

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА»

Факультет психологии и дефектологии

Кафедра коррекционной педагогики и специальных методик

Кафедра специальной и прикладной психологии

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ И ДЕФЕКТОЛОГИИ

Материалы международной научно-практической конференции с элементами
научной школы для молодых ученых
«48-е Евсевьевские чтения», посвященной 50-летию института

23–25 мая 2012 года

САРАНСК 2012

УДК 376 (082)
ББК 74.3
А 437

Редакционная коллегия:

Н. В. Рябова, д-р пед. наук, профессор;
Г. А. Винокурова, канд. психол. наук, доцент;
О. А. Бибина, канд. пед. наук, доцент;
О. В. Бобкова, канд. пед. наук, доцент;
А. Н. Гамаюнова, канд. пед. наук, доцент;
М. И. Каргин, канд. психол. наук, доцент;
О. И. Ключко, д-р философ. наук, профессор;
Н. Ф. Сухарева, канд. психол. наук, доцент

Рецензенты: кафедра педагогики с курсом методики преподавания математики Национального исследовательского Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева;

К. М. Романов, д-р психол. наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (гос. контракт № 12.741.12.0080)

А 437 «Актуальные проблемы психологии и дефектологии», международная научно-практическая конференция с элементами научной школы для молодых ученых «48-е Евсевьевские чтения», посвященная 50-летию института (2012 ; Саранск). Международная научно-практическая конференция с элементами научной школы для молодых ученых «48-е Евсевьевские чтения», посвященная 50-летию института : [материалы] / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. Н. В. Рябовой, канд. психол. наук Г. А. Винокуровой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – 340 с.

ISBN

Сборник материалов «Актуальные проблемы психологии и дефектологии» международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «48-е Евсевьевские чтения» посвящен современным проблемам психологии, педагогики, образования детей с ограниченными возможностями.

Адресован научным и практическим работникам в области психологии, общего и специального образования, здравоохранения и социальной защиты населения.

УДК 376 (082)
ББК 74.3

ISBN

© ФГБОУ ВПО «Мордовский
государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», 2012
© Авторский коллектив, 2012

ПРЕДИСЛОВИЕ

23-25 мая 2012 года на базе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» прошла международная научно-практическая конференция с элементами научной школы для молодых ученых «48-е Евсевьевские чтения», посвященная 50-летию института.

Основной целью конференции являлось подведение итогов научно-исследовательской работы, реализации проектов, методических разработок по различным научным направлениям для достижения качества подготовки выпускников института.

В данном сборнике представлены результаты работы четырех секций: «Актуальные проблемы психологии», «Актуальные проблемы специального образования», «Общекультурное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего и специального образования» и студенческой секции «Молодежь и наука: проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья».

В рамках работы вышеназванных секций были рассмотрены такие актуальные проблемы, как психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса; подготовка студентов к будущей педагогической деятельности; сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях; совершенствование методик преподавания общеобразовательных дисциплин в школах для детей с ограниченными возможностями здоровья; организация коррекционно-педагогической работы в учреждениях специального образования; социальная адаптация и интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья; общекультурное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья в системе общего и специального образования и другие.

Наряду с преподавателями, аспирантами и студентами ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» в работе представленных секций приняли участие представители Московского педагогического государственного университета, Балашовского филиала Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, а также руководители и учителя образовательных учреждений системы общего и специального образования. География конференции включала такие города, как Москва, Балашов, Димитровград, Инсар, Курган, Темников, Чебоксары, а также поселок Ибреси Республики Чувашия.

Конференция позволила усилить информационный обмен между образовательными структурами, работающими в сфере общего и специального образования, способствовала активизации научно-исследовательской деятельности и объединению усилий ученых и практиков.

Алаева М. В.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

**ПОНИМАНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА:
КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ, ТИПЫ ПОНИМАЮЩИХ СУБЪЕКТОВ**

Современный образ жизни, информационная насыщенность, значительная стрессогенность социальной обстановки повышают необходимость вербализации переживаний и усиливает потребность в поиске понимания со стороны другого человека. Потребность быть понятым особенно актуальна в больших городах, где сам образ жизни определяет неизбежность взаимодействия совершенно незнакомых людей, она становится неотъемлемой частью образования и любой совместной деятельности.

Современная психологическая наука диктует новые стандарты, связанные с активностью личности, поэтому проблема познания требует своего рассмотрения с учетом данной тенденции [1]. При этом активность субъекта важно интерпретировать не просто как способность к установлению взаимоотношений, а как активность, организуемую, развиваемую и управляемую самим субъектом в совместной деятельности [9; 10; 12 и др.]. Данная характеристика позволяет представить человека в психологическом исследовании не как бесстрастного деятеля-исполнителя, а как пристрастного сценариста своих действий (на высших уровнях развития – даже режиссера), которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя [12, с. 23].

В последние десятилетия в психологии оформился принцип диалогического подхода. Сердцевиной диалогического подхода выступает представление о целостности личности, а его центральное понятие – диалог – универсальный инструмент понимания. Сократ, стоящий у истоков критического мышления, понимающих подходов, включил диалог – как естественную и всеобъемлющую форму коммуникации – в процесс образования, полагал, что учитель и ученик в ходе диалога приходят к истинному знанию. Переводя историческую истину на современный язык, можно сказать, что, скорее всего, участники диалога приходят не к «истинному знанию», а к истинному (глубокому) пониманию друг друга.

Только в диалоге личность существует как личность и только в диалоге может быть достигнуто ее адекватное понимание. По М. М. Бахтину, личность как таковая не может быть «объектом изучения» – «подлинная жизнь личности доступна только диалогическому проникновению в нее, которому она сама ответно и свободно раскрывает себя», выступая «субъектом обращения» [2]. М. Бубер отмечает, что познание подразумевает отнесенность к отношениям

между объектами, а не сами объекты. Он характеризует диалогическое отношение к человеку (и не только к человеку) как отношение проникновения, когда явление или событие раскрывает что-то о себе [3].

Саму ситуацию диалогического понимания следует рассматривать как совокупность психолого-педагогических условий, побуждающих человека к саморефлексии и смысло-порождению путем построения внешнего и внутреннего диалога, главной целью которого является стремление его участников добиться взаимопонимания, в основе чего лежит доверительный характер. Другой как личность может раскрыться только в равноправном диалоге, в процессе взаимного понимания, в котором «активность познающего сочетается с активностью открывающегося» [2, с. 205]. Следовательно, реальное понимание – активно, ответно и является начальной подготовительной стадией ответа. Диалогический анализ процесса взаимодействия двух субъектов, как отмечает М. Р. Минигалиева, предполагает рассмотрение феномена смыслообразования на стыке процессов «вопрошания» и «ответного понимания», при этом понимание (смысл) рождается в ответе, возможность понимания задается характером вопроса [8, с. 87]. Активность понимающего субъекта выражается и в слушании, и в содействиях выражению состояния другим человеком.

Понимание психического состояния другого человека – это сложный, особый вид познавательной деятельности, возможный при условии разнопланового анализа, в таком анализе задействована вся познавательная сфера субъекта. Однако, как уточняет К. М. Романов, акцент сделан на работу психологического мышления, выступающего в качестве «инструмента межличностного понимания» [11, с. 165] и представляющего собой систему умственных действий, воссоздающих в субъективной форме внутреннюю психологическую сущность человека как субъекта, как личности и как индивидуальности [12, с. 129]. Обратная связь выполняет для субъекта осведомительную и корректирующую функцию в процессе восприятия и понимания субъекта выражения («носителя состояния»), на ее основе субъект выражения обязан проанализировать свое состояние и снова сообщить о нем.

Понимание – это не простое отражение чувств, это процесс добывания глубокого смысла. Н. Н. Васильев пишет: «Мы можем сделать рассказ клиента более ясным, если будем подвергать сомнению искажения, ограничивать необоснованные преувеличения и восстанавливать игнорируемый им материал. Одно из средств для этого – проясняющие вопросы» [4, с. 110]. Согласно его мнению данные вопросы помогают не только лучше понять, о чем говорит собеседник, но и сам высказывающийся лучше начинает понимать себя и смысл своих высказываний. Суть проясняющих вопросов в том, чтобы с их помощью слушатель максимально однозначно, без «додумывания» понял то, о чем рассказывает говорящий. Однако не следует злоупотреблять вопросами, т. к. это может привести к пассивности ответчика.

Знаменитый семейный терапевт В. Сатир отметила, что для полноценного понимания ситуации, в которой находится клиент, необходимо исследовать

четыре сферы его реальности: выявление контекста (рассказ клиента о том, что с ним произошло или происходит); рефлексия (уточнение того, как клиент воспринимает, что чувствуют другие относительно этого события); выявление чувств клиента относительно того, о чем он рассказывает; уточнение чувств клиента по поводу своих чувств (как он относится к своей эмоциональной реакции). Если понимающему субъекту удастся услышать от клиента такое описание ситуации, то можно получить хороший шанс его понять. Ему возможно оказать помощь, структурируя разговор с помощью вопросов, относящихся к следующим этапам решения проблемы: факты, чувства, желания, действия, препятствия, средства [15].

В нашем исследовании мы предприняли попытку выделения критерия и показателей понимания психического состояния, а так же описали типы понимающих субъектов. Среда взаимодействия субъектов обозначена нами как «понимающий диалог». «Понимающий диалог» базируется на идеях об интериоризации Л. С. Выготского и П. Я. Гальперина, а так же опирается на методологическую схему О. Н. Романовой, программу формирования психологического мышления К. М. Романова, программу обучения речевым способам выражения психического состояния И. С. Осиповой [5; 6; 7; 13; 14].

В качестве генетически исходной формы и единицы анализа понимания выступило понимающее содействие как акт общения, направленный на актуализацию каких-либо характеристик / элементов психического состояния, имеющий определенную цель, и соотносящийся с уровнем развития субъекта (выражения или понимания). Так как процесс понимания имеет диалогическую природу, то в качестве элементарных единиц выступает вопрос, адресованный субъекту выражения, провоцирующий собеседника на раскрытие соответствующих состояний. Это могут быть вопросы, позволяющие «прикоснуться» к ощущению / восприятию, памяти, вниманию, мышлению, воображению, потребностям / желаниям (и реализации их через действия), воле, эмоциям / чувствам субъекта выражения (например, Как ты воспринимаешь данную ситуацию? Когда-то были однотипные ситуации? На что ты обратил внимание в той ситуации? Какие мысли у тебя возникают? Опиши свое состояние и т. д.). Субъекту понимания важно знать все возможные вопросы, отражающие и актуализирующие состояние другого человека. Количество и содержание вопросов, разумеется, изменяются в соответствии с особенностями психического состояния субъекта, уровнем зрелости субъектов понимания и выражения, умением решать задачу самовыражения и т. п., заметим, что в каждом случае вопросы достаточно конкретны. Кроме того, процессы выражения и задавания вопросов достаточно синхронны: чем больше субъект выражения получает вопросов, тем глубже происходит осознание и выражение своего внутреннего мира. Необходимое требование, которому должна соответствовать система вопросов, – это выделение каждого блока, относящихся к актуализации мышления, воображения, эмоциональной чуткости и т. д. (описаны выше).

Рассматривая психическое состояние субъекта как интегративную реакцию человека на конкретную ситуацию, заметим, что в идеале субъект понимания должен воссоздать такую интеграцию. Многогранность и широкая палитра представленности состояний субъекта также значительно осложняет процесс понимания состояния другого человека. В связи с этим возникает необходимость обозначения критерия понимания психического состояния субъекта. В качестве такого критерия выступило умение воссоздать всю гамму / палитру проявляющегося состояния. Анализ психолого-педагогической литературы, результатов наших наблюдений и ориентация на исследование Н. А. Щербаковой [16] по изучению эмпатического восприятия художественного произведения позволяют нам определить следующие показатели процесса понимания психического состояния.

1. *Целостность и глубина понимания* предполагает проникновение субъекта во внутренний мир другого человека, а также его понимание на основе активной творческой работы мышления, воображения, чувств, памяти и т. д. Целостность определяется, на наш взгляд, наличием вопросов затрагивающих ощущение / восприятие, память, внимание, мышление, воображение, потребности / желания и реализации их через действия, волю, эмоции / чувства субъекта выражения. Глубина определяется количеством вопросов по каждому из вышеперечисленных параметров (ощущению / восприятию, памяти и т. д.), соответственно, чем больше вопросов, тем глубже раскрыто состояние.

2. *Адекватность понятого истинному состоянию субъекта выражения* подразумевает уровень соответствия между сложившимся образом состояния у субъекта понимания и истинным состоянием субъекта выражения. Критерием определения адекватности сложившегося образа состояния у субъекта понимания истинному состоянию субъекта выражения является обратная связь со стороны субъекта выражения, свидетельствующая о соответствии (Например, «Да, именно это я испытываю», «Вы меня правильно поняли, это ощущение и было», «Именно так!» и т. д.).

3. *Интеллектуальный анализ состояния* – это неотъемлемая часть понимания, обуславливающая его эффективность. Определяется способностью интеллектуально подстроиться под состояние субъекта выражения, подобрать необходимые вопросы для раскрытия состояния и проанализировать поступающие от субъекта выражения ответы.

В ходе исследования с опорой на выделенный критерий и показатели процесса понимания психического состояния нами обозначены следующие типы / варианты понимающих субъектов.

Первый тип – **стереотипный** – характеризуется стереотипностью восприятия состояния субъекта выражения и доминированием установки на избирательное обозначение ситуаций, стандартных моделей поведения, состояний, принятых в обществе данного социума, проекцией на типичные ситуации. Понимание, как правило, неполное, имеет место отчуждение от истинного состояния субъекта, направленное на поверхностное понимание

ситуации, повышенное внимание к второстепенным элементам, не свидетельствующим о состоянии. Преобладают стереотипные мыслительные штампы, интуитивные модели и эмоциональные отпечатки традиционных переживаний, традиционных ситуаций.

Второй тип – **субъективный** – характеризуется пониманием состояния другого субъекта на основе личного опыта при доминировании установки на переживания собственной ситуации, вызванной общей тематикой и характеристикой ситуации. Понимание крайне фрагментарно и зависит от актуальности собственных проблем, более эмоционально, т. к. проецируется на эмоциональную сферу личности субъекта понимания.

Третий тип – **интеллектуально-эмпатийный** – характеризуется адекватностью понимания психического состояния другого человека. Понимание отличается глубиной и целостностью, адекватностью переживания, проявляется чуткость к состоянию партнера, активность и взаимосвязь всех интеллектуальных процессов, воображения, эмоций и интуиции. Данный тип расценивается как наиболее развитый, как состояние полной сформированности субъекта понимания.

Использование модели «понимающий диалог» способствует зарождению понимающих содействий, т. е. применению в последующем полученных умений не только на этапе выражения собственного психического состояния, но и на этапе понимания состояния другого человека, и наоборот. Спиральный запуск модели «понимающий диалог», на наш взгляд, способствует формированию субъекта понимания психического состояния (как своего, так и состояния другого человека). О сформированности субъекта понимания можно судить по количеству и качеству вопросов, способствующих раскрытию внутреннего мира другого субъекта. Овладение понимающим субъектом технологией задавания вопросов и соответственно понимающим содействием позволит выработать систему внутренних психологических приемов способствующих пониманию чужого и выражению своего собственного психического состояния.

Таким образом, на основе всего вышесказанного можно сформулировать ряд выводов:

1) понимание психического состояния другого человека – это сложный, особый вид познавательной деятельности, базирующийся на интеллектуальной проработке поступающей информации и состоящий в субъективном воссоздании конкретного психического состояния субъекта выражения;

2) выражение и понимание психического состояния не следует друг за другом, а осуществляется одновременно и синхронно в процессе диалогического общения двух равноправных субъектов. Субъект понимания занимает активную позицию – содействует выражению состояния собеседника;

3) генетически исходной единицей процесса понимания психического состояния другого человека является понимающее содействие, представляющее собой акт (вопрос, реплика, уточнение, сомнение и т. д.) общения, направленный на актуализацию каких-либо элементов психического состояния.

Сам процесс понимания психического состояния представлен как система понимающих содействий, помогающих полностью раскрыть психическое состояние другого человека;

4) показателями понимания психического состояния другого человека являются глубина и целостность понимания, адекватность понятого истинному состоянию субъекта выражения, интеллектуальный анализ состояния;

5) выделены типы понимающих субъектов: стереотипный, субъективный и интеллектуально-эмпатийный.

