следующем. Условно разбить младшую группу на две подгруппы, с равным численным составом: экспериментальную (А) и контрольную (Б). Затем на основе выбранным ранее методикам и диагностикам провести исследование мелкой моторики, направленное, прежде всего, на ее развитие у детей.

Критерии определялись по следующим показаниям:

- развитие координации и синхронизации движений мелких мышц обеих рук;
- смены движений кистей рук по образцу и без;
- точность движений с ускорением при повторениях.

Оценка результатов:

4 балла — движения координированные, плавные, но замедленные.

3 балла — дезавтоматизация и нарушение координации на истощении.

2 балла — стойкое нарушение координации, изолированность или алирированность движений.

1 балл — выраженная персевераторность движений.

По итогам предварительного наблюдения, можно сделать следующие выводы. Для детей младшего дошкольного возраста характерна недостаточная концентрация и устойчивость внимания, затруднения в формировании коммуникативных навыков и умений, повышенная утомляемость и истощаемость, затруднения в переключении с одного вида деятельности на другой, с одной стратегии мышления на другую, недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики.

Результаты исследований показаны в гистограмме на рисунке 1.

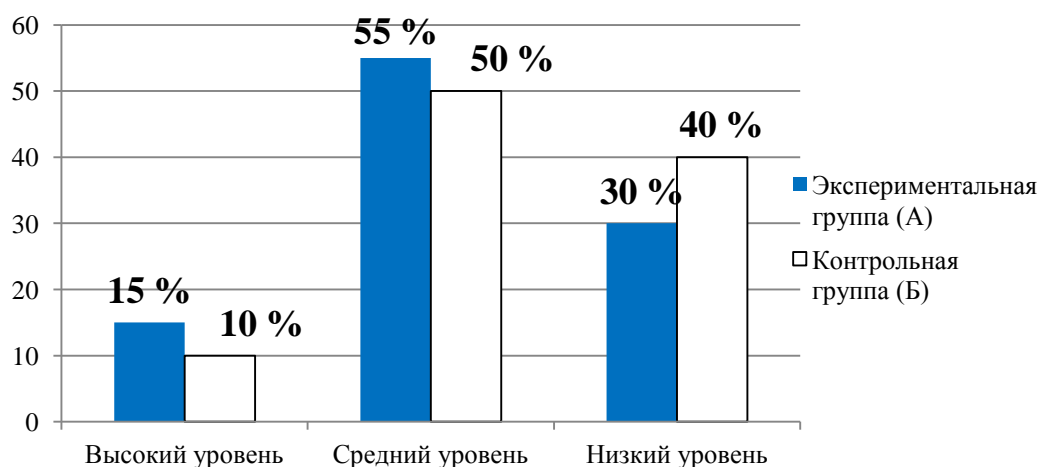


Рис. 1. Гистограмма результатов уровня развития мелкой моторики рук детей младшего дошкольного возраста.

Таким образом, было выявлено, что у детей младшей группы дошкольников ДОО не сформированы навыки мелкой моторики: преобладает низкий и средний уровень развития мелкой моторики (40-55%), высокий уровень не диагностирован.

Результаты диагностики показали, что низкий уровень развития мелкой моторики рук у 30 % детей в экспериментальной группе и 40% в контрольной. Дети вообще не понимали задания. Захват предмета выполняли неправильно, действия не скоординированы. Они не справлялись с заданием.

На среднем уровне развитие мелкой моторики рук у 55 % детей в экспериментальной группе и 50 % в контрольной. Дети понимали задачу, выполняли с помощью воспитателя задания. Однако их движения не точны и недостаточно скоординированы.

На высоком уровне развития мелкой моторики кисти руки находятся: в экспериментальной группе 15% в контрольной 10%. При выполнении заданий движения детей достаточно скоординированы. Хорошо выполняют соотносящие и обследующие действия. Задания выполняют при минимальной помощи взрослого.

Анализ результатов, полученных в констатирующем эксперименте, показал, что у детей младшего дошкольного возраста преобладает низкий уровень развития мелкой моторики рук. Из этого следует, что развитию мелкой моторики нужно уделять определенное внимание и, соответственно, необходимо проведение коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

Основной формой проведения формирующего этапа стала игровая деятельность в свободное от занятий время. Серия состояла из 15 пальчиковых игр и 6 пальчиковых театров по мотивам известных сказок, таких как: "Сказка об умном мышонке", "Заюшкина избушка", Маша и медведь", "Три медведя", "Волк и семеро козлят", "Теремок". Игры проводились в течение дня и представлены на стенде для родителей. В играх принимали участие все дети группы. Длительность проведения – 5-10 минут ежедневно в экспериментальной группе, два раза неделю по 3-5 минут в контрольной. Ежедневно добавлялась новая игра (в особенности у ребят из экспериментальной группы), повторялись и закреплялись ранее разученные.

Анализ результатов, показал, что в экспериментальной группе значительно увеличилось количество детей, имеющих высокий уровень развития мелкой моторики, и составляет 35%. Количество детей, имеющих средний уровень развития мелкой моторики у 50% детей. Детей с низким уровнем развития мелкой моторики – 15%. Это объясняется тем, что дети, имеющие низкий уровень развития мелкой моторики, улучшили свои показатели и перешли на высокий и средний уровень.

В контрольной группе прослеживается незначительный рост развития мелкой моторики. Количество детей, имеющих высокий уровень развития мелкой моторики, осталось прежним - 10%. Детей со средним уровнем в

контрольной группе больше на 15%, чем в экспериментальной. И в экспериментальной группе меньше детей с низким уровнем на 10%, чем в контрольной.

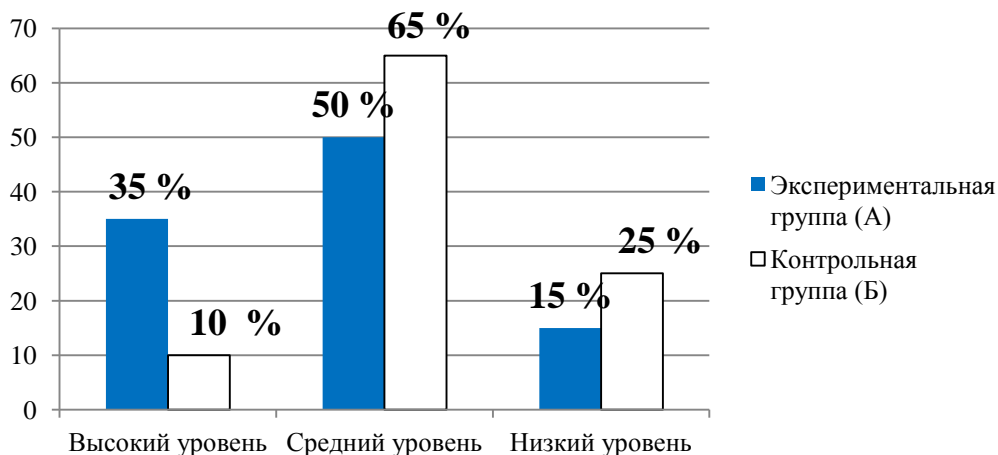


Рис. 2. Гистограмма результатов уровня развития мелкой моторики рук детей младшего дошкольного возраста.

Таким образом, на контрольном этапе экспериментальной работы выявлено, что в целом у ребят младшей группы «Русскополянского детского сада № 5» преобладает средний уровень развития мелкой моторики, т.е. в экспериментальной группе показатели среднего уровня выше. Кроме того, в экспериментальной группе не диагностирован высокий уровень развития мелкой моторики кисти руки, а в контрольной группе был выявлен высокий уровень. В целом, итоговые результаты у детей экспериментальной группы гораздо выше по сравнению с контрольной, т.к. у большинства детей из экспериментальной и контрольных групп (20 чел.) улучшилось состояние мелкой моторики, появилась внятная речь, заинтересованность в литературных произведениях (часто играли в пальчиковые театры) и между собой проводили пальчиковые игры в свободное от деятельности время.

Результаты контрольного эксперимента показывают, что уровень развития мелкой моторики рук у детей младшего дошкольного возраста значительно повысился в экспериментальной группе после формирующего эксперимента.

Библиографический список

1. Янушко Е.А. Развитие мелкой моторики рук у детей раннего возраста. Методическое пособие для воспитателей и родителей. – М.: Мозаика-Синтез, 2009, 83с.
2. Леонтьев, А.Н. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: КомКнига, 2009, 64с.
3. Тонкова Ю. М. Развитие мелкой моторики рук ребенка дошкольного возраста как средство подготовки руки к письму [Текст] / Ю. М. Тонкова // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012.

4. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: 2-е изд., перераб. и доп. [Текст] / Рогов Е.И. – М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста.

5. Кабанова, Т.В., "Тестовая диагностика: обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3-6 лет" [Текст] / Т.В. Кабанова, О.В. Домнина; под ред. Н.Е. Ильяковой. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Т. В. Якушкина,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент В. А. Шамис

Мы живем в XXI веке и сейчас очень высокие требования жизни к организации воспитания и обучения заставляют искать новые, более эффективные психолого-педагогические подходы, нацеленные на приведение методов обучения в соответствие с требованиями жизни. В этом смысле проблема готовности дошкольников к обучению в школе приобретает особое значение. С решением этой проблемы связано определение целей и принципов организации обучения и воспитания в дошкольных учреждениях. В то же время от ее решения зависит успешность последующего обучения детей в школе. Основной целью определения психологической готовности к школьному обучению является профилактика школьной дезадаптации. Для успешной реализации этой цели в последнее время создаются различные классы, в задачу которых входят осуществление индивидуального подхода в обучении по отношению к детям, как готовым, так и не готовым к школе, чтобы избежать школьной дезадаптации. С проблемой диагностики психологической готовности детей к школьному обучению сталкиваются практические психологи. Применяемые методы диагностики психологической готовности должны показать развитие ребенка во всех сферах. Результаты тестирования могут помочь вовремя заметить нарушения в психологической готовности дошкольника и правильно составить коррекционную программу.

Проблема готовности к школьному обучению рассматривалась многими зарубежными и российскими учеными, методистами, педагогами-исследователями (Л.Ф. Берцфаи, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Г. Витцлак, В.Т. Горецкий, В.В. Давыдов, Я. Йирасек, А. Керн, Н.И. Непомнящая, С. Штребел, Д.Б. Эльконин, и др.). Одним из важнейших компонентов готовности к школе, как отмечается рядом авторов (А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов, Т.В. Пуртова, Г.Б. Яскевич, и др.), является достаточный уровень сформированности произвольности в общении со взрослыми, сверстниками и отношения к самому себе.

В психолого-педагогической литературе встречается большое разнообразие подходов к рассмотрению сущности, структуры, содержания, условий формирования психологической и социальной готовности к обучению в школе.

Психологическая и социальная готовность ребенка к обучению в школе, а, следовательно, и успешность его дальнейшего обучения обусловлена всем ходом его предшествующего развития. Для того чтобы он мог включиться в учебный процесс, в дошкольном возрасте должен быть выработан определенный уровень умственного и физического развития, выработан ряд учебных навыков, приобретен достаточно широкий круг представлений об окружающем мире. Однако недостаточно только накопить необходимый запас знаний, усвоить специальные умения и навыки, так как учение - это деятельность, предъявляющая особые требования к личности.

Чтобы учиться, важно обладать терпением, силой воли, уметь критически относиться к собственным успехам и неудачам, контролировать свои действия. В конечном итоге ребенок должен осознать себя субъектом учебной деятельности и соответственно строить свое поведение. В связи с этим, особого внимания заслуживает специальное изучение внутреннего мира ребенка, его самосознания, которое отражается в актах самооценивания и саморегулирования представлений личности о себе, о своем месте в сложной системе общественных отношений.

Сложилось определенное противоречие между требованиями школы и готовностью детей их принять. Сегодня значительное количество детей, несмотря на соответствующий возраст и имеющиеся у них навыки и умения, испытывают большие трудности в адаптации к школьному обучению, основной причиной которых является то, что они психологически не готовы к школьному типу обучения. Осознание обществом того факта, что поступивший в школу ребенок далеко не всегда обладает тем уровнем развития познавательных психических процессов и личностных качеств, который необходим для успешного обучения, вызвало к жизни проблему готовности к школьному обучению, сначала в плане диагностики, а затем коррекции и специально организованной работы по подготовке ребенка к школе.

Для того чтобы провести исследование в МБДОУ Крутинский детский сад «Светлячок», необходимо опираться на методики, с помощью которых, будет подробно изучена проблема готовности детей к школе.