Литература

1. Алаева, М. В. Проблема понимания психического состояния человека (психолого-педагогический аспект) / М. В. Алаева // Интеграция образования, 2011/1 (62). – С. 87–91.
2. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского [Электронный ресурс] / М. М. Бахтин. – Режим доступа: <http://philosophy.allru.net/perv305.html>.
3. Бубер, М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 464 с.
4. Васильев, Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике / Н. Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2005. – 283 с.
5. Вербальные способы выражения психического состояния в юношеском возрасте / Осипова Ирина Станиславовна: дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2007. – 181 с.
6. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 108 с.
7. Гальперин, П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М. : МГУ, 1976. – 193 с.
8. Минигалиева, М. Р. Стратегии понимания клиента в индивидуальном психологическом консультировании : дис... канд. психол. наук. – М. : РГБ, 2003. – 200 с.
9. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии, 1996. – № 1. – С. 5–19.
10. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. – Спб. : Речь, 2005. – 324 с.
11. Романов, К. М. Особенности мышления, функционирующего в структуре межличностного познания / К. М. Романов // Мир психологии. – 2001. – №1. – С. 141–145.
12. Романов, К. М. Психология межличностного познания / К. М. Романов. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 148 с.
13. Романов, К. М. Формирование психологического мышления учителя : учеб. пособие / К. М. Романов. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1994. – 108 с.
14. Романова, О. Н. Формирование психологической культуры младших школьников : дис. ...канд. психол. наук. – Казань, 2003. – 203 с.
15. Сатир, В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – М. : Педагогика-пресс, 1992. – 192 с.
16. Щербакова, Н. А. Эмпатические способности студентов-психологов : учеб. пособие / Н. А. Щербакова. – М. : Изд-во Московск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 240 с.

РАЗРАБОТКА ГРУППОВОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ТРЕНИНГ-ПРОГРАММЫ «ОСОЗНАННОЕ ВОСПРИЯТИЕ РЕКЛАМЫ» И АНАЛИЗ ЕЕ АПРОБАЦИИ

С каждым годом нашу жизнь сопровождает все большее количество медиа-информации. Новые технологии, разработки и гаджеты с невероятной искусностью проникают в различные сферы жизни общества, окружая человека все большим количеством медиа-сообщений и оставляя все меньше времени, свободного от какого-либо медиа-присутствия. Значительную часть медиа-потока занимает информация рекламного характера, которая призвана убедить как можно большее количество потребителей последовать необходимому рекламному призыву. То, что рекламодатели отводят в своих бюджетах значительную часть средств на рекламу, иногда больше 50%, лучше всего остального доказывает, что рекламные послания оказывают на нас невероятно эффективное влияние.

В течение трех лет мы проводили исследование, построенное на гипотезе о том, что существует взаимосвязь между восприятием рекламного продукта и социальным познанием. В исследовании приняли участие более 300 старшеклассников и студентов из различных городов России и стран СНГ. На основе данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами была разработана групповая коррекционно-развивающая тренинг-программа «Осознанное восприятие рекламы».

Двумя ключевыми целями программы стали формирование критичного восприятия коммерческой рекламы, а также способствование развитию позитивного отношения к социальной рекламе.

Ход тренинга состоит из двух частей. Задача первой – определить тип мировоззренческих представлений каждого из участников и разделить их по соответствующим группам. Задача второй – с помощью специальных групповых тренинговых заданий, разработанных под каждый из представленных типов мировоззренческих представлений с учетом их особенностей восприятия рекламной информации, скорректировать восприятие коммерческой и социальной рекламы.

В основу первой части положен опросник «Социально-психологический анализ индивидуальной модели мира» (разработан Г. Н. Малюченко и В. М. Смирновым), направленный на изучение индивидуальных особенностей миропонимания и, как следствие, социального познания личности [1]. Опросник представляет собой 96 утверждений, касающихся устройства мироздания, человеческого общества и роли человека в нем. После того, как участники с помощью предложенных вариантов выразят свое отношение к

каждому из утверждений, открывается то, какая из четырех модальностей миропонимания у них преобладает: хаотическая, антагонистическая, механистическая или организмическая. Затем все участники разбиваются на четыре группы в соответствии с преобладающим типом мировосприятия.

Вторая часть представляет собой серию авторских групповых упражнений, которые на основе данных, полученных в результате исследования, разработаны для каждой из четырех команд отдельно и нацелены на коррекцию их индивидуальных особенностей восприятия рекламной информации. Приведем пример нескольких тренинговых упражнений.

«Заказчик коммерческой рекламы». Показывается рекламный ролик и каждой команде предлагается оценить его с точки зрения того, насколько он соответствует какой-либо конкретной закономерности восприятия рекламы, которая присуща лично им. Например, насколько герои рекламы вызывают симпатию, насколько рекламный продукт запоминается, насколько реклама выглядит рациональной и т.д. То есть условно моделируется ситуация когда участники встают в положение заказчиков рекламы, им приносят готовый вариант и от них требуется оценить готовую рекламу с точки зрения того задания, которое они дали. Им нужно сказать насколько в предложенной рекламе присутствует данная характеристика, а также дать как можно больше советов (как минимум 3), как можно изменить эту рекламу, чтобы она еще больше соответствовала первоначальному запросу. Это упражнение помогает участникам научиться воспринимать рекламное послание не как цельный и законченный продукт, а оценивать его критично, понимая, что достигать определённых качеств, характеристик и ассоциаций удастся за счет вполне конкретных и определенных действий и манипуляций.

«Развенчать рациональность». Упражнение для команды с преобладанием хаотической модальности мировосприятия, которых отличает представление о коммерческой рекламе как о рациональной. Команде показывается несколько роликов коммерческой рекламы, которые будут содержать рациональные обращения, но при внимательной оценке все они окажутся не представляющими объективных логических аргументов. Условно моделируется ситуация когда к участникам подходит какой-то близкий человек (друг, брат или сестра, ребенок, мама или папа) и говорит, что собирается купить определенную вещь. Участник знает, что эта вещь не заслуживает внимания и на нее не нужно тратить деньги, однако собеседник говорит, что данная реклама убедила его в обратном. Задача команды будет заключаться в том, чтобы найти в предложенных рекламных роликах как можно больше обращений, которые пытаются выглядеть рациональными, и развенчать их, т.е. показать, что на самом деле они таковыми не являются. Данное задание поможет тем, у кого преобладает хаотическое мировосприятие и кто имеет склонность воспринимать коммерческую рекламу рациональной, понять, что зачастую у якобы рациональных аргументов нет никакого истинного основания.

«Моделирование социальной рекламы». Каждой команде дается какая-то конкретная социальная проблема и предлагается придумать социальную рекламу, способствующую ее решению. При этом каждая группа получает ещё и определённое особенное условие, которое связано с их представлением о социальной рекламе. Разрабатывая рекламу с учётом полученного требования участники, во-первых, начинают понимать насколько это не простая задача (и к этому выводу они придут даже если у них не выйдет ничего стоящего). Во-вторых, они ставят себя в положение создателей социальной рекламы, пробуют мыслить их категориями, можно сказать на какое-то время переходят на «другую сторону баррикады» и приобретают новый опыт, который в свою очередь затронет их личное отношение к социальной рекламе. И, в-третьих, если им все-таки удастся придумать рекламу, соответствующую заданным требованиям, тогда они будут вынуждены признать, что социальная реклама все таки может быть и такой, какой они не привыкли ее воспринимать – это послужит общей коррекции восприятия социальной рекламы.

«Медиа-планы». В то время как команда с преобладающим типом хаотического миропонимания проходит упражнение «Развенчать рациональность», три другие группы получают по какому-то продукту из разных областей жизни (например, детское питание, лекарственный препарат для суставов и автомобиль) и условно занимают роли конкурирующих рекламных агентств. Далее ведущий тренинга коротко объясняет командам понятие целевой аудитории и сообщает, что в рекламных роликах данного продукта должен участвовать представитель их целевой аудитории. Таким образом, первым заданием команд будет определение целевой аудитории предложенного продукта. Второе – принять решение о том, где будет наиболее эффективно разместить рекламные ролики: выбрать по 3 реально существующих программы на разных телеканалах, которые чаще всего смотрит их целевая аудитория и размещение рекламы в которых даст наибольший охват потенциальных потребителей продукта. Данное задание поможет этим трем группам, которые отличаются тем, что герои коммерческой рекламы вызывают у них симпатии, а их поведение одобряется, понять каким образом выбираются герои рекламы и почему они кажутся им так близки и располагают их.

Уникальность и новизна разработанных нами упражнений заключается в том, что они смоделированы с учетом особенностей восприятия рекламных продуктов, характерных для выделенных нами ранее 4 групп респондентов. Как следствие, осуществляемое нами коррекционное воздействие во многом имеет индивидуальный характер.

Апробация тренинг-программы проводится в 3 этапа. Первые два уже завершились, а третий будет реализован в ближайшее время.

На первом этапе мы представляли наш проект в МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 492» г. Москвы. Тренинг проходил в группе из 18 учащихся 11 класса.

Второй этап был реализован на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 222 с углубленным изучением предметов художественно-

эстетического профиля» г. Заречный Пензенской области. Площадкой проведения стала группа из 20 учащихся 10 класса школы.

Третий этап будет реализовываться на базе Балашовского института Саратовского государственного университета в группе студентов 1 курса. Отличие финального этапа от первых двух будет заключаться в том, что программа тренинговых занятий будет скорректирована с учетом полученного опыта, а процесс ее апробации будет сопровождаться контрольными замерами «до» и «после». При этом для установления динамики вероятных сдвигов мы планируем использовать опросник «Индивидуальный стиль медиапотребления» (ИСМ).

Обратимся к анализу промежуточных результатов формирующего эксперимента. Во время проведения тренинга в г. Москва и в г. Заречный программа вызвала живой интерес, как со стороны преподавательских коллективов школ, так и со стороны самих старшеклассников, принимавших участие в апробации. Школьники с вниманием восприняли предложенную тему и во время дискуссий, которые проводились в начале и после проведения упражнений, выражали согласие с тем, что вопрос рекламного воздействия является весьма актуальным для них, приводили примеры из личной жизни о том как реклама подталкивала их к принятию тех решений, которые после они сами признавали неправильными.

Проведенные тренинги показали, что, не смотря на то, что ход программы подразумевает вначале заполнение достаточно весомого теста, состоящего из 96 вопросов, тем не менее, это не утомляет участников, а лишь подогревает их интерес и создает некую интригу по отношению к самому тренингу.

Предлагаемые упражнения являются творческими, практичными, а также связаны с рекламной тематикой, которая косвенно затрагивает жизнь любого человека, являющегося частью современного общества. Поэтому участие в них с интересом и готовностью принимали абсолютно все участники тренинга. Присутствовавшие во время реализации программы преподаватели с удивлением отмечали, что даже ребята, которые обычно не проявляют заметной активности, с увлеченностью выполняли предлагаемые задания.

На основании данных, полученных в ходе включенного наблюдения, мы установили, что общая эмоциональная реакция участников на тренинг была позитивной, а их поведение свидетельствовало о действенности и эффективности разработанных упражнений. Во время перемены, которая разделяла тренинговую часть программы, школьники, вместо того, чтобы заняться какими-то своими делами, живо обсуждали услышанную информацию, высказывая свое отношение и соглашаясь с теми тезисами и заявлениями, которые нами делались. Некоторые из участников не скрывали, что они впервые серьезно задумались о том, что рекламное воздействие может негативно отражаться на их жизни и что им необходимо контролировать рекламные медиа-потoki, с которыми они сталкиваются.

Показательным было то, что после окончания тренинг-программы в школе г. Заречный к нам подошла группа ребят, которые начали задавать

вопросы, связанные с поднятой тематикой, и всячески показывать, что их очень заинтересовала полученная информация. В итоге беседы они выразили намерение продолжить самостоятельно изучать этот вопрос, а две девушки даже сказали, что у них появилось желание заняться исследованием этого вопроса на научном уровне.

Сравнивая две экспериментальные группы нужно сказать, что к нашему удивлению все же большую заинтересованность показали именно старшеклассники из провинциальной школы, нежели ребята из столицы. Казалось бы, жизнь в мегаполисе Москва должна способствовать более четкому формированию у молодых людей убежденности в актуальности данной проблемы, однако школьники Заречного, на деле, серьезнее отнеслись к поднятым вопросам. Вероятно, это можно объяснить тем, что с одной стороны в Москве наш тренинг проходил на базе самой обыкновенной средней школы, с другой стороны, в Заречном он проводился на базе школы, имеющей художественно-эстетический профиль, что делает ее учеников более разборчивыми и осведомленными в том, насколько велики возможности различных художественных и медиа приемов и инструментов влияния.

На обоих этапах апробации тренинга в качестве экспертов выступили педагоги и руководство школ, на базе которых реализовывалась программа. Оба педагогических коллектива оценили представленную программу как актуальный и действенный инструмент, позволяющий помочь школьникам в повышении личного уровня взаимодействия с медиа-информацией в целом и с рекламными посланиями в частности. По признанию преподавателей обеих школ они уже давно заметили, что проблема влияния медиа-информации становится все более актуальной, однако впервые увидели реальную программу, которая направлена на повышение уровня критичного восприятия рекламы. По результатам проведенной тренинг-программы теоретический материал и практические разработки по развитию критичного восприятия рекламной продукции у молодого поколения включены в информационную базу обеих учебных заведений.

Осознавая новизну и актуальность подобных тренингов, аналогов которым в России мы пока не встречали, мы выражаем убеждение, что по причине возрастающей востребованности их ожидает большое будущее. Значительное количество населения проявляет признаки иррационального восприятия рекламы: поспешные решения об оформлении кредитов, закупка товаров сомнительного происхождения, ориентация на субъективные не практичные факторы при принятии решения о покупке, следование сиюминутным импульсам, а не подлинным потребностям потребителя и его семьи. В этих условиях подобные тренинги при их совершенствовании и выработке алгоритма имеют большую перспективу развития. Во-первых, в случае их прохождения человеком именно в старшем подростковом или юношеском возрасте, когда он еще не успел принять серию экономически не выгодных для себя решений, данная программа сможет застраховать жизнь человека от последствий, которые будут преследовать его многие годы. Во-

вторых, не менее важна вторая цель, которую достигает предлагаемая программа – это развитие позитивного отношения к социальной рекламе. Медиапотребители активно включаются в процессы происходящие в обществе, так как начинают принимать социальную рекламу более активно, как не что-то отвлеченное, а то, что касается непосредственно их жизни.

Литература

1. Малюченко, Г. Н. Социально-психологический анализ целостных представлений о мире / Г. Н. Малюченко, В. М. Смирнов. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 2006. – С. 156.

Бузыкина Ю. С.

*ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет имени В. Г. Белинского»,
г. Пенза*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАРАМЕТРОВ АВТОРИТАРНОЙ ЛИЧНОСТИ И ОТНОШЕНИЯ К ЭКСТРЕМИЗМУ

Тема фашизма и правого экстремизма широко обсуждается в средствах массовой информации – как российских, так и зарубежных. К правым экстремистским организациям следует отнести фашистские, неонацистские, ультраправые и националистические. Характерной чертой современного правого экстремизма является высокая степень организованности и координированности в международном масштабе. Многие право-экстремистские организации имеют мощную поддержку отдельных политических лидеров.

Проблема фашизма, в том числе и ее социально-психологические аспекты, сложна и многогранна. В психологическом плане весьма важным представляется различие между лидерами, активными участниками фашистского движения, глубоко впитавшими его идеи и ценности, с одной стороны, и его более или менее пассивными сторонниками, покорными подданными фашистских государств – с другой. Во втором случае мы имеем дело с разновидностью патерналистского сознания, для которого любая власть, какой бы жестокой она ни была, является законной и оправданной уже потому, что она власть, что она способна гарантировать порядок, стабильность определенных основ социального бытия, внушать страх соседям и подданным.

Во многом иначе выглядят социально-психологические предпосылки фашистского движения и фашистских настроений, которые во времени и пространстве – явление гораздо более распространенное, чем фашизм, овладевший государственной властью [2, с. 262]. Социально-психологический феномен, который характерен для нашей страны сегодня, является своеобразным питательным раствором для националистических и фашистских настроений. Таким образом, необходим анализ как индивидуально-психологических, так и социально-исторических факторов.

Термин «фашизм» происходит от латинского и итальянского слова *fascio*, что означает «связка прутьев» – один из символов власти в Древнем Риме, а также «союз, объединение» сторонников каких-либо общественных или политических целей [5, с. 12]. Особенностью правонационалистического подхода к фашизму как социальному явлению, по мнению директора Института глобализации и социальных движений (ИГСО) Бориса Кагарлицкого, является дифференциация этого понятия, когда различные варианты фашизма рассматриваются как принципиально разные явления. Такой подход накладывается на обывательские представления о фашизме как феномене, связанном, прежде всего, с нацистской Германией, концлагерями, т. е. с конкретными историческими событиями [7]. Исторически наивысшей степени массового влияния фашистская идеология и основанные на ней организации и движения достигли в десятилетия между первой и второй мировыми войнами. В Западной и Центральной Европе возникли влиятельные фашистские партии. В марте 1919 г. и в ноябре 1921 г. в Италии возникает Национал-фашистская партия (НФП). Оба значения слова «фашизм» были использованы Б. Муссолини в Италии после окончания Первой мировой войны. Бывший лидер крайне левого крыла Итальянской социалистической партии Б. Муссолини, перешедший вовремя войны на крайне националистические позиции, создал объединившую ветеранов-фронтовиков организацию, которая получила наименование «Союз бойцов». На основе этой организации вскоре возникла политическая партия, сохранившая в своем названии корень «фаши» – «Национальная фашистская партия». Вскоре термин «фашизм» (национал-социалистическая идеология) приобрел международное значение и стал обозначать движения, схожие по своей идеологии и политической практике с итальянской фашистской партией. В 1920 г. на политической сцене в Мюнхене появляется Национал-социалистическая рабочая партия Германии (НСДАП). И в 1934 г. в Испании создается фалангистская партия во главе с Франко.