Для первого этапа эксперимента был использован комплекс методик, состоящий из диагностики умения ориентироваться на систему требований – методика «Бусы», умения ориентироваться на образец – методика «Домик», умения действовать по правилу – методика «Узор», уровня развития произвольности – методика «Графический диктант». Результаты эксперимента выявили необходимость в корректировке показателей уровня психологической готовности у испытуемых дошкольников.

После проведения формирующего эксперимента вновь провели диагностику, используя те же задания и варианный материал к ним, сделали сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов. Методика «Бусы».

Таблица 1

Результаты проведения методики «Бусы»

эксперимент уровни	Констатирующий		Контрольный	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	3	14	4	19
Хороший	12	58	13	62
Средний	3	14	3	14
Низкий	3	14	1	5

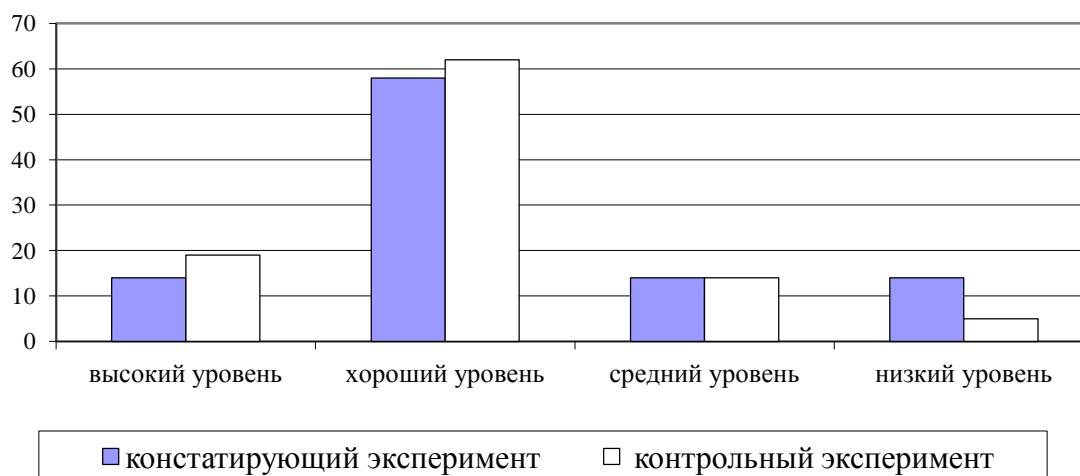


Рис. 1. Результаты проведения методики «Бусы»

В контрольном эксперименте несколько выросли показатели высокого и хорошего уровней, и соответственно, снизились низкого, среднего остались без изменения. В целом отмечен прирост качества на 9 процентов. Методика «Домик».

Таблица 2

Результаты проведения методики «Домик»

эксперимент уровни	Констатирующий		Контрольный	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	2	10	5	23,5
Хороший	9	43	10	48
Средний	5	23,5	4	19
Низкий	5	23,5	2	9,5

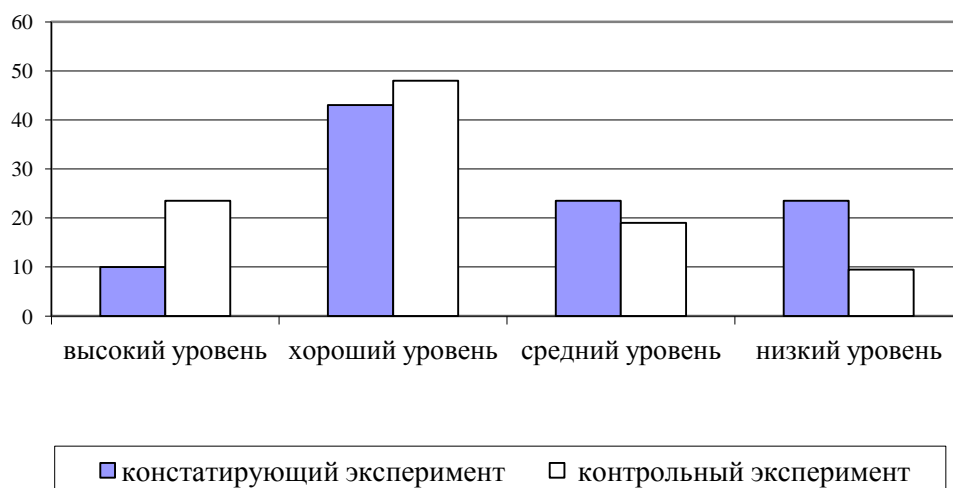


Рис. 2. Результаты проведения методики «Домик»

Показатель умения ориентироваться на образец, точно скопировать его, степень развития произвольного внимания, сформированность пространственного восприятия в достаточной степени с 53% детей увеличился до 71,5%. Прирост качества составил 18,5%. Методика «Узор».

Таблица 3

Результаты проведения методики «Узор»

Эксперимент уровни	Констатирующий		Контрольный	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	6	29	9	43
Хороший	10	48	11	52
Средний	3	14	1	5
Низкий	2	9	0	0

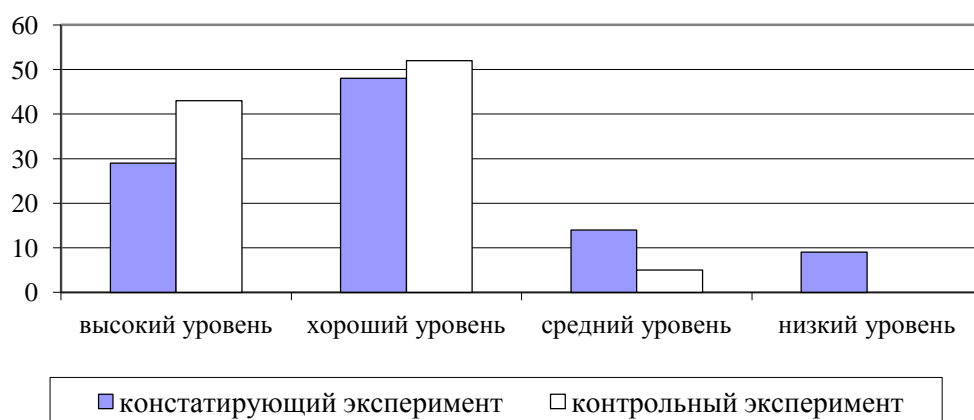


Рис. 3. Результаты проведения методики «Узор»

Вместо шести девять человек (43%) показали достаточно высокий уровень умения действовать по правилам, то есть в работе одновременно учитывали несколько правил. В результате формирующего эксперимента нет ни одного ребенка в группе, у которого умение действовать по правилу не было бы сформировано. Качественный прирост составил 18 процентов. Методика «Графический диктант».