По определению, данному в 1995 г. РАН в соответствии с указом Президента РФ: «фашизм – это идеология и практика, утверждающая превосходство и исключительность определенной нации или расы и направленная на разжигание национальной нетерпимости, обоснование дискриминации в отношении представителей иных народов, отрицание демократии, установление культа вождя, применение насилия и террора для подавления политических противников и любых форм инакомыслия, оправдание войны как средства решения межгосударственных проблем» [1].

Еще в начале 30-х гг. исследование фашизма в его связи с авторитарностью предпринял психоаналитик и сторонник телесно-ориентированного психоанализа В. Райх. В работе «Психология масс и фашизм» он высказал гипотезу о том, что влияние фашистской идеологии оказываются подвержены личности, имеющие определенную психологическую структуру, которую он назвал «механистически-мистическим характером». Райх полагает, что одним из основных факторов, способствующих становлению фашистской ментальности, является сексуальное торможение, т.е. система

запретов, налагаемая на ребенка в семье. В результате такого подавления возникает бессознательная тревога, которая служит источником патологических процессов в организме и социальной иррациональности. При этом важной чертой авторитарного сознания Райх считает стремление личности к самоидентификации с государственной властью или иным авторитетом, что позволяет избавиться от бессознательной тревоги [8, с. 58].

Вслед за В. Райхом к проблеме авторитарного характера обратился Э. Фромм, который говорил о том, что только творчество способно наставить человека на путь истинной, «позитивной» свободы, вновь объединить его с миром, людьми и самим собой. Но в попытке преодолеть изоляцию, устранить разрыв между личным «я» и окружающим миром современный человек чаще выбирает другой путь – отступление, полный отказ от завоеванной индивидуальности. В известной работе «Бегство от свободы», изданной в 1941 г., Фромм подробно анализирует механизмы подобного «бегства». Экстремизм вполне укладывается в рамки описанных им реакций человека на разрушение привычных социальных взаимоотношений и давление со стороны системы. Фромм показал, что личность с авторитарным характером обладает одновременно садистскими и мазохистскими чертами. Первые проявляются в желании иметь неограниченную власть над другими и в агрессии по отношению к подчинившимся этой личности людям. Мазохистские черты проявляются в готовности подчиниться и следовать указаниям внутренней или внешней власти.

В 1943 г. появляется работа «Структура авторитарного характера» А. Маслоу, который в отличие от двух предшествующих авторов показал, что в становлении авторитарных структур личности большую роль играют не только внутренние психологические факторы, но и ситуация, или «поле», в котором происходит становление индивида. Авторитарный человек, как и все психологически незащищенные люди, воспринимает мир как опасные джунгли, несущие в себе потенциальную угрозу. Маслоу призывает проявлять осторожность и не идентифицировать всех незащищенных и зависимых индивидов с авторитарными личностями. Но при этом он подчеркивает, что покорные и пассивные граждане составляют значительную часть населения как в демократических, так и в авторитарных или фашистских странах [8].

Таким образом, индивидуально-психологический подход основан на том, что устойчивые характерологические черты индивидуальной психики («психические структуры») – врожденные или приобретенные – влияют на общественно-политические позиции человека. Классическим трудом, представляющим данное направление, считается фундаментальное эмпирическое исследование «авторитарной личности», выполненное в США в 40-х годах под руководством Т. Адорно [2, с. 261]. Наиболее очевидной оказалась взаимосвязь между преобладанием примитивно-стереотипных способов восприятия, антисемитизмом и «этноцентризмом». Этим последним термином обозначался воинствующий национализм, «псевдопатриотизм», выражавшийся во враждебном отношении к другим этническим группам. Столь

же характерна для этого типа приверженность к иерархическому принципу социальных отношений, предполагающему подчинение «чужих» групп «своей».

Авторитарную личность отличают не только определенные этнонациональные и социально-политические установки, но и характерологические личностные черты: приверженность принятым нормам («конвенционализм»), готовность к подчинению иерархии и идеализация иерархической структуры общества, авторитарная агрессивность, суеверность и стереотипная ментальность, дух разрушения и цинизма, гипертрофированный интерес к сексуальной проблематике, проекция собственных признаваемых порочными склонностей на других людей, поиск «козлов отпущения». Авторитарной личности Адорно и его сотрудники противопоставляли либеральную, или демократическую, личность, отличающуюся полярно противоположными чертами.

Развитию «фашизоидных» и этноцентрических тенденций обычно содействуют разного рода кризисные ситуации – кризисы экономические и культурные, личные и социальные. Людей, по структуре своей мотивации и интеллекта, предрасположенных к упрощению образа мира, агрессивно-враждебному восприятию «чужих», приоритету силы, этот поиск сплошь и рядом ведет в ряды фашизоидных общностей. Причем возможность такого выбора особенно велика в юношеском возрасте, когда естественный поиск самоопределения, идентичности становящейся личности осложняется обстановкой социального кризиса [2, с. 264].

Известный современный итальянский философ Умберто Эко в своей статье «Вечный фашизм» выделяет ряд признаков фашистской идеологии, которые, к сожалению, мы слышим в риторике лидеров некоторых наших политических партий и сейчас. Их призывы падают на благодатную почву в среде социально незащищенной молодежи. Социально-экономический кризис начала 90-х годов XX века, породивший рост социального неравенства, неконтролируемые миграционные процессы, развал системы внешкольного образования и воспитания детей и молодежи, их досуга, создание агрессивной информационной среды (в ряде СМИ, ТВ), вызвали и в России выступления в молодежной среде, носившие ксенофобский, националистический, экстремистский характер. Носителем этих идей явилось российское скин-движение. Скинхедов можно определить, как фашистскую молодежную субкультуру, которая, зародившись в Великобритании, нашла благоприятную почву в России [4].

Таким образом, исследование связи параметров авторитарной личности и отношения к экстремизму в наше время является важным, необходимо говорить с молодежью на эту тему, открывать глаза на истинную сущность обсуждаемых явлений, не допускать манипулирования их сознанием.

Эмпирическое исследование было проведено на базе Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского и Пензенского государственного университета архитектуры и строительства

(всего в исследовании приняли участие 250 студентов в возрасте от 16 до 25 лет).

В качестве диагностического инструментария эмпирического исследования выступили: «Шкала фашизма» (Т. Адорно, Э. Френкель-Брунsvик, Д. Левинсон, Р. Сэнфорд) [5, с. 114] и разработанная нами анкета, с помощью которой изучалось отношение студентов к проявлениям экстремизма – негативное, безразличное, нормальное отношение. Полученные данные были подвергнуты математико-статистическому анализу с помощью коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена [6, с. 208].

В результате проведенного исследования были получены следующие данные. Из 22 студентов с нормальным отношением к проявлениям экстремизма у 13 человек (59,1 %) выявлена высокая степень подверженности антидемократической идеологии, у 9 человек (40,9 %) – средняя степень. Среди 38 студентов с безразличным отношением к экстремизму высокая степень подверженности антидемократической идеологии характерна для 8 человек (21,1 %), средняя – для 29 человек (76,3 %) и высокая – для 1 человека (2,6 %). Из 190 студентов с негативным отношением к проявлениям экстремизма высокая степень подверженности антидемократической идеологии была выявлена у 26 человек (13,7 %), средняя – у 164 человек (86,3 %), низкой степени выявлено не было. По результатам корреляционного анализа было установлено, что существует связь между высокой степенью подверженности антидемократической идеологии и отношением к экстремизму ($r_s = 0,37$ при $p \leq 0,05$). При этом высокая степень подверженности антидемократической идеологии преобладает у студентов с нормальным отношением. Также корреляционная связь между средней степенью подверженности антидемократической идеологии и отношением к экстремизму ($r_s = 0,39$ при $p \leq 0,05$) позволяет говорить о том, что у студентов со средней степенью подверженности антидемократической идеологии преобладает безразличное и отрицательное отношение к экстремизму.

Так, у студентов, независимо от отношения к экстремизму, преобладает высокий показатель по шкале «авторитарная агрессия». По шкале «комплекс власти» у студентов с нормальным отношением к экстремизму преобладает высокий показатель (72,7 %), у студентов с безразличным отношением преобладает высокий (47,4 %) и средний (47,4 %) показатели по данной шкале, у студентов с отрицательным отношением преобладает средний показатель (45,8 %). У студентов с нормальным отношением к экстремизму преобладает высокий показатель (54,5 %) по шкале «деструктивность и цинизм», у студентов с безразличным (44,7 %) и отрицательным (46,8 %) отношением к экстремизму преобладает средний показатель по шкале «деструктивность и цинизм». Таким образом, для тех, кто нормально относится к экстремизму, характерна склонность к осуждению и наказанию людей, не уважающих традиционные ценности, мышление в таких категориях, как господство-подчинение, преувеличение значимости силы и твердости характера, общая враждебность, очернение человеческой природы.

Литература

1. Верховский, А. М. Государство против радикального национализма. Что делать и чего не делать? / А. М. Верховский. – М. : Центр Панорама, 2002.
2. Дилигенский, Г. Г. Социально-политическая психология : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Г. Г. Дилигенский ; Ин-т «Открытое об-во». – М. : Наука, 1994. – 304 с.
3. Ланцов, С. А. Террор и террористы : Словарь / С. А. Ланцов. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. – 187 с.
4. Отвергая фашизм: Молодежь России и проблема ксенофобии, экстремизма, фашизма : информ.-библиогр. Материалы / сост. Т. М. Гурина, Н. А. Макарова и др. – М., 2006. – 152 с.
5. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М. : Смысл, 2008. – С. 114.
6. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2007. – 350 с.
7. Фашизм: знакомый враг или новая угроза? // Левая политика : Аналитический журнал. – 2008. – № 6.
8. Шестопал, Е. Б. Политическая психология : учеб. для вузов / Е. Б. Шестопал. – М. : ИНФРА-М, 2002.

Быстрова Т. М., Фролова Е. В.
*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В последнее время интерес ученых и практических психологов к исследованию проблемы тревожности значительно усилился в связи с переживаниями эмоциональной напряженности современного общества. В работах отечественных психологов (А. И. Захаров, В. Р. Кисловская, Б. И. Кочубей, Е. С. Новикова, А. М. Прихожан) наиболее глубоко и содержательно изучается проблема тревожности и в первую очередь ее возрастной аспект. В некоторых исследованиях рассматриваются проявления школьной тревожности (А. К. Дусавицкий, Т. А. Нежнова, Е. В. Новикова, Е. В. Филиппова). Существуют работы, посвященные роли тревожности в возникновении неврозов и психосоматических расстройств, в том числе и у детей (Ю. А. Александровский, В. А. Ананьев, Н. Д. Былкина, Л. С. Панин, В. П. Соколов, В. Д. Тополянский, М. В. Струковская).

Изучение природы тревожности, ее влияния на когнитивное и личностное развитие ребенка, а также поиск оптимальных путей преодоления данной проблемы в младшем подростковом возрасте приобретает сегодня особую актуальность.

При переходе ребенка из начального звена школы в среднее происходит рост тревожных состояний как ответная реакция на новые условия социальной среды: смена преподавательского состава, появление новых предметов, повышенные требования к ребенку со стороны участников учебного процесса и

родителей, изменение статуса подростка, его большая сосредоточенность на личностных переживаниях. Все эти изменения, в конечном итоге, могут определить формирование отрицательного мотивационного отношения к учению, учителю, школе.

Такое положение дел приводит к тому, что актуальным становится поиск оптимальных способов организации педагогического процесса и школьной жизни младшего подростка, которые в максимальной степени позволили бы снять переживание напряженности и дискомфорта у ребенка, обеспечивая тем самым возможность формирования положительной мотивации к учению или сохранение ее на высоком уровне.

Методологической и теоретической основой исследования явились культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и теория развития аффективно-потребностной сферы Л. И. Божович. В подходе к тревожности мы ориентировались на исследования Ф. Б. Березина, А. И. Захарова, В. Р. Кисловской, А. М. Прихожан и др.

Целью исследования явилась разработка и апробация психолого-педагогической программы по коррекции тревожности у младших подростков.

Гипотеза исследования: реализация специально разработанной коррекционно-развивающей программы способствует снижению общей тревожности в школе у младших подростков.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы исследования были определены следующие задачи:

- 1) провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- 2) изучить особенности проявления тревожности у младших подростков;
- 3) разработать и апробировать программу психологической коррекции тревожности в младшем подростковом возрасте и проанализировать полученные результаты.

Опытно-экспериментальной базой исследования явилось муниципальное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 37» г.о. Саранск. В эксперименте приняли участие 56 детей в возрасте 11–12 лет.

Экспериментальное исследование проводилось в 3 этапа.

Первый этап (констатирующий эксперимент) был направлен на изучение психологических особенностей проявления тревожности у младших подростков при переходе в среднее звено школы. С этой целью мы использовали методику школьной тревожности Д. Филлипса.

Исследование показало, что для трети части всех испытуемых характерно переживание социального стресса, что создает предпосылки для возникновения и развития беспокойства, тревоги, тревожности. 16 % младших подростков испытывают сильный, а 29% – повышенный уровень страха самовыражения, который, по нашему предположению, присутствует лишь в определенных ситуациях или с определенными людьми. В результате проведенной диагностики у 19% школьников выявлен страх не соответствовать ожиданиям окружающих, 50% младших подростков испытывают сильный, а 13% –

повышенный страх в ситуации проверки знаний. Повышенный уровень тревожности был обнаружен у 43 % учащихся по фактору «проблемы и страхи в отношениях с учителями».

Таким образом, в результате диагностического обследования было выявлено 12 детей с повышенной и высокой тревожностью, 6 из которых составили экспериментальную группу (ЭГ), и 6 детей – контрольную группу (КГ).

На втором (формирующем) этапе исследования нами была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа, направленная на снижение тревожности у учащихся 5-х классов, а также составлены психолого-педагогические рекомендации для учителей и родителей тревожных детей.

При составлении психолого-педагогической программы учитывались индивидуальные особенности детей, а в ходе ее реализации принимался во внимание проходящий в данное время период адаптации младших подростков к среднему звену школы.

В основу формирующего эксперимента, было положено решение следующих задач:

- снижение уровня школьной тревожности (в новой социальной ситуации);
- формирование позитивного самовосприятия;
- повышение уверенности в себе;
- развитие адекватной самооценки;
- формирование навыка уверенного поведения в конкретных ситуациях;
- снятие мышечного и эмоционального напряжения.

Коррекционно-развивающая программа включала 14 занятий по 50 минут каждое. Занятия проводились после уроков по два раза в неделю.

Экспериментальная программа, направленная на снижение уровня тревожности включала три блока.

Целью первого (установочного) блока явилось установление эмоционально-позитивного контакта с детьми, первичных взаимоотношений в группе. На данном этапе учащимся объяснялись правила поведения на занятиях, раскрывалась цель занятий и их содержание. Установочный этап включал в себя 1 занятие.

Коррекционно-развивающий блок включал 10 занятий и был направлен на снижение уровня тревожности у детей на этапе начала обучения в среднем звене школы.

Обобщающее-закрепляющий блок состоял из 2 занятий, целью которых было закрепление у учащихся полученных знаний и отработка навыков уверенного поведения в специально созданных и реальных ситуациях.

После апробации коррекционно-развивающей программы был проведен третий этап исследования (контрольный эксперимент), целью которого явился сравнительный анализ показателей уровня тревожности у экспериментальной и контрольной групп. Предварительные данные показали, что в результате

проведения коррекционных занятий снизилась тревожность по всем факторам методики Д. Филлипса.

Для проведения сравнительного анализа показателей уровня тревожности у экспериментальной и контрольной групп мы осуществили математическую обработку данных с помощью критерия φ^* – угловое преобразование Фишера.

Результаты математической обработки показали, что в экспериментальной группе была снижена тревожность по факторам «страх самовыражения» и «общая тревожность в школе».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что специально разработанная коррекционно-развивающая программа является эффективной и может быть использована педагогами-психологами для работы с тревожными подростками на этапе перехода в среднее звено школы.

Литература

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
2. Березин, Ф. Б. Методика многостороннего исследования личности (структура, основы интерпретации, некоторые области применения) / Ф. Б. Березин, М. П. Мирошников, Е. Д. Соколова. – М. : «Консультант плюс – новые технологии», 2011. – 320 с.
3. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – изд. 2-е. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 351 с.
4. Захаров, А. И. Происхождение и психотерапия детских неврозов : учеб. пособие / А. И. Захаров. – М. : Каро, 2006 – 672 с.
5. Наенко, Н. И. Психическая напряженность : учеб. пособие / Н. И. Наенко. – М. : Владос, 2005. – 358 с.
6. Прихожан, А. М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст : учеб. пособие / А. М. Прихожан. – М. : Питер, 2007. – 192 с.