Таблица 4

Результаты проведения методики «Графический диктант»

эксперимент уровни	Констатирующий		Контрольный	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	5	24	9	43
Хороший	11	52	9	43
Средний	3	14	3	14
Низкий	2	10	0	0

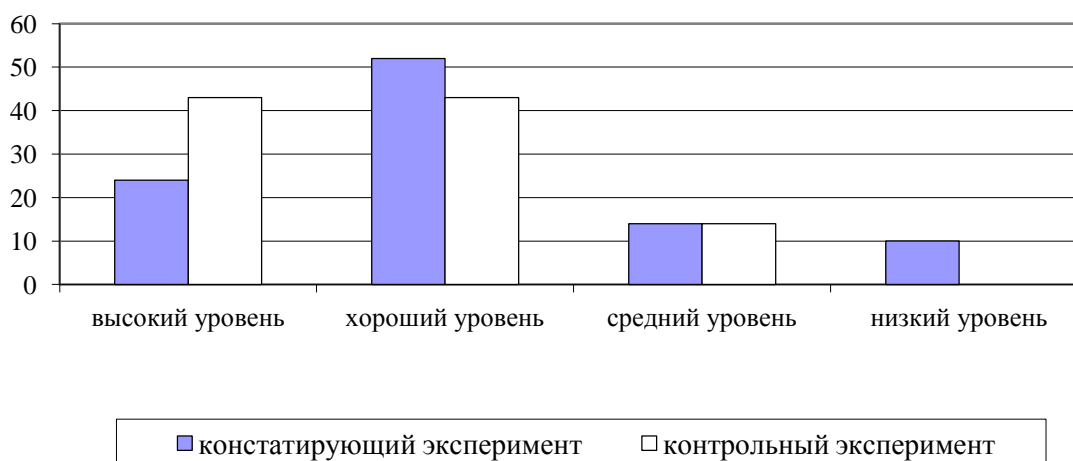


Рис 4. Результаты проведения методики «Графический диктант»

Определяя уровень развития произвольной сферы ребенка, а также его возможностей в области перцептивной и моторной организации пространства, мы выявили, что 9 человек (43%) обладают высоким уровнем развития, что на 4 человека (19%) больше по сравнению с констатирующим экспериментом. Низкий уровень не зафиксирован. Прирост качества составляет 29%.

Таким образом, в результате проведенного эксперимента мы можем заключить, что своевременное выявление у старших дошкольников уровня психологической готовности к школе, позволяет организовать коррекционно-развивающую работу с детьми, имеющими низкий и средний уровень готовности с целью формирования у них умений и навыков, необходимых для успешного овладения учебной деятельностью.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! Пособие для учит. - 2-е изд., М.: Просвещение, 2006. 347 с.
2. Афонькина Г.А., Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии. – М.: Просвещение ВЛАДОС, 2005. – 291 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 2008. 426 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 2001. 398 с.
5. Готовимся к школе: Практические задания. Тесты. Советы психолога / Сост.: М.Н. Кабанова. – СПб.: Нева, 2003. – 224 с.
6. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / Отв. ред. В.И. Слободчиков. - Томск, 2002. – 160 с.
7. Готовность к школе: Развивающие программы / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2005. – 96 с.
8. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академический проект, 2000. – 168 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЁНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Т. В. Якушкина,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук, доцент В. А. Шамис

В последнее время задача подготовки детей к школьному обучению занимает одно из важных мест в развитии представлений психологической науки. Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения во многом определяется тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению. В современной психологии, к сожалению, пока не существует единого и четкого определения понятия "готовности к школьному обучению" или "школьной зрелости"[18]. В отечественной психологии теоретическая проработка проблемы психологической готовности к школьному обучению основана на трудах Л.С. Выготского [4]. Ею занимались классики детской психологии Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и продолжают заниматься известные современные специалисты Л.А. Венгер, Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина, Е.Е. Кравцова, В.С. Мухина и др.[1,5,7,17,12]. Российские психологи под психологической готовностью к школьному обучению понимают необходимый и достаточный уровень психического развития ребёнка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Необходимый и достаточный уровень актуального развития должен быть таким, чтобы программа обучения попадала в «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский) ребёнка. Если актуальный уровень психического развития ребёнка такой, что его зона ближайшего развития ниже требуемой для освоения учебной программы в школе, то ребёнок считается психологически неготовым к школьному обучению, т.к. в результате несоот-

ветствия его зоны ближайшего развития требуемой он не может усваивать программный материал и попадает в разряд отстающих учеников.

В настоящее время отечественные психологи придерживаются точки зрения Л.А. Венгера, В.С. Мухиной, которые подчёркивают, что у ребёнка дошкольного возраста не может быть «школьных» качеств в их чистом виде, т.е. психологических черт, свойственных школьнику, поскольку они, как и любые психические образования, складываются в ходе деятельности, для которой они необходимы, т.е. учебной. Исходя из этого, Л.А. Венгер считает, что психологическая готовность к школьному обучению состоит не в том, что у ребёнка оказываются сформированными сами «школьные» качества, а в том, что он овладевает предпосылками к последующему их усвоению [3].

Л.И. Божович еще в 60-е годы указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника. Аналогичные взгляды развивал А.И.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." [6]. В работах Е.Е. Кравцовой [9,10] при характеристике психологической готовности детей к школе основной упор делается на роль общения в развитии ребёнка. Выделяются три сферы – отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе, уровень развития, которых определяет степень готовности к школе и определённым образом соотносится с основными структурными компонентами учебной деятельности. Существенным показателем в этой концепции является уровень развития общения ребёнка со взрослым и сверстниками с точки зрения сотрудничества и кооперации. Считается, что дети с высокими показателями сотрудничества и кооперации одновременно обладают хорошими показателями интеллектуального развития.

Во всех исследованиях, несмотря на различие подходов, признаётся факт, что эффективным школьное обучение будет только в том случае, если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и совершенствуются. Исходя из этого положения, можно сформулировать определение психологической готовности к школе. Психологическая готовность к школе – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребёнка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников. Можно сказать, что за основу готовности к школьному обучению берётся некий базис развития, без которого ребёнок не может успешно учиться в школе. Фактически работы по психологической готовности к школе опираются на положение, что обучение идёт вслед за развити-

ем, поскольку признаётся, что нельзя начинать обучение в школе, если нет определённого уровня психического развития. Но вместе с тем в работах Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина и других представителей школы Л.С. Выготского показано, что обучение стимулирует развитие, то есть подтверждается идея Л.С. Выготского, что обучение идёт впереди развития и ведёт его за собой, при этом между обучением и развитием нет однозначного соответствия – «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии», «обучение... может дать в развитии больше, чем то, что содержится в его непосредственных результатах» [9,с.230].

Обучение - это процесс совместной деятельности обучающего и обучаемого. Целью обучающего является управление познавательной активностью обучаемого, в результате чего он усваивает знания и методы познания, накопленные человечеством, приобретает умения и навыки. Цель школьного обучения: выработать у обучаемого способность к самообучению, развить его индивидуальность, активное творческое мышление, способности. Ещё К.Д. Ушинский указывал на то, что ученику следует не только передавать те или другие познания, "но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя приобретать новые познания" [12, с.65]. Способность к самообучению предполагает сформированность учебной деятельности. Учебная деятельность, в отличие от процесса обучения, представляет собой, с точки зрения Д.Б. Эльконина, целенаправленную познавательную деятельность обучаемого. Учебная деятельность - общественна по содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством), общественна по смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой), общественна по форме осуществления (она реализуется в соответствии с общественно выработанными нормами), но она вместе с тем индивидуальна по результату, то есть усвоенные в процессе учебной деятельности знания, умения, навыки, способы действий - приобретение отдельного ученика. И это, по мнению Д.Б. Эльконина [2,с.11-12], основная характерная черта школьного обучения.

Вторая существенная особенность систематического школьного обучения - обязательное выполнение всеми обучаемыми одинаковых правил, которым подчинено поведение ученика во время пребывания в школе. По своей природе эти правила - общественно выработанные способы поведения, обеспечивающие прежде всего продуктивность работы всего классного коллектива, и, следовательно, они общественно направлены по своему содержанию. Подчинение правилам, с одной стороны, требует от ребенка умения регулировать свое поведение и, с другой, формирует более высокие формы произвольного управления поведением в соответствии с правилами, имеющими общественную коллективистическую направленность, - важнейшая воспитывающая функция в школе. При индивидуальном репетиторстве многие из этих правил отпадают.

Третья существенная особенность систематического школьного обучения заключается в том, что с поступлением в школу начинается изучение науки в системе или логике самой науки. Система научных понятий не тождественна сумме житейских представлений. Научные знания непосредственно не совпадают с практическим. Эмпирическим знанием, которое складывается у ребенка в процессе личного опыта употребления предметов, или решения практических задач, опыта, приобретаемого под руководством взрослых в дошкольный период. Но сущность вещей не лежит на поверхности, не может быть непосредственно воспринята, она раскрывается в ходе общественно-исторического процесса познания и производства. Переход к изучению науки - это переход к познанию мира таким, каким он является объективно для человеческого познания.

Четвертая существенная особенность школьного обучения заключается в том, что при переходе к нему ребенку приходится радикально менять всю систему отношений с воспитывающим его взрослым. Для общения с учителем ученику необходимо овладеть особыми средствами. Это относится прежде всего к умениям правильно воспринимать образцы действий, показываемые учителем во время объяснения, и адекватно интерпретировать оценки, которые дает учитель действиям производимым учениками, и их результатам [8].

Особенности систематического школьного обучения предполагают определенный уровень психического развития ребенка, поэтому успешность обучения начинающего школьника во многом обусловлена уровнем его психологической готовности к обучению. В настоящее время очень популярен термин "личностно-ориентированное обучение". Но чем же "личностно-ориентированное обучение" отличается от "традиционного", ведь всякое обучение по своей сути есть создание условий для развития личности, и, следовательно, оно является развивающим и личностно-ориентированным? С нашей точки зрения, этот вопрос очень хорошо рассмотрен в работе И.С. Якиманской. Она выделяет следующие позиции личностно-ориентированного обучения:

- личностно-ориентированное обучение должно обеспечивать развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности;
- образовательный процесс личностно-ориентированного обучения представляет каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъективный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведением;
- содержание образования, его средства и методы подбираются и организовываются так, чтобы ученик мог проявить изобретательность к предметному материалу, его виду форме;
- критериальная база личностно-ориентированного обучения учитывает не только уровень достигнутых знаний, умений, навыков, но и сформиро-

ванность определенного интеллекта (его свойства, качества, характер проявлений);

- образованность как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей является важнейшим средством становления духовных и интеллектуальных качеств ученика и выступает основной целью современного образования;

- обученность и образованность не тождественны по своей природе и результатам. Обученность через овладение знаниями, умениями, навыками обеспечивает социальную и профессиональную адаптацию в обществе. Образованность формирует индивидуальное восприятие мира, возможность его творческого преобразования, широкое использование субъектного опыта в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающей действительности на основе личностно-значимых ценностей и внутренних установок;

- в данном контексте традиционное обучение не может быть ведущим в целостном образовательном процессе. Значимыми становятся те составляющие, которые развивают индивидуальность ученика, создают все необходимые условия для его саморазвития, самовыражения;

- личностно-ориентированное обучение строится на принципе вариативности, т.е. признании разнообразия содержания и форм учебного процесса, выбор которых должен осуществляться учителем-предметником, воспитателем с учетом цели развития каждого ребенка, его педагогической поддержки в познавательном процессе, затруднительных жизненных обстоятельствах. Но типичным все же для отечественной школы является традиционная форма организации процесса обучения, характеризующаяся полной обусловленностью деятельности обучающихся учебным учреждением, то есть - "закрытое обучение" [8, с.116].

В настоящее время существуют различные виды программ дошкольного воспитания, предполагающих в той или иной степени формирование у детей компонентов готовности к обучению в школе:

1. Комплексные (все направления в работе эстетическое, физическое, нравственное и т.д.).

2. Специализированные

3. Коррекционные (несколько направлений).

В данном параграфе мы проанализируем некоторые из них.

Программа «Радуга» 1989г. Авт. кол. Т.Н. Доронова [15].

Цель - сформировать такие качества личности, как воспитанность, самостоятельность, целеустремленность, умение поставить перед собой задачу и добиться её решения.

Программа «Развитие» 1994 г. Л.А. Венгер [14].

Основная цель – развитие умственных и художественных способностей детей дошкольного возраста.