Винокурова Г. А., Зарезнова А. В.
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ МИРОВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ И СОЦИАЛЬНО-БЛАГОПОЛУЧНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

В настоящее время, проблема мировосприятия подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, представляет одну из актуальных проблем психологии. Скорее, она представляет собой совокупность сразу 2 аспектов исследования – это само мировосприятие подростков и трудные жизненные ситуации, сложное переплетение этих компонентов представляет собой широкое поле для творческой исследовательской деятельности. В настоящее время, общество крайне обеспокоено проблемами, возникающими в среде подростков, главными персонажами среди которых, часто становятся подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

Анализ психолого-педагогической литературы, касающейся вопросов мировосприятия, свидетельствует о том, что данная проблема является острой и дискутируемой.

Так, например, в трудах С. Л. Рубинштейна мировосприятие рассматривается, как составляющая «картины мира» [4]. А. Н. Леонтьев, употребляет данное понятие в контексте «образа мира» [2]. Зачастую, мировосприятие отождествляется с такими понятиями, как мировоззрение и мироощущение, что не является достаточно правильным, так как каждое из них представляет собой относительно самостоятельное понятие и лишь взаимосвязано друг с другом.

Мировосприятие – это сложное интегрированное образование субъективного мира личности, на которое накладывает отпечатки жизненный опыт, внешняя социальная ситуация, в которой происходит развитие, взаимоотношения с окружающими, в том числе со значимыми и наиболее близкими людьми.

На изучении проблемы мировосприятия были сосредоточены усилия таких ученых, как Л. С. Выготский, Е. В. Гудкова, Г. Е. Залесский, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, М. Мид, Ж. Пиаже, Д. Н. Романенков, С. Л. Рубинштейн, В. П. Серкин, С. В. Тарасов и т. д.

Согласно исследованиям В. А. Серкина и С. В. Тарасова мировосприятие наиболее полно проявляется в таких категориях, как отношение к себе, отношение к другим, отношение к миру [5, 7].

Отношение к себе предполагает абсолютное принятие самого себя независимо от внешних и внутренних проблем, кризисных ситуаций, возникающих в процессе социализации, частичное принятие или не принятие. Оно включает такие компоненты, как: самооценка, наличие целей в жизни, локус контроля – Я и целостное восприятие процесса жизни (удовлетворенность самореализацией).

Показатель мировосприятия – отношение к другим заключается в принятии других людей вне зависимости от пола, возраста, культурных особенностей или не принятие.

Показатель мировосприятия – отношение к миру предполагает восприятие окружающего, в том числе происходящих ситуаций, событий, в позитивном или негативном ключе. Он включает в себя компоненты: локус контроля – жизнь, принятие, не принятие окружающего.

Формирование мировосприятия – это довольно сложный процесс, сопряженный со значительными трудностями. Этот процесс, начинает свое восхождение с детства, а точнее, с самого рождения и связан с огромным множеством факторов.

На формирование позитивного или негативного восприятия влияет окружение ребенка, телевидение, СМИ, поток информации, получаемый ежедневно из разных источников, а также, сформированные убеждения и установки личности. Но особенное значение в формировании мировосприятия

приобретают жизненные ситуации, в которых протекает развитие и которые, зачастую определяют его дальнейший ход [9].

Под трудной жизненной ситуацией понимается стрессогенная, переломная, экстремальная, неопределенная и критическая ситуация порождающая эмоциональные напряжения и стрессы; препятствия в реализации важных жизненных целей, с которыми нельзя справиться с помощью привычных средств; ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность; нарушение привычных внутренних связей; невозможность реализации внутренних стимулов (мотивов, стремлений, ценностей) [3].

Целью проведенного нами исследования явилось исследование особенностей мировосприятия подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Гипотезой послужило предположение о том, что мировосприятие подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации отличается от мировосприятия подростков, находящихся в благополучной социально-психологической ситуации.

Исследование проводилось в 2011-2012 году на базе МБОУ «Гимназия № 1» и ЦДОД «ЮНИТЭР» г. Рузаевка. В нем приняли участие 29 подростков, обучающихся в Гимназии № 1, и 19 подростков из центра ЦДОД «ЮНИТЭР». Подростки второй группы проходили реабилитацию в рамках «Республиканской целевой программы по профилактике правонарушений, в том числе повторных, среди несовершеннолетних» на базе центра «ЮНИТЭР».

Наше эмпирическое исследование базировалось на трех этапах.

Задачей первого этапа стало выявление группы подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Особенностью, на которую было обращено наше внимание в процессе исследования, является то, что трудные жизненные ситуации характерны как для подростков, находящихся на учете, в детской комнате милиции, относящихся к группе риска, так и для подростков, предположительно социально-адаптированных, обучающихся в обычной школе.

Одна и та же ситуация может восприниматься одними людьми как трудная, а другими – как обыденно-рутинная, потому на данном этапе исследования было необходимо выявить подростков, которые находятся в трудной жизненной ситуации и воспринимают ее, как актуально переживаемую.

Анализ описанных в литературе классификаций трудных жизненных ситуаций позволил выделить обобщенный перечень возможных трудных жизненных. За основу были взяты классификации трудных жизненных ситуаций Т. В. Складовой и К. Флейк-Хобсона.

1. Семейное неблагополучие, тяжелые условия воспитания;
2. Материальное неблагополучие.
3. Потеря близкого человека (друга или родственника).
4. Длительные конфликтные ситуации со сверстниками.

5. Физические недостатки, препятствующие полноценному общению и развитию, длительные соматические заболевания.

6. Экстремальные и чрезвычайные ситуации, вызывающие потерю стабильности и нарушение привычного адаптивного состояния, и воспринимающиеся, как стрессовые [6, 8].

Необходимо было тщательно выбрать методы исследования. Мы остановились на методике «Психологическая автобиография» Н. А. Логиновой, представленной хронологической таблицей данных.

Полученные результаты на данном этапе, показали, что из 100 % испытуемых обеих выборок, 35 % относятся к подросткам, находящимся в трудных жизненных ситуациях и причем, из них были не только предполагаемые подростки группы риска, но и подростки, обучающиеся в Гимназии № 1.

Проведенный анализ позволил получить следующие результаты:

Тип трудной жизненной ситуации – семейное неблагополучие – по результатам исследования характерен для 8 (25 %) испытуемых, обучающихся в Гимназии и 9 (57 %) испытуемых из центра «ЮНИТЭР». Материальное неблагополучие как тип трудной жизненной ситуации характерен для 9 (28 %) испытуемых, обучающихся в Гимназии № 1 и 7 (44 %) испытуемых их центра «ЮНИТЭР». Потеря близкого человека (родственника или друга) характерна для 3 (9,3 %) испытуемых 1 группы и 6 (37,5 %) испытуемых 2 группы.

Тип трудной жизненной ситуации – длительные конфликтные отношения со сверстниками – характерны для 5 (15,6 %) испытуемых, обучающихся в Гимназии № 1 и 8 (50 %) испытуемых из центра «ЮНИТЭР». Следующий тип трудной жизненной ситуации – физические недостатки, препятствующие полноценному общению и развитию, длительные соматические заболевания характерны для 3 (9,3 %) испытуемых, обучающихся в Гимназии № 1 и 5 (32 %) испытуемых их центра «ЮНИТЭР». Экстремальные и чрезвычайные ситуации, вызывающие потерю стабильности и нарушение привычного адаптивного состояния, и воспринимающиеся, как стрессовые характерны для 5 (32 %) подростков из центра «ЮНИТЭР». Среди подростков, обучающихся в Гимназии № 1, такие ситуации не были выявлены.

Таким образом, на данном этапе исследования нам удалось выявить группу подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Это позволило нам провести дифференциацию испытуемых на две экспериментальные группы:

1) подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации (экспериментальная группа № 1);

2) подростки, находящиеся в благополучной социально-психологической жизненной ситуации (экспериментальная группа № 2).

На втором этапе нами осуществлялось изучение особенностей мировосприятия подростков, находящихся в трудной и благополучной социально-психологической жизненной ситуации.

Для исследования показателей мировосприятия подростков, были использованы следующие методики: «Тест смысловых ориентаций» А. Д. Леонтьева; «Методика диагностики социально-психологической адаптации, К. Роджерс и Р. Даймонда.

По результатам методики «Тест смысловых ориентаций» в экспериментальной группе № 1 по шкале 1 – цели в жизни – 3 (16 %) испытуемых обладают высоким уровнем наличия целей в жизни, 7 (37 %) – средним уровнем наличия целей в жизни, 9 (65 %) обладают низким уровнем наличия целей в жизни, тогда как в экспериментальной группе № 2 по шкале 1 – цели в жизни – 19 (65 %) испытуемых обладают высоким уровнем наличия целей в жизни, 6 (21 %) – средним уровнем наличия целей в жизни, 4 (14 %) обладают низким уровнем наличия целей в жизни.

По шкале 2 – процесс жизни (интерес, эмоциональная насыщенность жизни) в ЭГ № 1 – 6 (32 %) испытуемых имеют высокий уровень эмоциональной насыщенности жизни, 4 (21 %) испытуемых обладают средним уровнем эмоциональной насыщенности жизни, 9 (47 %) – низким уровнем эмоциональной насыщенности жизни. В ЭГ № 2 – 16 (55 %) испытуемых обладают высоким уровнем эмоциональной насыщенности жизни, 7 (24 %) испытуемых имеют средний уровень эмоциональной насыщенности жизни, 6 (21 %) испытуемых обладают низким уровнем эмоциональной насыщенности жизни.

По шкале 3 – результативность жизни (удовлетворенность самореализацией) в ЭГ № 1 – 5 (26 %) испытуемых имеют высокий уровень результативности жизни, 2 (11 %) средний уровень результативности жизни, 12 (63 %) испытуемых обладают низким уровнем результативности жизни. В ЭГ № 2 – 20 (69 %) обладают высоким уровнем результативности жизни, 5 (17 %) средним уровнем результативности жизни, 4 (14 %) испытуемых обладают низким уровнем результативности жизни.

По шкале 4 – локус контроля – Я (Я – хозяин жизни) в ЭГ № 1 – 6 (32 %) испытуемых имеют высокий уровень положительного представления о себе, 5 (26 %) имеют средний уровень положительного представления о себе, 8 (42 %) испытуемых обладают низким уровнем положительного представления о себе. В ЭГ № 2 – 15 (52 % испытуемых) обладают высоким уровнем положительного представления о себе, 8 (27 %) испытуемых имеют средний уровень положительного представления о себе, 6 (21 %) испытуемых обладают высоким уровнем положительного представления о себе.

По шкале 5 – локус контроля – Жизнь (управляемость жизнью) в ЭГ № 1 – 4 (21 %) испытуемых обладают высоким уровнем управляемости жизнью, 4 (21 %) имеют средний уровень управляемости жизнью, 11 (58 %) испытуемых обладают низким уровнем результативности жизни. В ЭГ № 2 – 20 (69 %) испытуемых имеют высокий уровень управляемости жизнью, 4 (14 %) – средний уровень управляемости жизнью, 5 (17 %) обладают низким уровнем управляемости жизнью.

По результатам методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда у подростков в ЭГ № 1 по шкале адаптивность – 3 (16 %) испытуемых обладают высоким уровнем адаптивности; 7 (37 %) испытуемых обладают высоким уровнем адаптивности; 9 (47 %) имеют низкий уровень адаптивности. В экспериментальной группе № 2 по шкале 1 – адаптивность – 22 (76 %) испытуемых имеют высокий уровень адаптивности, 5 (17 %) обладают средним уровнем адаптивности, 2 (7 %) низким уровнем адаптивности.

По шкале 2 – самопринятие (принятие себя) в ЭГ № 1 – 5 (26 %) испытуемых обладают высоким уровнем самопринятия, 2 (11 %) средним уровнем самопринятия, 12 (63 %) обладают низким уровнем самопринятия. В ЭГ № 2 – 21 (73 %) имеют высокий уровень принятия себя, 7 (24 %) обладают средним уровнем самопринятия, 1 (3 %) низким уровнем принятия себя.

По шкале 3 – принятие других в ЭГ № 1 – 7 (37 %) испытуемых имеют высокий уровень принятия других, 4 (21 %) испытуемых обладают средним уровнем принятия других, 8 (42 %) имеют низкий уровень принятия других. В ЭГ № 2 18 (62 %) испытуемых обладают высоким уровнем принятия других, 8 (27 %) имеют средний уровень принятия других, 3 (11 %) низкий уровень принятия других.

По шкале 4 – эскапизм (уход от проблем) – 8 (42 %) испытуемых обладают высоким уровнем ухода от проблем, 6 (32 %) средним уровнем ухода от проблем, 5 (26 %) обладают высоким уровнем ухода от проблем. В ЭГ № 2 – 15 (52 %) испытуемых имеют высокий уровень ухода от проблем, 7 (24 %) – средний уровень ухода от проблем, 7 (24 %) обладают низким уровнем ухода от проблем.

На третьем этапе нами проводился сравнительный анализ особенностей мировосприятия подростков, находящихся в трудной и благополучной, социально-психологической жизненной ситуации.

Для установления различий по показателям мировосприятия подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации и подростков, находящихся в благополучной социально-психологической жизненной ситуации нами использовался U-критерий Манна-Уитни. В таблице 1 представлены результаты математико-статистической обработки данных.

Математическая обработка данных, представленная в таблице 1, показала, что между подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации и подростками, находящимися в социально-благополучной жизненной ситуации значимые различия ($p \leq 0,01$) были обнаружены по следующим показателям: цели в жизни, процесс жизни, результативность жизни, локус контроля-Я, локус контроля-Жизнь (методика «Тест смысложизненных ориентаций»); адаптивность, принятие себя, принятие других («Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда»). По параметру эскапизм (уход от проблем) («Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда») значимых различий обнаружено не было. Отсутствие различий по данному параметру может быть

объяснено тем, что данный показатель свойствен обоим группам подростков в силу специфики самого подросткового возраста.

Таблица 1

Величина и значимость U-критерий Манна-Уитни по показателям мировосприятия учащихся экспериментальной группы № 1 и экспериментальной группы № 2

Показатели мировосприятия	Сумма рангов		Величина и значимость U-критерия Манна-Уитни
	U1 (ЭГ № 1)	U2 (ЭГ № 2)	
2. Процесс жизни (интерес, эмоциональная насыщенность)	206	970	16**
3.Результативность жизни (удовлетворенность самореализацией)	207	969	17**
4. Лocus контроля - Я	255,5	920,5	65,5**
5. Лocus контроля - Жизнь (управляемость жизнью)	235	941	45**
6. Адаптивность	267	814	114**
7. Самопринятие (принятие себя)	200,5	975,5	10,5**
8. Принятие других	191	1034	11**
9. Эскапизм (уход от проблем)	484,5	691,5	256,5

Примечание: * – 196 ($p \leq 0,05$); ** - 164 ($p \leq 0,01$)

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило сделать следующие выводы: показатели мировосприятия (отношение к себе, отношение к другим и отношение к миру) у подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, ниже, чем у подростков, находящихся в благополучной жизненной ситуации. Подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации, менее адаптированы к социуму, к новым условиям деятельности, им сложнее устанавливать социальные контакты. Их цели в жизни не ясны, или они имеют достаточно смутное представление о них. Такие подростки часто отрицательно относятся как к себе, так и к окружающим, восприятие окружающего по большей части происходит в негативном ключе.

Все вышеперечисленное свидетельствует о необходимости комплексной социально-педагогической и психологической работы с подростками и оказание им помощи в преодолении трудностей восприятия мира.

Данные об особенностях мировосприятия подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, могут быть использованы специалистами в психокоррекционной, психотерапевтической работе и практике психологического консультирования.

Литература

1. Гудкова, Е. В. Глобальное отношение к себе и миру: природа и структура / Е. В. Гудкова // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. науч. тр. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. – Т. 4. – С. 95-104.

2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : монография / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика Пресс, 1975. – 635с.
3. Муздыбаев, К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1. – № 2, – С. 37-47.
4. Рубинштейн, М. М. Жизнепонимание – центральная задача философии / М. М. Рубинштейн // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: философия и мировоззрение. – М. : Политиздат, 1990. – С. 61-72.
5. Серкин, В. П. Структура и функции образа мира в практической деятельности : автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2005, – 48 с
6. Складорова, Т. В. Возрастная педагогика и психология / Т. В. Складорова, О. Л. Янушкявичене. – М. : Покров. – 2004.
7. Тарасов, С. В. Теоретико-методологические основы становления мировосприятия школьников в условиях современной социокультурной среды : автореф. дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2001. – 47 с.
8. Флейк-Хобсон, К. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими / К. Флейк-Хобсон, Б. Робинсон, П. Скин. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1992. – 511 с.
9. Цайтлер, В. И Восприятие стереотипного образа благополучия и успешности и идентификация с ними подростков// Теория и практика современной психологии. – 2011. – С. 7.