Развитие у детей характерных для их возраста способностей проявляется:

- в умении самостоятельно анализировать ситуацию (выявлять наглядные свойства, существенные для решения задач);
- развитии децентрации – умения менять свою точку отсчёта как при решении наглядных заданий, так и в ситуации общения;
- развитии замыслов – умения создавать идею будущего продукта и план её реализации.

К программе разработаны психолого-педагогические рекомендации образовательной работы в детском саду.

Программа «Детство» 1995г. РГПУ А.И.Герцена [14].

Цель программы – обеспечение целостного развития личности ребёнка в период дошкольного развития: интеллектуального, физического, эмоционально – нравственного, волевого, социально – личностного.

4 блока

1. Познание;
2. изменения отношения;
3. созидание
4. здоровый образ жизни.

Логика подачи:

- характеристика возрастного периода, достижения и перспективы развития ребёнка;
- особенности сферы деятельности (общения, восприятия);
- общие задачи воспитания;
- представления (ориентации);
- уровни освоения умений (низкий, средний, высокий); диагностика
- практические умения;
- методические советы;
- рекомендуемая литература для чтения, рассказывания, заучивания наизусть;
- рекомендуемые произведения изобразительного и музыкального искусства;
- заключение.

Типовая программа под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой [13].

«Программа воспитания и обучения в детском саду» предусматривает физическое, умственное, нравственное, трудовое и эстетическое воспитание и развитие дошкольников в соответствии с их возрастными и индивидуальными психофизиологическими особенностями. Эти задачи решаются в процессе разнообразной деятельности детей: игровой, трудовой, учебной, художественной, что даёт возможность осуществлять их всестороннее развитие и воспитание, подготовку к обучению в школе.

«Типовая программа» составлена по возрастным группам. Она охватывает 4 возрастные ступени физического и психического развития детей:

- ранний возраст – от рождения до трех лет

- младший дошкольный возраст – от 3 до 4 лет
- средний возраст – от 4 до 5 лет
- старший дошкольный возраст – от 5 до 7 лет.

Воспитание и обучение детей в детском саду носит образовательный характер и учитывает два направления получения детьми знаний и умений: широкое общение ребёнка со взрослыми и сверстниками, и организованный учебный процесс.

В процессе общения со взрослыми и сверстниками ребёнок получает разнообразные сведения, среди которых выделяют две группы знаний и умений. Первая предусматривает знания и умения, которыми дети могут овладеть в повседневном общении. Вторая категория включает знания и умения, подлежащие усвоению детьми на занятиях. На занятиях воспитатель учитывает как дети усваивают программный материал, выполняют задания; проверяет быстроту и рациональность их действий, наличие различных умений и, наконец, определяет у них способность соблюдать правильное поведение.

Современные психологи (А.А. Венгер, С.П. Проскура) считают, что 80% интеллекта формируется до 8 лет. Такое положение выдвигает высокие требования к организации воспитания и обучения старших дошкольников.

Познавательные задачи соединяются с задачами формирования нравственно – волевых качеств и решение их осуществляется в тесной взаимосвязи:

познавательный интерес побуждает ребёнка к активности, способствует развитию любознательности, а умение проявлять настойчивость, прилежание, оказывает влияние на качество деятельности, в результате чего дошкольники достаточно прочно усваивают учебный материал.

Ещё важно воспитать в ребёнке любознательность, произвольное внимание, потребность в самостоятельном поиске ответов на возникающие вопросы.

Ведь дошкольник, у которого недостаточно сформирован интерес к знаниям. Будет пассивно вести себя на уроке, ему будет трудно направить усилие и волю на выполнение заданий, овладеть знаниями, достигать положительных результатов в учении. Пребывание в детском саду влияет на развитие произвольности, поскольку в окружении других детей ребёнок постепенно привыкает делать не только то, что ему хочется, но и то, что от него требуют обстоятельства и окружающие люди.

Большое влияние детский сад оказывает на развитие личности ребёнка. Находясь постоянно в окружении детей, ребёнок начинает сравнивать себя с окружающими, начинает формироваться его самооценка. Он должен соотносить свои действия и поступки с действиями окружающих, то есть у него формируется структура деятельности, появляется соподчинение мотивов и целей. Помимо этого нередко среди детей возникают конфликты, и разрешение этих конфликтов детьми так же влияет на развитие личности.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования даёт возможность говорить о том, что психологическая готовность ребёнка к

школьному обучению – это один из важнейших итогов психологического развития в период дошкольного детства.

1. Психологическая готовность к школе – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребёнка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников.

2. К сожалению к 6 – 7 годам не у всех детей сформированы компоненты готовности к школьному обучению. Необходимо формировать компоненты готовности к школе в подготовительной группе.

3. В настоящее время существует большое количество программ направленных на подготовку ребёнка к школе.

Несформированность одного из компонентов школьной готовности является не благоприятным вариантом развития и ведет к затруднениям в адаптации к школе: в учебной и социально-психологической сфере. Для подготовки ребенка к успешному школьному обучению существуют различные подходы: специальные занятия в детском саду на этапе адаптации к школе, диагностика школьной готовности и подготовка к школе.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! Пособие для учит. - 2-е изд., М.: Просвещение, 2006. 347 с.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. Пособие для высших учебных заведений. - М.: Аспект Пресс, 2007. 254 с.
3. Безруких М.М. Портрет будущего первоклассника. //Дошкольная педагогика. 2003. № 2. С. 47 - 51.
4. Белобрыкина О.А. Скоро в школу мы пойдем //Психолог в детском саду. 2005. №2. С.3-15.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 2008. 426 с.
6. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. – М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2005. – 159 с.
7. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология: Психологическое развитие ребенка до поступления в школу. - М., 2004. 344 с.
8. Воспитание и обучение детей шестого года жизни: Кн. для воспитателей / Под ред. Л.А. Парамоновой, О.С. Ушаковой. – М.: Просвещение, 2000. – 158 с.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 2001. 398 с.
10. Вьюнова Н.И., Гайдар К.М., Темнова Л.В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. - М., 2003. 328 с.
11. Готовимся к школе: Практические задания. Тесты. Советы психолога / Сост.: М.Н. Кабанова. – СПб.: Нева, 2003. – 224 с.
12. Готовность к школе: Развивающие программы / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2005. – 96 с.
13. Диагностическая и координационная работа школьного психолога. /Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 2002. 387 с.
14. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. - М., 2002. 246 с.
15. Дошкольная педагогика: Учебное пособие / Под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 2003. – 304 с.