*Давыдов Д. А.
БИ ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный
университет имени Н. Г. Чернышевского»,
г. Балашов*

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Возрастание роли информации в общественной и индивидуальной жизни человека – одна из ведущих тенденций развития мирового сообщества на рубеже XX-XXI веков. Информация превратилась в реальную производительную силу общества, решающий фактор его развития. Поэтому многие исследователи глобальных социальных процессов называют современное общество «информационным».

Информационное пространство является сферой деятельности фактически любого субъекта деятельности, осуществляющего таковую целиком или частично с использованием возможностей современных информационных технологий – отдельных людей, профессиональных групп, субъектов государственного управления, экономических и политических отношений и т.п. Уровень развития информационного пространства решающим образом влияет на социально-политическую, экономическую сферы общества. От этого уровня сильно зависят поведение людей, формирование общественно-политических движений, социальная безопасность [2].

Современное информационное пространство формируется, с одной стороны, информационными объектами, а с другой – техническими средствами

обработки информационных объектов. Если информационный объект может быть использован в тех или иных целях, говорят об информационном ресурсе. Появление глобальной компьютерной сети перевело на новый уровень процессы информационного взаимодействия в обществе, расширило доступную индивиду сферу информационного пространства.

Также необходимо отметить, что эффективность использования ресурсов современного информационного пространства неразрывно связана со степенью развитости информационной культуры личности, формирующейся и развивающейся в этом пространстве.

В настоящее время образовательное пространство современного вуза становится все более информатизированным и технологичным. Сложно себе представить учебный процесс в вузе без широкого применения различных технических средств, аудиовизуальных устройств. Мы наблюдаем стремительную интеграцию образовательного пространства вузов в единое мировое информационное пространство. Роли субъектов образовательного процесса в учреждениях высшего профессионального образования претерпевают значительные изменения, так преподаватель становится фактически организатором учебно-воспитательного процесса и перестает быть источником знаний, а студент, в свою очередь, превращается из получателя знаний в активного участника их производства. Эти процессы актуализировались только в ситуации стремительного развития информационных технологий. Одной из важнейших особенностей современных информационных технологий является их распространенность. Условия, формы, средства и методы их применения в различных странах схожи, что делает современные информационные технологии универсальными.

Современные образовательные учреждения, создающие свои сайты и блоги, всё более превращаются в «узловые точки» генерации, хранения и распространения информации, а учащиеся всё более вовлекаются в активное освоение технологий информационного пространства. Но при существующей низкой культуре потребления информации в обществе, ученики не могут получить от учителей необходимые техники безопасного овладения виртуальным пространством. Таким образом, средства связи, телекоммуникации и компьютерные технологии обеспечивают такую скорость прохождения «инфоквантов», что сознание современного учащегося попадает под гипнотическое воздействие таких факторов как мгновенность передачи информации, изменяющая масштабы событий и иллюзия присутствия в любой временной и пространственной точке мира [1].

Система образования, представляющая собой на сегодняшний день самую большую область «производства» в нашей стране, как и в других развитых странах, требует к себе особого внимания и, в том числе, контроля качества предлагаемых услуг в условиях жесткой рыночной конкуренции. Для данной функции на сегодняшний день используется система менеджмента качества образования, включающая в себя как внешний контроль, так и внутренний.

Интерпретируя данные стандарта применительно к проблемам менеджмента качества в вузе необходимо отметить, что качество образовательного процесса, качество и уровень знаний и навыков выпускников вузов и, наконец, качество управления вузом или его структурным подразделением во многом определяется уровнем использования информационных и коммуникационных технологий.

Использование данных технологий в учебном процессе может включать в себя создание фонда обучающих и контрольных программ по различным курсам, издание электронных учебников и развитие технологий дистанционного обучения. Информационные и коммуникационные технологии в вузе могут использоваться также для стратегического планирования его развития и прогнозных оценок, оптимизации рабочих процессов.

Для реализации информационных технологий в образовании необходимо создание единой информационной среды вуза, при внедрении которой руководители, ответственные лица и исполнители будут получать информацию о ходе протекания и результатах отдельных процессов на всех стадиях текущей деятельности. Значительная часть этой информации имеет отношение к менеджменту качества. Эту информацию нужно определенным образом обрабатывать: собирать, систематизировать, передавать, накапливать, обрабатывать, хранить, уплотнять, анализировать. Такая обработка предполагает применение различных компьютерных систем. При использовании компьютеров и компьютерных сетей облегчаются задачи прослеживаемости документации, а также работа с большими объемами данных.

Таким образом, при использовании информационных и коммуникационных технологий должны выполняться следующие требования:

- информация должна быть объективной и однозначной, просто архивируемой и надежно хранимой;
- доступ к информации должен занимать минимально возможное время;
- информация должна быть понятной, наглядной и иметь унифицированный вид;
- информация должна быть адресной.

Литература

1. Долгов, Ю. Н. Возможности и риски интеграции медийного и образовательного пространств / Ю. Н. Долгов, А. С. Коповой // Образование в современном информационном обществе: Синергетическая модель: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Балашов 14 – 15 мая 2009 г. – Саратов : Наука, 2009. - С. 62-66.

2. Манойло, А. В. Государственная информационная политика в особых условиях / А. В. Манойло. – М. : МИФИ, 2003. – 388 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Значительное место в жизни взрослого человека принадлежит профессиональной деятельности. Ей отводится особая роль в социальном формировании человека, его образа жизни и поведении. В ходе нее формируются профессиональные умения и навыки, индивидуальный стиль деятельности, развиваются профессионально-важные качества личности, приобретается соответствующий опыт деятельности.

Любая профессиональная деятельность имеет определенную структуру, в числе которых:

- заданные цели, представления о результате труда;
- заданный предмет (исходный материал – не обязательно вещь, но и ситуация неопределенности, любая система, например, социальная, знаковая, художественно эстетическая и др.);
- система средств труда (в зависимости от предмета они существенно различаются между собой);
- система профессиональных служебных обязанностей (заданных трудовых функций);
- система прав;
- производственная среда, предметные и социальные условия труда.

Профессиональная деятельность педагога представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе [1].

Педагогическая деятельность как профессиональная имеет место в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, профессионально-технических училищах, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки.

В процессе профессионального развития личность человека претерпевает некоторые изменения, приобретает некоторые новообразования. Спектр новообразований, приобретаемых в процессе профессиональной деятельности, достаточно широк, однако все они могут быть разделены на две большие группы: стенические изменения, способствующие успешной адаптации в коллективе, в социуме, повышению эффективности жизнедеятельности, и астенические изменения, препятствующие успешному функционированию личности.

В современной научной литературе, для характеристики влияния профессиональной деятельности на личность специалиста и ее проявление, используются выражения – «деформация личности», «профессиональная деформация».

Деформация личности – это изменение качеств и свойств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения) под влиянием тех или иных факторов, имеющих для нее жизненно важное значение.

Профессиональная деформация – это негативное социально-психологическое явление, представляющее в виде разнообразных личностных поведенческих проявлений, оказывающих деструктивное влияние на процесс и результат профессиональной деятельности.

Образованию дезадаптивных изменений в наибольшей мере подвержены профессии, принадлежащие к системе «человек – человек»: врач, учитель, юрист, психолог, журналист, священник и др.

Многочисленные исследования показывают, что педагогическая профессия – одна из тех, которая в большей степени подвержена «деформациям». Это связано с тем, что профессиональный труд педагога отличается очень высокой эмоциональной загруженностью.

Модернизация системы российского образования выдвигает особые требования к личности педагога. Это обусловлено новыми и все более сложными задачами, стоящими перед учебно-воспитательными учреждениями. Признается важность педагогического профессионализма, наличие специальных знаний и широкой эрудиции, сформированность профессионального поведения в целом, включая эмпатию, психолого-педагогическую грамотность и профессиональную рефлексивность.

Учитывая стрессогенный характер деятельности педагога, в ней потенциально заложена вероятность развития профессиональной деформации личности, что нарушает ее целостность, снижает адаптивность, ухудшает межличностное взаимодействие и отрицательно сказывается как на продуктивности деятельности в целом, так и на психологической адекватности педагогических поступков.

К основным факторам, вызывающим профессиональную деформацию относят следующие: большое количество социальных контактов за рабочий день, предельно высокая ответственность, недооценка среди руководства и коллег профессиональной значимости, необходимость быть все время в «форме». В настоящее время обществом декларируется образ социально успешного человека, это образ уверенного в себе человека, самостоятельного и решительного, достигшего карьерных успехов. Поэтому многие люди стараются соответствовать этому образу, чтобы быть востребованными в обществе. Но для поддержания соответствующего имиджа учитель должен иметь внутренние ресурсы.

Следует отметить, что с увеличением стажа работы и возраста педагога, возрастанием педагогической нагрузки неизбежно происходит накопление

усталости, нарастание тревожных переживаний, снижение настроения, вегето-сосудистые расстройства и поведенческие срывы. Эти проявления лежат в основе психологического феномена синдрома профессионального выгорания.

Симптомы, составляющие синдром профессионального выгорания, условно можно разделить на три основные группы: психофизические, социально-психологические и поведенческие [2].

К психофизическим симптомам профессионального выгорания относятся такие, как:

- чувство постоянной, непроходящей усталости не только по вечерам, но и по утрам, сразу после сна (симптом хронической усталости);
- ощущение эмоционального и физического истощения;
- снижение восприимчивости и реактивности на изменения внешней среды (отсутствие реакции любопытства на фактор новизны или реакции страха на опасную ситуацию);
- общая астенизация (слабость, снижение активности и энергии, ухудшение биохимии крови и гормональных показателей);
- частые беспричинные головные боли; постоянные расстройства желудочно-кишечного тракта;
- резкая потеря или резкое увеличение веса;
- полная или частичная бессонница (быстрое засыпание и отсутствие сна ранним утром, начиная с 4 часов утра или, наоборот, неспособность заснуть вечером до 2 – 3 часов ночи и «тяжелое» пробуждение утром, когда нужно встать на работу);
- постоянное заторможенное, сонливое состояние и желание спать в течение всего дня;
- одышка или нарушения дыхания при физической или эмоциональной нагрузке;
- заметное снижение внешней и внутренней сенсорной чувствительности: ухудшение зрения, слуха, обоняния и осязания, потеря внутренних, телесных ощущений.

К социально-психологическим симптомам профессионального выгорания относятся такие неприятные ощущения и реакции, как:

- безразличие, скука, пассивность и депрессия (пониженный эмоциональный тонус, чувство подавленности);
- повышенная раздражительность на незначительные, мелкие события;
- частые нервные «срывы» (вспышки немотивированного гнева или отказы от общения, «уход в себя»);
- постоянное переживание негативных эмоций, для которых во внешней ситуации причин нет (чувство вины, обиды, подозрительности, стыда, скованности);
- чувство неосознанного беспокойства и повышенной тревожности (ощущение, что «что-то не так, как надо»);
- чувство гиперответственности и постоянное чувство страха, что «не получится» или человек «не справится»;

– общая негативная установка на жизненные и профессиональные перспективы (по типу «Как ни старайся, все равно ничего не получится»).

К поведенческим симптомам профессионального выгорания относятся следующие поступки и формы поведения работника:

– ощущение, что работа становится все тяжелее и тяжелее, а выполнять ее – все труднее и труднее;

– сотрудник заметно меняет свой рабочий режим дня (рано приходит на работу и поздно уходит либо, наоборот, поздно приходит на работу и рано уходит);

– вне зависимости от объективной необходимости работник постоянно берет работу домой, но дома ее не делает;

– руководитель отказывается от принятия решений, формулируя различные причины для объяснений себе и другим;

– чувство бесполезности, неверие в улучшения, снижение энтузиазма по отношению к работе, безразличие к результатам;

– невыполнение важных, приоритетных задач и «застревание» на мелких деталях, не соответствующая служебным требованиям трата большей части рабочего времени на мало осознаваемое или не осознаваемое выполнение автоматических и элементарных действий;

– дистанцированность от сотрудников и клиентов, повышение неадекватной критичности;

– злоупотребление алкоголем, резкое возрастание выкуренных за день сигарет, применение наркотических средств.

Выделяют три основные стадии синдрома профессионального выгорания у педагога [3]:

1. На первой начальной стадии у педагогов наблюдаются отдельные сбои на уровне выполнения функций, произвольного поведения: забывание каких-то моментов (например, внесена ли нужная запись в документацию, задавался ли ученику планируемый вопрос, что ученик ответил на поставленный вопрос, сбои в выполнении каких-либо двигательных действий и т.д.). Из-за боязни ошибиться, это сопровождается повышенным контролем и многократной проверкой выполнения рабочих действий на фоне ощущения нервно-психической напряженности.

2. На второй стадии наблюдается снижение интереса к работе, потребности в общении (в том числе, и дома, с друзьями): «не хочется никого видеть», «в четверг ощущение, что уже пятница», «неделя длится бесконечно», нарастание апатии к концу недели, появление устойчивых соматических симптомов (нет сил, энергии, особенно к концу недели; головные боли по вечерам; «мертвый сон без сновидений», увеличение числа простудных заболеваний); повышенная раздражительность (любая мелочь начинает раздражать).

3. Третья стадия – собственно личностное выгорание. Характерна полная потеря интереса к работе и жизни вообще, эмоциональное безразличие,

отупение, нежелание видеть людей и общаться с ними, ощущение постоянного отсутствия сил.

Особо опасно выгорание в начале своего развития, так как «выгорающий» учитель, как правило, не осознает его симптомы и изменения в этот период легче заметить со стороны. Выгорание легче предупредить, чем лечить, поэтому важно обращать внимание на факторы, способствующие развитию этого явления.

Факторы, вызывающие выгорание группируются в три больших блока, личностный, ролевой и организационный [3].

Личностный фактор – это, прежде всего, чувство собственной значимости на рабочем месте, возможность профессионального продвижения, автономия и уровень контроля со стороны руководства. Если специалист чувствует значимость своей деятельности, то он становится достаточно неуязвимым по отношению к эмоциональному сгоранию. Если же работа выглядит в его собственных глазах незначимой, то синдром развивается быстрее. Его развитию способствуют также неудовлетворенность своим профессиональным ростом, излишняя зависимость от мнения окружающих и недостаток автономности, самостоятельности.

Ролевой фактор. Развитие выгорания существенно влияют конфликт ролей и ролевая неопределенность, а также профессиональные ситуации, в которых совместные действия сотрудников в значительной степени не согласованы: отсутствует интеграция усилий, но при этом присутствует конкуренция. А вот слаженная, согласованная коллективная работа в ситуации распределенной ответственности как бы предохраняет психолога от развития синдрома эмоционального сгорания, несмотря на то, что рабочая нагрузка может быть существенно выше.

Организационный фактор. На развитие синдрома влияет многочасовая работа, но не любая, а неопределенная либо не получающая должной оценки. При этом негативно сказывается не раз подвергавшийся критике стиль руководства, при котором шеф не позволяет сотруднику проявлять самостоятельность и тем самым лишает его чувства ответственности за свое дело и осознания значимости, важности выполняемой работы.

Систематизируя изложенное, следует отметить, что профессиональная деятельность способствует как положительной, так и отрицательной деформации личности и поведения. Такая деформация определяется личностным социальным статусом, отношением к профессиональной деятельности и самоактивностью в ней, средой в которой она осуществляется и направленностью в профессиональном самосовершенствовании. Все это в совокупности обеспечивает развитие (сдерживание в развитии) личностного потенциала (положительного и отрицательного) специалиста, формирование его профессионально и личностной индивидуальности. Профессиональная деформация может приводить к личностным, поведенческим и личностно-поведенческим изменениям.

Знание ее природы позволяет определять пути предупреждения профессиональной деформации личности и поведения педагога. Этим достигается его профессиональное долголетие и создается основа для наиболее оптимального проявления возможностей оптимального профессионального самосовершенствования. В случае активного проявления профессиональной деформации разрабатывать пути предупреждения ее негативного проявления, а также возможности преодоления.

Литература

1. Климов, Е. А. Психология профессионала. Избранные психологические труды / Е. А. Климов. – М. : Институт практической психологии; Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. – 400 с.
2. Самоукина, Н. В. Психология профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
3. Сушенцова, Л. В. Профессиональное выгорание педагога: сущность, диагностика, профилактика / Л. В. Сушенцова // Инновационная сельская школа: от идеи к результату. – Йошкар-Ола : ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», 2006. – С. 190–198.

*Дементьева Е. В., Буячева О. П.
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД СЕССИИ

Эмоциональные состояния – психические состояния, которые возникают в процессе жизнедеятельности субъекта и определяют не только уровень информационно-энергетического обмена, но и направленность поведения. Эмоции управляют человеком намного сильнее, чем это кажется на первый взгляд. Даже отсутствие эмоций – это эмоция, точнее целое эмоциональное состояние, которое характеризуется большим количеством особенностей в поведении человека.

В своих трудах В. К. Вилюнас и Ю. Б. Гиппенрейтер [3] отмечают, что эмоциональные состояния, как правило, характеризуются средней длительностью и интенсивностью. По модальности они могут представлять в форме раздражительности, тревоги, благодушия, а также различных оттенков настроения – от депрессивных состояний до состояния эйфории. Однако чаще всего они представляют собой смешанные состояния.

В определенный период жизни эмоциональные состояния окрашивают всю психическую деятельность человека и обнаруживаются в различных настроениях, аффективных состояниях. Эмоциональные состояния не только зависят от характера протекающей психической деятельности, но и сами оказывают огромное влияние на нее [1].

Любая профессиональная деятельность, связанная с ситуациями контроля, проверки, отчета, соревнования, приводит к возникновению неравновесных психических состояний. Учебная деятельность всегда

предполагает контроль за усвоением получаемых знаний (экзамены, зачеты, коллоквиумы, семинары и другие формы). Психические состояния студента в процессе контроля, с точки зрения В. К. Вилюнаса [3], могут сильно повлиять на результат его деятельности.

Учебная деятельность, а также возрастная специфика психического развития вызывает у юношей и девушек характерные для них психические переживания и состояния. Особенно в сложном положении оказываются первокурсники, которые после экзаменов в школе, трудных вступительных экзаменов в учебные заведения попадают в новые специфические социальные отношения и условия учебной деятельности.

На первом курсе происходит изменение социальной роли обучаемого, корректировка потребностей и системы ценностей, возникает необходимость более гибко регулировать свое поведение, приспособляясь к более жестким требованиям высшей школы, устанавливать взаимоотношения в новом коллективе; иногородним – обустроить быт. И наиболее ответственным периодом является сессионный период. Каждый студент переживал первую сессию, и это чувство всем знакомо. Любой экзамен – стресс для человека, а тем более, если ты – студент первого курса [4].

Экзамены для студентов – это критический момент в учебной деятельности, когда подводятся итоги учебной работы за семестр, решается вопрос о соответствии студента уровню вуза, получении стипендии, о самоутверждении личности и др. Однако, экзамены – это еще и определенный стимул к увеличению объема, продолжительности и интенсивности учебного труда студентов, мобилизации всех сил организма. Но, экзамен – не просто проверка знаний, а проверка знаний в условиях стресса. Среди медиков существует точка зрения, что до 90 % всех заболеваний могут быть связаны со стрессом. Отсюда можно сделать вывод, что экзамены здоровья учащимся не прибавляют, а наоборот [2].

Экзаменационная ситуация – это всегда некая неопределенность исхода, что позволяет оценивать ее как сильный эмоциогенный фактор. Наличие эмоционального напряжения и в межэкзаменационные дни свидетельство того, что экзаменационная сессия сопровождается непрерывным, хроническим стрессом. Экзаменационная сессия насыщена многообразными эмоциями, оказывающими то или иное влияние на результативность сдачи экзаменов. Даже компетентные студенты, по мнению А. О. Прохорова [6], в неопределенной и экстремальной ситуации экзамена при наличии состояний напряжения, страха могут не раскрыть полностью своих способностей, профессиональных знаний, умений, навыков.

Психические переживания студентов исключительно сложны и разнообразны. Эмоциональные переживания во время экзамена принимают особенно острый характер. От интенсивности предэкзаменационных реакций во многом зависит и окончательный успех [4].

Исследования показывают, что в учебной деятельности у студентов состояние нервно-психического напряжения возникает в различных случаях:

жесткости лимитов времени, дающегося на выполнение заданий; сложности адаптации к учебным условиям; эмоциональных и интеллектуальных напряжений в ситуациях зачетов, экзаменов; ожидания неблагоприятных исходов на экзаменах; сверхсильной мотивации; при доминирующих отрицательных психических состояниях и определяемых свойствами личности [4].

Психологическая подготовка представляет собой процесс создания, поддержания и восстановления состояния психической готовности студента к ответу на экзамене, к борьбе за достижение наилучшей оценки. Создание состояния психической готовности – предмет забот и активной деятельности преподавателя и самого студента. В психолого-педагогическом плане заботы эти касаются определения задач, средств, методов, методических приемов и организации процесса психологической подготовки к экзамену. Продуктивное решение всего этого круга вопросов требует от преподавателя и студента понимания психологической сущности рассматриваемых явлений [5].

Исследование проблемы эмоционального состояния студентов первого курса во время сессии не достаточно проработано и изучения в данной области были сконцентрированы, прежде всего, на физиологических изменениях, происходящих в организме студентов перед экзаменами.

Настоящее исследование посвящено изучению особенностей эмоционального состояния студентов-первокурсников в период «до» и «во время» сессии. В исследовании принимали участие 60 студентов, обучающихся на факультете психологии и дефектологии МордГПИ имени М. Е. Евсевьева. Мы предположили, что эмоциональное состояние первокурсников в период «до» и «во время» сессии будет иметь качественные различия. Экспериментальное исследование было выстроено следующим образом: первоначально осуществлялось изучение эмоционального состояния студентов в период «до сессии», затем повторная диагностика производилась в «период сессии». В процессе диагностики использовались следующие методики: методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний Зунге (адаптация Т. И. Балашовой), методика измерения уровня тревожности Спилбергера-Ханина, методика дифференциальной шкалы эмоций К. Изарда [6]. Для статистической проверки данных были использованы методы математической обработки, в частности критерий φ^* – Фишера.

Описание результатов проведенного исследования начнем с анализа данных таблицы 1, где представлены показатели эмоционального состояния у студентов в периоды «до» и «во время» сессии по методике Зунге.

Данные таблицы 1 свидетельствуют о наличии достоверных различий в показателях депрессивных состояний ($p \leq 0,01$) и состояний, близких к депрессии ($p \leq 0,05$) в период «до» и «во время» сессии. Исходя из этого, можно сказать, что в период сессии происходит изменение эмоционального состояния студентов первого курса в сторону его ухудшения.

Таблица 1

Показатели депрессивных состояний студентов в период «до» и «во время» сессии по методике Зунге (адаптация Т. И. Балашовой) (%)

Период сессии	Показатели депрессивных состояний и состояний, близких к депрессии			
	отсутствие депрессии УД=20-49	легкая депрессия, УД = 50-59	субдепрессия, УД = 60-69	депрессия, УД ≥ 70
до	57	25	18	0
во время	22	41	32	5
φ*	4,04**	2,05*	1,79*	-

Примечание: уровень значимости: * – $p \leq 0,05$ (1,64); ** – $p \leq 0,01$ (2,31)

Результаты математической обработки данных, полученных в ходе использования методики измерения уровня тревожности Спилбергера-Ханина представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Показатели уровня тревожности студентов в период «до» и «во время» сессии по методике Спилбергера-Ханина (%)

Период сессии	Уровень личностной тревожности		
	высокий	средний	низкий
до	22	26	52
во время	33	55	12
φ*	1,36*	3,31**	4,97**

Примечание: уровень значимости: * – $p \leq 0,05$ (1,64); ** – $p \leq 0,01$ (2,31)

Данные, представленные в таблице 2, позволяют говорить о том, что между показателями личностной тревожности в период «до» и «во время» сессии существуют статистически значимые различия в уровнях выраженности личностной тревожности первокурсников: высокий уровень на $p \leq 0,05$ уровне значимости; средний и низкий на $p \leq 0,01$ уровне значимости.

Таблица 3

Показатели уровня тревожности студентов в период «до» и «во время» сессии по методике Спилбергера-Ханина

Период сессии	Уровень тревожности		
	высокий	средний	низкий
до	8	64	28
во время	28	40	32
φ*	2,96**	2,67**	0,49*

Примечание: уровень значимости: * – $p \leq 0,05$ (1,64); ** – $p \leq 0,01$ (2,31)

Согласно таблице 3, в ходе математической обработки данных также были выявлены статистически значимые различия по высокому и среднему уровню ситуативной тревожности (уровень значимости $p \leq 0,01$), в то время как по низкому уровню статистически значимых различий выявлено не было.

Таким образом, следует отметить, что в сессионный период происходит изменение уровня личностной и ситуативной тревожности по всем уровням в сторону ее повышения.

В таблице 4 представлен анализ результатов, полученных в период «до» и «во время» сессии в ходе диагностики по методике дифференциальных эмоций К. Изарда.

Таблица 4

Показатели самочувствия студентов в период «до» и «во время» сессии по методике К. Изарда

Период сессии	Показатели самочувствия	
	плохое самочувствие	хорошее самочувствие
до	28	72
во время	52	48
φ^*	2,74**	2,72**

Примечание: уровень значимости: * – $p \leq 0,05$ (1,64); ** – $p \leq 0,01$ (2,31)

Исходя из данных таблицы 4, в результате статистического анализа данных между выборками испытуемых в период «до» и «во время» сессии обнаружены различия по показателям «плохое самочувствие» и «хорошее самочувствие» (уровень значимости $p \leq 0,01$).

Таким образом, проведенная математико-статистическая обработка данных, позволила выявить различия в степени выраженности сниженного настроения, тревожности и показателях самочувствия в период «до» и «во время сессии» у студентов, обучающихся на первом курсе.

Подводя итог экспериментальной работе можно сделать следующие выводы:

1. Период сдачи сессии является стрессовым и характеризуется изменением эмоционального состояния. Полученные результаты показывают, что для первокурсников характерно снижение эмоционального состояния в период сессии. Так, у студентов отмечается наличие высоких показателей сниженного настроения. Если рассматривать уровень тревожности, то для периода «до» сессии характерны низкие показатели, а уже в экзаменационный период были выявлены высокие показатели, как личностной, так и ситуационной тревожности. Период экзаменационной сессии так же характеризуется изменением показателей самочувствия. В сессионный период студенты чаще испытывают плохое самочувствие.

2. Математическая обработка полученных данных позволила доказать на высоком уровне статистической значимости наличие различий в эмоциональном состоянии студентов в период «до» и «во время» сессии.

Одним из возможных вариантов разрешения данной проблемы является составление рекомендаций для студентов и преподавателей, которые будут способствовать формированию более устойчивого нервно-психического и эмоционального состояния студентов в период сессии.

Литература

1. Бреслав, Г. Психология эмоций / Г. Бреслав. – М. : Академия, 2007. – 544 с.
2. Гримак, Л. П. Общение с собой / Л. П. Гримак – М., 1991. – 320 с.
3. Вилюнас, В. К. Психология эмоций / В. К. Вилюнас, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Издательство МГУ, 1996. – 142 с.
4. Лыдкова, Г. М. Негативные психические состояния студентов в ситуациях с неопределенным исходом : Монография / Г. М. Лыдкова. – Елабуга: Алмедия. – 2006. – 324 с.
5. Прохоров, А. О. Особенности психологического состояния личности в обучении / А. О. Прохоров // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 1. – С. 47–54.
6. Психологические тесты: в 2 т. Т. 1 / под ред. А. А. Карелина. – М. : ВЛАДОС, – 2005. – 312с.

*Дементьева Е. В., Каргина Е. Н.
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ И ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ

В настоящее время тема исследования уровня тревожности и лидерских способностей старшеклассников приобретает все большую актуальность, что связано с изменениями социальной сферы, напряженным ритмом жизни и другими факторами. Согласно данным отечественных и зарубежных исследователей, в современном мире наметилась устойчивая тенденция к возрастанию количества тревожных людей. Более того, меняется «качество» тревожности: она принимает форму глубинной тревоги, в наименьшей степени поддающейся преодолению. Проблематика лидерства в свою очередь является традиционной для социально-психологической науки. Ее становление и развитие представляет собой обычный путь углубленного исследования наиболее значимых психологически содержательных явлений.

Феномен лидерства, который, бесспорно, является междисциплинарной проблемой, всерьез начал рассматриваться в психологии в логике «теории черт». Основателем «теории черт» в ее содержательно-полноценном звучании в социальной психологии справедливо считается Е. Богардус. Он уже вплотную занимался вопросом о том, какие именно «черты» (индивидуально-психологические свойства, характеристики, качества и т.д.) делают человека лидером [1].

Итак, что же понимается под тревожностью, и что скрывается за лидерскими способностями, разберемся в этом подробнее.

В самом общем виде тревожность понимается как отрицательное эмоциональное переживание, связанное с предчувствием опасности. А. М. Прихожан, определяет тревожность как устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени. Также автор выделяет виды тревожности на основе ситуаций, связанных: с процессом обучения – учебная тревожность; с представлениями о

себе – самооценочная тревожность; с общением – межличностная тревожность. Помимо разновидностей тревожности, рассматривается и ее уровневое строение. По мнению автора, тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности, а под формой тревожности понимается особое сочетание характера переживания, осознание вербального и невербального выражения в характеристиках поведения, общения и деятельности. Ею были выделены открытые и закрытые формы тревожности. Открытые формы: острая, нерегулируемая тревожность; регулируемая и компенсирующая тревожность; культивируемая тревожность. Закрытые (замаскированные) формы тревожности названы ею «масками». В качестве таких масок выступают: агрессивность, чрезмерная зависимость, апатия, лживость, лень, чрезмерная мечтательность. Повышенная тревожность влияет на все сферы психики ребенка: аффективно-эмоциональную, коммуникативную, морально-волевою, когнитивную [5].

По мнению Б. Д. Парыгина, под лидерством принято понимать один из процессов организации и управления малой социальной группой, способствующим достижению групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным эффектом [4].

«Теория черт» включает в себя идею о том, что лидерство – феномен, рождаемый специфическими чертами лидера, такими как искусство убеждения, любовь к риску, энтузиазм, смелость, воля, справедливость, искренность и т.д. «Ситуационная теория» провозглашает значимость ситуации в процессе выдвижения лидера. Лидер – функция ситуации. Если социальная ситуация существования группы меняется, то высока вероятность смены лидера. Из «Теории, определяющей роли последователей» следует, что лидер не может существовать без социальной группы. Если группа не поддерживает лидера, то он утрачивает возможность влиять на ее деятельность. Последователи могут принимать или отвергать лидера. Группа будет поддерживать лидера до тех пор, пока он разделяет ценности, значимые для нее [2].

Под лидерскими способностями понимается способность человека организовать людей на совместную деятельность, регулировать взаимоотношения в группе, вести за собой.

Способность человека быть лидером во многом зависит от развитости организаторских и коммуникативных качеств. Е. Жариков и Е. Крушельницкий, выделили признаки лидера: воля, настойчивость, терпеливость, инициативность, психическая устойчивость, самокритичность, требовательность к себе и к другим, надежность, выносливость, восприимчивость к новому, стрессоустойчивость, оптимистичность [3].

В юношеском возрасте важно становление именно лидерских способностей, т.к. это период, когда учащиеся принимают важное решение о своей будущей профессии, и зачастую старшеклассники ориентируются на мнение лидеров группы, в связи с чем возможен неадекватный выбор профессиональной направленности, искажение профессиональных интересов и

склонностей. Поэтому, необходимо, чтобы каждый старшеклассник подходил к этому серьезному вопросу осознанно, и те качества, которые мешают человеку проявить свои лидерские возможности при необходимости восполнять теми, которые дают наилучший для него результат [6].

Исходя из вышеизложенного, мы предположили, что существует взаимосвязь между уровнем тревожности и лидерскими способностями личности: чем ниже уровень тревожности, тем выше проявления лидерских способностей, и наоборот: чем выше уровень тревожности, тем ниже уровень развития лидерских способностей. С целью подтверждения выдвинутой гипотезы, было организовано и проведено на базе МОУ «Лицей № 31» г. о. Саранск эмпирическое исследование, в котором приняли участие 55 учащихся 11-х классов. Эмпирическое исследование проходило в два этапа: на первом мы изучили особенности тревожности испытуемых посредством теста Спилбергера-Ханина «Определение уровня тревожности», на втором с помощью теста «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий) выявили уровень выраженности их лидерских способностей. Для изучения взаимосвязи между двумя признаками – тревожностью и лидерскими способностями – был использован метод математической обработки данных – коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s).

Описание результатов проведенного исследования начнем с анализа данных по методике «Определение уровня тревожности» Спилбергера-Ханина, в ходе которой были изучены ситуативная и личностная тревожности. Выявлено, что среди учащихся 11-х классов основная масса испытуемых (60 %) имеет умеренный уровень ситуативной тревожности, что не оказывает на организм негативного воздействия. Четверть испытуемых (25,5 %) по набранным баллам соответствуют высокому уровню ситуативной тревожности, который проявляется в нарушении внимания и тонкой координации. Лишь у немногих (14,5 %) испытуемых выявлен низкий уровень. Что касается личностной тревожности, то здесь наблюдается аналогичная ситуация – абсолютное большинство испытуемых (60 %) продемонстрировало умеренную личностную тревожность, т. е. устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги, у 30,9 % учащихся выявлен высокий уровень, который говорит о том, что возможны проявления невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа. У 9,1 % – низкий уровень личностной тревожности, это говорит о том, что эти ученики уверены в себе, способны справиться без паники с любыми трудностями. Однако тревожность изначально не является негативной чертой. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной личности. При этом существует оптимальный

индивидуальный уровень «полезной тревоги».