РОЛЬ МАТЕРИ В СНИЖЕНИИ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКА

Л. А. Леонтьева,

НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия»

Научный руководитель канд. психол. наук Л. Г. Карпова

Сегодня общество нуждается в адекватных, мобильных и умеющих общаться людях. А значит, необходимо уделять большое внимание воспитанию детей подросткового возраста, так как данный возраст характеризуется как переломный, переходный, критический. Кроме того, в этом возрасте происходит физиологическая перестройка организма у детей, что является показателем возраст полового созревания. Следовательно, подростковый возраст может стимулировать у ребёнка приступы агрессии. Одной из причин подростковой агрессии может быть безразличное или снисходительное материнское отношение к ребёнку.

Ведь не секрет, что уже с самого рождения важное место в жизни ребёнка занимает мама. По мере того, как она заботится и удовлетворяет его потребности, ребёнок учится доверять или не доверять миру. Мама непосредственно участвует в развитии своего ребёнка, окружая его заботой, теплом и лаской, и к пубертатному периоду у них складываются доверительные отношения, что в дальнейшем влияет на конструктивное взаимодействие и снижение, доверию к миру и снижает агрессию.

Исследования в данном направлении не имеют однозначной интерпретации в отношении понятия «агрессия».

Так, по мнению С.Холла, подростковый период – это период «бури и натиска». Данный автор выделяет ряд противоречий, присущих этому возрасту. Остановимся на них.

Так, подростковая чрезмерная активность может привести к изнурению и безумной весёлости, которая сменится унынием. При этом уверенность в себе может перейти в застенчивость и трусость, а эгоизм чередоваться с альтруистичностью. Кроме того, высокие нравственные стремления могут смениться низкими побуждениями, страсть к общению – замкнутостью, тонкая чувствительность может перейти в апатию. Отмечается, что у подростков также живая любознательность в любой момент может смениться в умственное равнодушие, страсть к чтению – к его пренебрежению, стремление к реформаторству – к любви к рутине. Отсюда, подросток ещё неустойчив в своих стремлениях, идеалах, нуждается в воспитательных аспектах со стороны родителей, и в частности, матери [1].

Согласно Э. Шпрангеру, подростковый возраст определяется внутри юношеского возраста в границах 13-19 лет, где первая фаза является собственно подростковой, ограничивающаяся 14-17 годами. Данный период характеризуется наличием кризиса, проявляющийся освобождением подростком от своей детской зависимости [1].

Как считает Л. Ф. Обухова, «главные новообразования этого возраста – открытие «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности» [1, с.343].

Кроме того, глубоким переживанием в жизни человека является любовь и её проявления в подростковом возрасте. Для подростка вера в идеал отождествляется с верой в любимого человека.

Важно, чтобы рядом с подростком всегда был родной человек, который в любую минуту мог помочь в решении проблем, выслушать подростка, дать конструктивный совет. Семья является для подростка опорой в любой ситуации. Особенная роль при воспитании ребёнка подросткового возраста отводится матери, которая всегда придёт на помощь [3].

Общим определением агрессии является «действие, наносящее физическую или психическую травму окружающим людям, связанное с сильными негативными эмоциями – гневом, ненавистью, враждебностью. Различают: импульсивную, аффективную, инструментальную, целенаправленную и экспрессивную агрессию» [2, с.7].

Также агрессия может проявляться как метод психологической защиты.

Данная психологическая защита может проявляться в форме нападения, что проявляется как враждебное поведение. За таким нелицеприятным поведением подростка зачастую скрывается его чувство вины или стыда [4].

Итак, в основе агрессии лежит врожденная предрасположенность, однако на её проявление часто влияют обучение и жизненный опыт человека. Кроме того, проявление агрессивного поведения может зависеть от многих факторов: наличие агрессии у родителей, возраста, образованности, внешней обстановки, состояния здоровья человека на данный момент и др.

Отметим, что вопросами природы агрессии, особенностей проявления агрессии у подростков занимались как отечественные исследователи (Ю. Воронов, Е. Маринина, Ю.Б. Можгинский, А.А. Реан, О.О. Савина, Л. М. Семенюк, И.А. Фурманов), так и зарубежные исследователи (А. Бандура, Р. Уолтерс).

Как же мать может воздействовать на подростка? Как снизить у него агрессию? Каким образом мать может оказать помощь себе и своему ребёнку пережить кризис переходного возраста – перехода во взрослую жизнь? Для этого рекомендуется следующее:

- Знать, что кризис неизбежен. Приготовиться и «пройти» его как неминуемое, с наименьшими душевными затратами.

- Поддержать его, даже когда он кажется некрасивым, неуклюжим, невоспитанным, нехорошим, неуспешным. Рассказать о том, что сам переживал подобные чувства, что все это прошло. Принять, что человек может кому-то не нравиться. Это нормально.

- Осознать, что вы не можете контролировать своего ребенка, он уже вырос, у него есть тайны и жизнь, в которой вас нет. Он уйдет из родительского дома, чтобы потом вернуться, другим, взрослым. Но если вы бу-

дете «удерживать» его, рискуете отдалиться еще больше или получить инфантильного взрослого, навсегда «привязанного к маминой юбке».

- Понимать, что ваш ребенок вас по-прежнему любит, уважает, но ему просто необходимо разрушить ваш авторитет, чтобы в будущем не попадать под чужое влияние.

- Любить его, верить в него, уважать его увлечения. Отойти в сторону, но быть рядом, чтобы поддержать, когда он вас попросит об этом.

- Очень важно использовать тактильные прикосновения.

Итак, опираясь на вышесказанное, отметим, что подростки нуждаются в поддержке, любви, понимании, сострадании. Они хотят, чтобы взрослые их слышали.

Агрессивное поведение подростка может помешать успешно, адаптироваться в социуме, овладеть коммуникативными навыками и достижению взаимопонимания в процессе общения в подростковом возрасте. И поэтому очень важно, чтобы в этот период рядом с подростком находились родители, особенно мать.

Таким образом, мы рассмотрели роль матери в снижении агрессии у подростка. Надёжное и чуткое отношение со стороны матери способствует развитию коммуникативных качеств и уверенности в своих силах у ребёнка подросткового возраста, доверию к другим, снижению конфликтности и агрессии.

Библиографический список

1. Берковиц Л. Агрессия: причины последствия и контроль/ Л.Берковиц. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512с.