Затем для изучения лидерских способностей у той же группы испытуемых была проведена методика «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого.

Для того, чтобы отследить на каком же уровне тревожности проявляются лидерские способности, обратимся к таблицам 1 и 2.

Таблица 1

Сводная таблица данных учащихся с различным уровнем ситуативной тревожности и разной степенью выраженности лидерских способностей

Уровень тревожности	Степень проявления лидерских способностей		
	слабая	средняя	сильная
высокий	14 (25,5 %)	0	0
умеренный	12 (21,9 %)	19 (34,5 %)	2 (3,6 %)
низкий	0	2 (3,6 %)	6 (10,9 %)

Согласно данным таблицы 1, у большей части старшеклассников выявлен умеренный уровень тревожности. В этой группе испытуемых 34,5 % учащихся имеют среднюю, 21,9 % – слабую и 3,6 % – сильную выраженность лидерских способностей. Что касается высокого уровня тревожности, то он характерен для 25,5 % опрошенных, и все они имеют слабую выраженность лидерских способностей. Меньшая часть учащихся имеет низкий уровень тревожности, из которых 10,9 % учеников с сильной и 3,6 % со средней степенью проявления лидерских способностей.

Таблица 2

Сводная таблица данных учащихся с различным уровнем личностной тревожности и разной степенью выраженности лидерских способностей

Уровень тревожности	Степень проявления лидерских способностей		
	слабая	средняя	сильная
высокий	17 (30,9 %)	0	0
умеренный	9 (16,3 %)	19 (34,6 %)	5 (9,1 %)
низкий	0	2 (3,6 %)	3 (5,5 %)

Согласно данным таблицы 2, большая часть учеников имеет умеренный уровень тревожности, для 34,6 % из которых характерна средняя, для 16,3 % человек – слабая и для 9,1 % учеников сильная степень выраженности лидерских способностей. Высокий уровень тревожности продемонстрировали 30,9 % старшеклассников, и все они относятся к степени слабого проявления лидерских способностей. И наконец, для меньшего количества старшеклассников свойственен низкий уровень тревожности, 5,5 % из которых имеют сильную и 3,6 % – среднюю степень выраженности лидерских способностей.

Таким образом, из анализа полученных данных, отраженных в таблицах 1 и 2, видно, что для учеников с высоким уровнем тревожности

характерна слабая выраженность лидерских способностей, с умеренным уровнем, в основном, средняя степень и с низким уровнем – сильная степень проявления лидерских способностей.

Для установления взаимосвязи между уровнем тревожности и лидерскими способностями старшеклассников мы использовали коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена. Вначале исследования мы предположили, что существует взаимосвязь между уровнем тревожности и лидерскими способностями учащихся, а именно – чем ниже уровень тревожности, тем выше проявление лидерских способностей, и наоборот. В ходе расчетов данного коэффициента по определенному алгоритму мы получили следующие показатели: $r_s = -0,768$ (ситуативная тревожность) и $r_s = -0,712$ (личностная тревожность). Из представленных числовых данных следует, что в обоих случаях выявлена высокая корреляционная связь между тревожностью и лидерскими способностями старшеклассников (уровень значимости $p \leq 0,01$). Отрицательная корреляция свидетельствует о наличии обратной зависимости, т. е. чем ниже уровень тревожности, тем выше уровень развития лидерских способностей. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение в ходе проведенного эмпирического исследования. Изучая особенности тревожности и лидерских способностей, мы рассматриваем возможность проведения практических упражнений тренинговой программы для старшеклассников. Это, на наш взгляд, может стать результатом снижения уровня тревожности и соответственно развития у них лидерского потенциала.

Литература

1. Алифанов, С. А. Основные направления анализа лидерства // Вопросы психологии. – 1991. – №3. – С. 90–96.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Наука, 2007. – 378 с.
3. Жариков, Е. Для тебя и о тебе / Е. Жариков, Е. Крушельницкий. – М. : Просвещение, 1998. – 223 с.
4. Парыгин, Б. Д. Руководство и лидерство / Б. Д. Парыгин. – СПб. : ЛГУ, 1993. – 250 с.
5. Прихожан, А. М. Подросток в учебнике и в жизни / А. М. Прихожан, И. Н. Толстых. – М. : Просвещение, 1995. – 241 с.
6. Фетискин, Н. П. Диагностика лидерских способностей. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Просвещение, 2005. – С. 316–320.

Дементьева Е. В., Матявина Е. В.
*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к профессиям, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе

профессии или ее смене, уточнения и коррекции карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов. Весь этот комплекс проблем в профессионаловедении объясняют понятием профессиональное самоопределение, в связи с этим, такое сложное психологическое явление не получило «единственно правильное» объяснение в психологической науке.

Интерес к проблеме профессионального самоопределения формировался в отечественной науке давно, но наибольшее развитие он получил в настоящее время. Научной разработкой проблемы профессионального самоопределения занимались отечественные психологи: Е. М. Борисова, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Д. М. Кухарчук, Д. А. Леонтьев, Г. П. Логинова, А. К. Маркова, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, В. Ф. Сафин, Л. Б. Ценципер и др.

Для того, чтобы перейти к сути проблемы и остановимся на основных составляющих профессионального самоопределения. Ключевым термином в данной статье является термин «самоопределение личности». Самоопределение личности – сложная научная проблема, имеющая как минимум, психологический, педагогический, социологический и философский аспект. В силу этого обстоятельства наблюдаются различные подходы к определению этого понятия.

В рамках философско-психологического подхода к проблеме самоопределения личности необходимо отметить работы А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. Ф. Сафина и др. В контексте данного подхода самоопределение выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации; в понятии самоопределения, таким образом, выражается активная природа «внутренних условий». Подчеркивается роль «внутреннего момента самоопределения, верности себе, неодностороннего подчинения внешнему». С. Л. Рубинштейн особо подчеркивал не только зависимость личности от обстоятельств и условий жизни, но и зависимость жизни от личности [по 1].

Психолого-культурологический подход к проблеме личностного самоопределения представлен в работах Л. С. Выготского. Согласно его учению, индивид формирует свой внутренний мир путем усвоения, интериоризации исторически сложившихся форм и видов социальной деятельности, одновременно экстериоризируются (самореализуются) психические процессы.

Социологический подход к проблеме самоопределения представлен в работах К. А. Абульхановой-Славской, И. С. Кона, А. В. Петровского и др. К. А. Абульханова-Славская центральным моментом самоопределения выделяет также самодетерминацию, собственную активность, осознанное стремление занять определенную позицию. По К. А. Абульхановой-Славской, самоопределение – это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. При этом она подчеркивает, что от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим его членам), зависит самоопределение и общественная активность личности.

Итак, самоопределение – это сложный, многоступенчатый процесс развития человека, структурными элементами которого являются разные виды самоопределения – личностное, социальное, профессиональное и др. [2]. Эти виды самоопределения постоянно взаимодействуют. В одних случаях они предшествуют одно другому, например, личностное самоопределение может предшествовать и способствовать профессиональному, чаще всего они происходят одновременно, меняясь местами, как причина и следствие. Жизненное самоопределение, возможно, лежит в основе других и начинается с первого дня жизни как выполнение человеком своего предназначения.

Каждый человек осуществляет в своей жизни в той или иной степени разные виды самоопределения: личностное, семейное, профессиональное и т.д. Поскольку все эти типы находятся в тесной взаимосвязи, а на высших уровнях своего проявления имеют очень много общего, и даже как бы проникают друг в друга, необходимо, хотя бы условно, их разграничить.

Жизненное самоопределение – это определение себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни и реализация себя на основе этого самоопределения [4]. И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун и Н. С. Пряхников [5] отмечают следующие характерные черты жизненного самоопределения: глобальность, всеохватность образа и стиля жизни, специфичных для той социокультурной среды, в которой обитает данный человек; зависимость от стереотипов общественного сознания данной социокультурной среды; зависимость от экономических, социальных, экологических и других объективных факторов, определяющих жизнь данной социальной и профессиональной группы.

Под личностным самоопределением понимают определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев становления личности и дальнейшую действенную реализацию себя на основе этих критериев [4].

Социальное самоопределение – это определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев принадлежности к определенной сфере общественных отношений и определенному социальному кругу, ограничение себя некоторым кругом профессий [4].

Понятие профессионального самоопределения в нашей работе требует более глубокого и детального рассмотрения. Определение профессионального самоопределения было сформулировано Д. А. Леонтьевым, который рассматривает его как сложный динамический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, формирования им адекватных профессиональных намерений и планов, реалистического образа себя как профессионала [по 2].

А. К. Маркова под профессиональным самоопределением понимает определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма [4].

Более объективной представляется точка зрения, представленная в работах Е. М. Борисовой, Э. Ф. Зеера [1], Е. А. Климова [2], Г. П. Логиновой, Н. С. Пряжников и Е. Ю. Пряжниковой [4]. Здесь профессиональное самоопределение рассматривается как сложный, длительный и часто многократный процесс, неотделимый от развития личности в целом и как деятельность человека, принимающая то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда.

Наиболее глубоко проблема профессионального самоопределения исследована Н. С. Пряжниковым. Он пишет: «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности (а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения) в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [4].

Согласно, И. С. Кону, профессиональное самоопределение начинается далеко в детстве и заканчивается в ранней юности, когда уже необходимо принять решение, которое повлияет на всю дальнейшую жизнь человека.

Проблема профессионального самоопределения – это одна из актуальных проблем в воспитании подростков. У них чаще, чем у других, возникают проблемы профессионального выбора. Процесс профессионального самоопределения подростков имеет свои особенности в связи с тем, что он не опирается на опыт профессионального становления родителей, не имеет широких и разнообразных связей (родственники, значительный круг взрослых), позволяющих ребенку включаться в систему ориентации в мире профессий. Их профессиональное самоопределение происходит стихийно, что выливается в неустроенность судеб детей. Причинами является нежелание учиться в профессиональном училище, незаинтересованность в получении профессии, низкие познавательные способности, неумение приспособиться к новой социальной среде, незнание современных жизненных условий, в которых большое значение имеет высокий профессионализм работника. Профессиональное самоопределение младших подростков имеет свои особенности. Необходимо помнить, что у подростков важно сформировать осознание собственных интересов, способностей и профессионально-ценностных ориентаций. Главной задачей у младших подростков на этапе профессионального самоопределения выступает формирование профессиональной направленности. Мы предполагаем, что в младшем подростковом возрасте нет четких представлений о выборе направления будущей профессии, не сформирован круг интересов.

С целью выявления способностей, склонностей и интересов учащихся нами было организовано и проведено эмпирическое исследование. Оно проходило на базе образовательного учреждения «Лицей № 31» г. о. Саранск. В нем приняли участие учащиеся 7 класса в количестве 21 человека. Средний возраст испытуемых 13 лет.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие психодиагностические методики: «Твои способности», карта

интересов А. Голомштока в модификации Г. Резапкиной, опросник «Определение профессиональных склонностей» (методика Л. Ойвайши в модификации Г. Резапкиной).

В ходе изучения преобладающего направления в развитии способностей личности (по методике «Твои способности»), были получены следующие результаты. У основной массы (62 %) учащихся выявлены способности, которые относятся сразу к нескольким направлениям в профессиональной деятельности, например, физические, организационные и филологические; математические, конструкторско-технические и музыкальные и т. д., т. е. у испытуемых не выявилось четких способностей к определенному виду профессии. Лишь у 38 % испытуемых были выявлены способности, требующиеся в конкретных видах профессиональной деятельности. В их числе: 28,8 % школьников продемонстрировали физические способности, требующиеся в таких профессиях как: сотрудник правоохранительных органов, официант, массажист, тренер, все они должны быть сильными, выносливыми и ловкими. Высокий уровень физического развития необходим так же и тем, кто выбрал профессии, связанные с военной службой, охраной, спортом, пожарными, водолазными и аварийно-спасательными работами. 9,5 % школьников имеют организационные способности, необходимые для экскурсоводов, учителей, продавцов, врачей, медсестер, воспитателей, юристов, следователей и др. Художественные способности свойственны лишь одному (4,7 %) испытуемому, который хотел бы стать профессиональным дизайнером.

В ходе изучения интереса в том или ином направлении профессиональной деятельности (по методике «Карта интересов А. Голомштока в модификации Г. Резапкиной»), были получены такие результаты. У 62 % учащихся выявлены интересы к определенной сфере профессиональной деятельности. Распределение испытуемых по интересам выглядит следующим образом: педагогика и медицина – 14,3 %, спорт и военное дело – 9,5 %, предпринимательство и домоводство – 9,5 %, география и геология – 9,5 %, литература и искусство – 4,7 %, механика и конструирование – 4,7 %, химия и биология – 4,7 %, история и политика – 4,7 %. У остальных испытуемых (38 %) точных предпочтений в сфере профессиональных интересов выявлено не было, им свойственны смешанные интересы. Такие направления как радиотехника и электроника, механика и конструирование вообще не нашли своего предпочтения у современных школьников.

В ходе исследования по выявлению выраженности и направленности склонностей личности к тому или иному направлению профессиональной деятельности (по методике «Определение профессиональных склонностей» (методика Л. Ойвайши в модификации Г. Резапкиной)), были получены следующие данные. У большинства (82 %) учащихся 7 класса выявлена склонность к определенному виду деятельности, так для 38 % подростков характерна склонность к работе с людьми; к практической деятельности, эстетическим и экстремальным видам деятельности склоняются по 14,3 % испытуемых. Смешанные склонности выявлены у 19 % школьников, что

свидетельствует о неопределенности склонностей, неготовности к выбору будущей профессии.

Таким образом, результаты эмпирического исследования профессионального самоопределения младших подростков позволяют говорить о том, что у основной части учащихся на момент исследования еще не сформированы профессиональные предпочтения; школьники не связывают свою будущую профессиональную деятельность со своими способностями; большинству из них характерны определенные интересы, но они не связаны с будущей профессией. Иными словами, профессиональное самоопределение подростков находится на стадии формирования.

В связи с этим возникает необходимость проведения целенаправленной работы по подготовке учащихся подросткового возраста к выбору профессии. С этой целью нами была разработана программа, направленная на формирование профессионального самоопределения учащихся. Мы можем предполагать, что специально организованная работа на основе использования данной программы будет являться эффективным способом формирования психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков на этапе выбора профессии. Апробация данной программы будет осуществлена с нового учебного года.

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект, 2008. – 336 с.
2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2008. – 304 с.
3. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 230 с.
4. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. – 432с.

*Дементьева Е. В., Потякина Е. Н.
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В современных условиях образование рассматривается как социокультурный процесс, в котором происходят формирование мировоззрения и выработка жизненной позиции личности, ценностные трансформации, развиваются способы деятельности, способствующие становлению системы жизненных ориентаций школьников, определяются профессиональные и социальные перспективы личностного развития.

В условиях модернизации системы отечественного образования в качестве одной из важнейших задач образовательного учреждения стоит создание оптимальных условий профессионального самоопределения личности, способной плодотворно жить в современном обществе и преобразовывать его, самостоятельно принимать верные, жизненно важные решения, позитивно самореализовываться в основных сферах жизнедеятельности, в том числе профессиональной.

Период выбора профессии приходится на старший школьный возраст. Центральным новообразованием этого возраста является профессиональное самоопределение, которое сопряжено с задачами социального и личностного самоопределения, с определением жизненных перспектив, с проектированием будущего. Готовность к самоопределению – это основное новообразование ранней юности. Это связано с тем, что потребность в самоопределении является центральным моментом в социальной ситуации развития старшекласников (Л. И. Божович, И. С. Кон, Е. А. Климов, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.).

Неясность перспектив социального развития общества, материальные трудности ведут к тому, что многие молодые люди с тревогой и опасением смотрят в завтрашний день, не могут самостоятельно принять решение по поводу своего будущего, сделать самостоятельный профессиональный выбор. В связи с этим, проблема управления профессиональным самоопределением старшекласников, психолого-педагогического сопровождения в процессе формирования адекватного выбора профессионального пути, а также потребностей общества становится в настоящее время особо актуальной.

Рассмотрим некоторые теоретические подходы, рассматривающие процесс самоопределения в структуре личности. Так, А. Маслоу предложил концепцию профессионального развития и выделил в качестве центрального понятия самоактуализацию как стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для него деле. В его концепции близкими к понятию «самоопределение» являются такие понятия, как «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление» [4, с. 91].

П. Г. Щедровицкий рассматривает самоопределение как способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать собственную сущность [7, с. 19].

Е. А. Климов под профессиональным самоопределением понимает важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов [1, с. 21].

Профессиональное и личностное самоопределение стало предметом глубокого исследования Н. С. Пряжникова. Он пишет: «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [7, с. 22].

Исследуя профессиональное самоопределение личности, Н. С. Пряжников обосновал следующую его содержательно-процессуальную модель:

1. Осознание ценности общественно-полезного труда и необходимости профессиональной подготовки (ценностно-нравственная основа самоопределения).