2. Бэррон Р. Агрессия/ Р.Бэррон., Д.Ричарлсон. – СПб: Питер, 2001. – 352с.

3. Дружинин Н.В. Психология семьи: 3-е изд/ Н.В.Дружинин – СПб.: Питер, 2007. – 176с.

4. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие/Под ред. Н.М.Платоновой. – СПб.: Речь, 2004 – 336с.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Г. Д. Алибаева. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ	3
Ю. А. Андрющенко. ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СЕТИ ИНТЕРНЕТ	10
Л. А. Аскарова. АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	14
О. В. Белова. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВОГО БИОУПРАВЛЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ НОРМАЛИЗАЦИИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА	17
О. Н. Викторова. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ	19
Е. М. Винникова. МОНОЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ И ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД	22
Е. Э. Выборнова. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	27
С. В. Губаренко. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В УСЛОВИЯХ ФГОС	29
Н. В. Гуляева. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДУХОВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	35
Е. В. Данильченко. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНКЛЮЗИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ	38
С. О. Демиденко. ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	41
Л. Ф. Дерюга. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ	45

Л. Ф. Дерюга. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ	52
Л. Ф. Дерюга. ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	57
В. Г. Димитраш. РОЛЬ ЛИДЕРСТВА В ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ	62
О. Г. Дмитриева-Лепешева. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	63
Т. Б. Дьякова. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ СЕМЬИ	66
Г. И. Ефимова. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ (ВНИМАНИЯ) У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	71
Р. М. Жакупова. ОБ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР	78
О. А. Зайцева. ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ УЧАЩИХСЯ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАГЛЯДНЫХ ОПОР И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ	81
М. М. Зарецкая. НЕГАТИВНЫЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ	85
М. М. Зарецкая. ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	87
М. М. Зарецкая. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ	89
А. М. Иванник. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	92
А. М. Иванник. ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	98
А. М. Иванник. УСЛОВИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ	109
А. В. Карпенко. ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ У РЕБЕНКА САМООЦЕНКИ	115
А. В. Карпенко. КАК СТАТЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВЫМ?	119

М. В. Кириченко. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	122
С. И. Климов. ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ СПОРТИВНЫХ ИГР НА УРОКАХ ФИЗКУЛЬТУРЫ И ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	126
Л. А. Кляузер. КОРРЕКЦИОННОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	129
Н. В. Колосова. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	132
И. В. Краснякова. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	136
С. В. Кумпан. РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ФГОС	140
Е. А. Лаптева. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД НА УРОКАХ «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»	145
А. А. Лаутеншлегер. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА КРУЖКОВЫХ ЗАНЯТИЯХ «РЕМЕСЛЕННИК» ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	149
Т. А. Махамбетова. НАРУШЕНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРИТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ	150
Н. Ф. Мейлинг. РАЗВИТИЕ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ СКОУ VIII ВИДА ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУИРОВАНИЯ НА УРОКАХ РУЧНОГО ТРУДА	154
К. Х. Мереке. ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ ПОВЕДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК НАРУШЕНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ	157
К. Х. Мереке. БОРЬБА С НЕСЧАСТНЫМИ СЛУЧАЯМИ, ПОВЛЕКШИМИ СМЕРТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ГОРОДЕ ОМСКЕ	163
Л. П. Миллер. РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ И НЕПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У СТУДЕНТОВ	168
О. Д. Митович. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	172

Л. В. Мицих. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	173
Н. А. Нахтигал. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	177
Р. Ж. Орумбаева. ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	178
В. В. Остапенко. АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	184
П. А. Подрезов. ЗАВИСИМОСТЬ ОТ ИНТЕРНЕТА КАК ОДНА ИЗ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	190
С. В. Поселягин. ФОРМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	192
М. Ф. Раимбакиева. РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МНЕМОТЕХНИКИ	194
Е. В. Ромей. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ КРУЖКА «УМЕЛЫЕ РУКИ» В УСЛОВИЯХ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ	197
С. В. Руди. ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «НАТЮРМОРТ»	203
Б. А. Силантьева. ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	206
Н. А. Скотынянская. К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ПЕСОЧНОЙ АНИМАЦИИ	207
И. Г. Смагина. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	212
Н. В. Смирнова. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	213
Е. Соболева. ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	214
Л. И. Сычева. РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	217

К. А. Тищенко. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЖАНРА ПОЭТИЧЕСКОЙ МОЛИТВЫ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ	219
О. И. Тищенко. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	223
Ю. В. Туманова. ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ	225
С. К. Упина. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	229
С. А. Ушенко. ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ – РАССУЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	231
Е. Н. Фрез. РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	234
О. С. Фрицлер. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ	237
Е. А. Черненко. ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА	241
И. В. Чиликина. РОЛЬ МЕДИАТОРСТВА В УРЕГУЛИРОВАНИИ КОНФЛИКТОВ	246
Т. А. Чуркина. ПРОТИВОРЕЧИВОСТЬ И СОВРЕМЕННЫЕ РИСКИ ВРЕМЕНИ В ДИНАМИКЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ	249
А. В. Шестобитов. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЦЕРЕБРАЛЬНО-ОРГАНИЧЕСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ	258 258
И. В. Шестак. СОЗДАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА	263
Е. Г. Шипилов. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИНАМИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ СРЕДЫ «GeoGebra» ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ	267
Н. Г. Шипицына. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ШКОЛЫ, ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	269
М. И. Шрайбер. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	270
А. А. Штрек. РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	275

Е. А. Якимчик. РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ПАЛЬЧИКОВЫЙ ТЕАТР)	277
Т. В. Якушкина. ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	282
Т. В. Якушкина. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЁНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	287
Л. А. Леонтьева. РОЛЬ МАТЕРИ В СНИЖЕНИИ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКА	295

Научное издание

Студенческая весна – 2015

XI Международная научно-практическая конференция
студентов и магистрантов

Сборник статей

Материалы сборника напечатаны в авторской редакции

Компьютерная верстка Т. М. Казаковой

Подписано в печать 30.04.2015.

Печать на ризографе. Бумага офсетная. Формат 60×84/16.

Печ. л. 18,2. Уч.-изд. л. 19,0. Тираж 100 экз. **Заказ**

НОУ ВПО «ОмГА»

644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а.

Отпечатано в полиграфическом отделе издательства НОУ ВПО «ОмГА».
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а, тел. 28-47-43.