2. Ориентировка в социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда.

3. Общая ориентировка в мире профессионального труда и выделение профессиональной цели – мечты.

4. Определение ближних профессиональных целей как этапов и путей к дальней цели.

5. Информирование о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства.

6. Представление о препятствиях, осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих достоинств, способствующих реализации намеченных планов и перспектив.

7. Наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения.

8. Начало практической реализации личной профессиональной перспективы и постоянная корректировка намеченных планов по принципу обратной связи [6, с. 78].

Таким образом, профессиональное самоопределение – это есть процесс образования, развития и формирования личностной зрелости, проявляющейся в самостоятельном процессе планирования своего профессионального будущего, ответственности за принятие решения о выборе профессии, основанном на оценке своих способностей, интересов, склонностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий, которые обеспечивали бы возможность личностного и профессионального развития личности. Однако, анализ существующих в научной литературе исследований, а также собственный опыт работы свидетельствуют о том, что современные выпускники общеобразовательных учреждений на момент окончания школы имеют низкий уровень профессионального самоопределения. Их представления о мире профессий скудны и неточны, в выборе будущей профессиональной деятельности они опираются не на собственные интересы, склонности и способности, а на престижность профессии, не учитывают требований рынка труда.

С целью изучения особенностей профессионального самоопределения учащихся старших классов нами было организовано и проведено эмпирическое исследование. Базой послужил МОУ «Лицей № 31» г. о. Саранск. В нем приняли участие 24 учащихся 10 «А» класса, средний возраст испытуемых 15-16 лет.

Для достижения поставленной цели мы использовали комплекс психодиагностических методик, среди которых: Анкета Оптанта [2, с. 114],

опросник для определения профессиональной готовности Л. Н. Кабардовой [5, с. 69], методика «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой [3, с. 104].

Обратимся к анализу полученных результатов.

В таблице 1 и 2 представлены результаты группового психодиагностического обследования по «Анкете Оптанта».

Таблица 1

**Уровень сформированности профессионального плана
старшеклассников**

Уровень сформированности профессионального плана	%, количество испытуемых
низкий уровень	45,8 (11 чел.)
средний уровень	29,2 (7 чел.)
высокий уровень	25 (6 чел.)

Из таблицы 1 видно, что большинство (45,8 %) учащихся имеют низкий уровень сформированности профессионального плана, которому соответствует отсутствие выбора профессии, пути получения профессии не продуманы. Средний уровень сформированности профессионального плана, характеризующийся наличием выбора профессии или определением интересующей области профессии, пути получения профессии продуманы неэффективно, выявлен у 29,2 % (7 чел.) старшеклассников. Высокий уровень сформированности профессионального плана имеют лишь четверть (25 %) испытуемых. Они выбрали будущую сферу профессиональной деятельности, продумали пути ее получения, у них имеется уверенность в правильности и осознанности выбора.

Таблица 2

Осознанность выбора профессии старшеклассниками

Осознанность выбора профессии	%, (количество испытуемых)
осознанный выбор профессии, соответствующий интересам и способностям	8,3 (2 чел.)
неосознанный выбор профессии, несоответствующий интересам и способностям	54 (12 чел.)
выбор профессии не определен	41,7 (10 чел.)

При исследовании осознанности выбора профессии учащихся старшего школьного возраста было выявлено, что осознанный выбор профессии, соответствующий интересам и способностям имеют 8,3 % (2 чел.) школьников; неосознанный выбор профессии, несоответствующий их интересам и способностям выявлен у 54 % (12 чел.) испытуемых; с выбором профессии не определились 41,7 % (10 чел.) старшеклассников.

Таким образом, можно констатировать, что большинство учащихся в классе на момент исследования имеют низкий уровень сформированности профессионального плана и неосознанный выбор профессии, несоответствующий интересам и способностям.

В таблице 3 представлены результаты группового психодиагностического обследования по результатам методики «Мотивы выбора профессии» (Р. В. Овчарова).

Таблица 3

Мотивы выбора профессии старшеклассниками

Мотивы выбора профессии	%, количество испытуемых
внутренний индивидуально значимый мотив	54,5 (13 чел.)
внутренний социально значимый мотив	37,5 (9 чел.)
внешний положительный мотив	8,3 (2 чел.)
внешний отрицательный мотив	0

Из таблицы 3 следует, что большинство учащихся при выборе профессии руководствуются внутренним индивидуально значимым мотивом и внутренним социально значимым мотивом. Внешне положительный мотив выявлен лишь у двух учащихся. Внешне отрицательный мотив выбора профессии в группе испытуемых выявлен не был. Это свидетельствует о положительной тенденции в процессе формирования профессионального самоопределения, но так как выбор профессии значительного большинства учащихся не сформирован, имеется возможность говорить о неустойчивости данных мотивов.

Как показывают результаты эмпирического исследования, большинство старшеклассников не готовы к профессиональному самоопределению, их профессиональный план не достаточно сформирован и выбор профессии чаще неосознанный. В связи с этим возникает необходимость проведения целенаправленной работы по подготовке учащихся старших классов к выбору профессии и планированию дальнейшей жизни. С этой целью нами была разработана специальная программа, направленная на формирование профессионального самоопределения учащихся старших классов. Мы можем предполагать, что целенаправленная работа на основе использования данной программы будет являться эффективным способом формирования психологической готовности к осознанному выбору профессии и устойчивой мотивации к ее успешному овладению.

Литература

1. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для вузов / Е. А. Климов. – Рн/Д. : Феникс, 2006. – 89 с.
2. Крылова, А. А. Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии / А. А. Крылова. – СПб. : Питер, 2002. – С. 112-121.
3. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации : в 2 ч. Ч. 2 / отв. ред. А. Ф. Кудряшов. – Петрозаводск : Петроком, 2010. – С. 103–109.
4. Маслоу, А. Теория человеческой мотивации / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 2009. – С. 77–105.
5. Пряхников, Н. С. Активизирующие опросники профессионального и личностного самоопределения / Н. С. Пряхников. – М. : Владос, 2008. – С. 68–93.
6. Пряхников, Н. С. Методы активизации личного и профессионального самоопределения / Н. С. Пряхников. – М. : Академия, 2008. – 312 с.
7. Пряхников, Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения / Н. С. Пряхников. – М. : Владос, 2009. – 105 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ РАЗНЫХ ТИПОВ СЕМЕЙ

Психологическая культура человека – это составная часть базовой культуры личности, позволяющая ему эффективно самоопределяться и самореализовываться в жизни, способствующая успешной социальной адаптации, саморазвитию и удовлетворенности жизнью [5, с. 128].

Психологическая культура не только проявляется во взаимодействии людей, но служит регулятором этого взаимодействия, предполагает и реализует живое общение, обусловленное взаимным уважением собеседников. Психологическая культура исключает манипулирование сознанием, чувствами, отношениями людей.

Психологическая культура сама собой не рождается, ее развитие предполагает внимание к внутреннему миру ребенка, к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, к сверстникам, к окружающему миру, к происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой [5, с. 131].

Овладение культурой начинается с момента рождения человека. Одним из важнейших факторов, влияющих на формирование психологической культуры личности, на наш взгляд, является семья, в которой воспитывается ребенок. Именно семья, как важнейший институт воспитания и социализации ребенка, является источником и опосредующим звеном передачи ему социально-исторического опыта, эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми и, соответственно, его психологической культуры [1]. Психологическая неграмотность, низкая психологическая культура общества, отсутствие культуры отношений в том жизненном пространстве, в котором живут многие дети, создают условия, при которых ребенок нередко с момента рождения попадает в «зону риска» – риска не стать человеком.

Проблемой влияния семьи на становлении ребенка как личности занимались такие ученые как Я. А. Коменский, П. Ф. Лесгафт, А. С. Макаренко, И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинский, В. П. Вахтеров, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, И. Ф. Дементьева, Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга и др.

В современной научной литературе под понятием «семья» понимается основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью, в которой вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой [3, с. 50].

Семья является главным источником становления ребенка как личности. Основной ее ролью является воспитание ребенка. Благодаря этой роли в ребенка закладываются общественные ценности, нормы поведения и общения. Но в современном обществе не все семьи положительно влияют на полноценное развитие ребенка.

В период взросления ребенка семья выполняет множество функций, главной из которых является его воспитание. По мнению Г. Я. Матуле, именно в семейном микросоциуме начинают складываться первичная шкала нравственных оценок и суждений, привычки ребенка, создается база коренных человеческих черт. Иными словами, именно в семье закладываются основы психологической культуры личности, особенности развития ее основных компонентов [3, с. 44].

В современной научной литературе рассматривается множество типов семей, однако наиболее широкое распространение получила классификация, в которой выделяются две основные группы: благополучные и неблагополучные семьи.

Благополучная семья – это семья, которая ответственно и дифференцированно выполняет свои функции, вследствие чего удовлетворяется потребность в росте и изменениях как семьи в целом, так и каждого ее члена. Для здоровой семьи характерны сильная родительская позиция с четкими семейными правилами, гибкие, открытые взаимоотношения между младшими и взрослыми членами семьи, наличие «образцов» поведения и взаимоотношений, эмоционально теплые связи между поколениями, которые составляют основу «семейной памяти».

Неблагополучные семьи – это дезорганизованные семьи, не занимающиеся воспитанием детей. Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева называют неблагополучной такую семью, где ребенку плохо. Это могут быть семьи, где жестоко обращаются с детьми, не занимаются их воспитанием, где родители ведут аморальный образ жизни, занимаются эксплуатацией детей, бросают детей, запугивают их «для их же блага», не создают условий для нормального развития и т. д. [4, с. 20].

Типологию неблагополучных семей на основе социальных рисков и проблем воспитания ребенка предполагает И. Ф. Дементьева. Она выделяет пять групп семей, их типичные факторы неблагополучия и то воспитательное воздействие на детей, которое оказывает семья на ребенка.

1. Алкогольная семья, характеризуется следующими факторами неблагополучия: пьянство, алкоголизм, асоциальный образ жизни, социальная безответственность, половая распущенность, отсутствие средств на содержание детей. Дефектами воспитательного воздействия на детей является игнорирование базовых потребностей ребенка в пище, одежде, медицинских услугах, образовании; ограничение возможностей личностного развития ребенка, низкий социальный контроль, низкая поддержка, вовлечение детей в потребление алкоголя, токсических веществ, заброшенность.

2. Наркозависимая семья, характеризуется такими факторами неблагополучия как потребление наркотиков, токсичных веществ, риск заболеваний, передаваемых половым путем (гепатит, ВИЧ), отсутствие средств на содержание детей. Дефектами воспитательного воздействия на детей рассматривается игнорирование базовых потребностей ребенка в пище, одежде, медицинских услугах, образовании, санитарно-гигиенических условиях жизни; ограничение возможностей личностного развития ребенка, низкий социальный контроль, низкая поддержка, вовлечение детей в потребление алкоголя, токсических веществ, заброшенность.

3. Криминогенная семья характеризуется следующими факторами неблагополучия: судимость, пребывание в местах заключения, делинквентные формы поведения родителей, игнорирование общественных норм и законов. Дефектами воспитательного воздействия на детей оказываются культ силы, отрицание общественно одобряемых норм и ценностей, направленность на криминальную субкультуру и ее ценности, физические наказания детей, отсутствие нравственных авторитетов у детей.

4. Педагогически несостоятельная семья характеризуется непоследовательностью воспитательных действий, низкой воспитательной культурой. Дефектами воспитательного воздействия на детей являются: ограничение возможностей личностного развития, завышенный или заниженный социальный контроль, низкая поддержка, отсутствие доверительных отношений, ложь и невыполнение обещаний как норма отношений.

5. Дезорганизованные семьи, характеризуется: межсупружескими конфликтами, скандалами, отсутствием общих интересов, взаимопонимания, отрицанием супружества как ценности. Дефектами воспитательного воздействия на детей рассматриваются отчужденность отношений с детьми, отсутствие доверительных отношений, низкая поддержка, низкая эмпатия [4, с. 319].

Таким образом, можно сказать, что именно семья, стиль семейного воспитания, особенности взаимоотношений родителей и детей, являются основными фактором, влияющим на становление и развитие психологической культуры подрастающего поколения. Мы предположили, что дети, воспитывающиеся в неблагополучных семьях, имеют низкий уровень развития основных компонентов психологической культуры. С целью подтверждения выдвинутой гипотезы мы организовали и провели эмпирическое исследование, в котором приняли участие 15 детей из благополучных семей и 14 – из неблагополучных семей. Средний возраст испытуемых 8 лет.

В группу испытуемых из неблагополучных семей вошли дети: из неполных семей (7 человек), алкогольных семей (2 человека), дезорганизованных семей (1 человек), ребенок, взятый под опеку (1 человек). Информация о типе семей была получена в ходе беседы с классными руководителям учащихся, инспекторами по делам несовершеннолетних Темниковского района. Кроме того было осуществлено изучение особенностей

детско-родительских отношений посредством тест-опросника А. Я. Варги и В. В. Столина.

В структуре психологической культуры мы выделили три взаимосвязанных компонента: интеллектуальный, характеризующийся уровнем умственного развития и психологической грамотностью; ценностно-смысловой, представленный совокупностью личностно-значимых и личностно-ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований в области психики человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими и пр.; практический, включающий в себя систему умений и навыков эффективного взаимодействия человека с другими людьми и с самим собой [2].

С целью изучения особенностей развития основных компонентов психологической культуры младших школьников нами использовался следующий диагностический инструментарий: методика для определения умственного развития Э. Ф. Замбиявичене, методика «Метафоры» (Л. С. Колмогорова), методика на определение самооценки, методика «Неоконченные предложения», тест «Коммуникативная компетентность» (модификация Л. С. Колмогоровой).

Для установления различий по показателям психологической культуры младших школьников из благополучных и неблагополучных семей нами был использован ϕ^* - критерий Фишера. Сравнение уровня сформированности компонентов психологической культуры младших школьников из благополучных и неблагополучных семей с помощью данного критерия, представлены в таблице.

Таблица

Величина и значимость ϕ^* - критерий Фишера по показателям психологической культуры младших школьников

Величина и значимость ϕ^* - критерий Фишера	Компоненты психологической культуры		
	интеллектуальный компонент	ценностно-смысловой	практический
	46**	54*	49**

Уровень значимости: * - $p \leq 0,05$ (66); ** - $p \leq 0,01$ (51)

Анализ данных, представленных в таблице, показывает, что между младшими школьниками из благополучных и неблагополучных семей существуют различия по всем изученным в ходе исследования компонентам.

Выявлено, что младшие школьники из благополучных семей имеют более высокие показатели сформированности интеллектуального компонента психологической культуры. Они лучше, чем их сверстники из неблагополучных семей, дифференцируют существенные признаки предметов и явлений от несущественных, имеют более высокий уровень развития операций обобщения и отвлечения, развитую способность устанавливать логические связи и отношения между предметами и явлениями, широкий кругозор, запас знаний об окружающем, более высокий уровень сформированности психологической грамотности, богатый словарный запас.

Для большинства детей, воспитывающихся как в благополучных, так и в неблагополучных семьях, характерна адекватная самооценка, однако среди вторых значительно больше учащихся с завышенной и заниженной самооценкой. В сфере отношений у школьников из благополучных семей выявлено преобладание положительного отношения к школе, одноклассникам, учителю, членам своей семьи, родным и близким людям, к себе, своему здоровью и своей жизни. Младшие школьники из неблагополучных семей чаще демонстрируют нейтральное отношение к окружающим их людям и самому себе. Иными словами первая группа детей имеет в целом более сформированный ценностно-смысловой компонент психологической культуры, чем вторая группа.

Практический компонент психологической культуры учащихся из благополучных семей, рассматриваемый нами через коммуникативную компетентность, также имеет более высокий уровень развития. Это выражается в увеличении способов компетентного реагирования в различных коммуникативных ситуациях при уменьшении агрессивных и пассивно-зависимых реакций, проявляющихся в следующих коммуникативных умениях: принятие и проявление сочувствия, принятие и оказание помощи, вступление в контакт, проявление внимания, умение слушать, реагирование на успех и неуспех. Дети из неблагополучных семей испытывают значительные затруднения при установлении контактов с взрослыми и сверстниками, чаще демонстрируют агрессивные или зависимые реакции, попадают под влияние более сильных или старших людей, добиваются авторитета среди сверстников отрицательными способами или асоциальными формами поведения.

Таким образом, анализ особенностей психологической культуры младших школьников из различных типов семей показал, что более высокие показатели уровня развития основных ее компонентов выявлены у детей, воспитывающихся в благополучных семьях. Психологическая культура младших школьников из неблагополучных семей характеризуется низким уровнем интеллектуального развития, а в некоторых случаях – педагогической запущенностью и задержками психического развития, неадекватной самооценкой, неуверенностью в своих силах, не умением устанавливать коммуникативный контакт с окружающими людьми, некоторая замкнутость или агрессивность в поведении и общении.

Литература

1. Божович, Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : АСТ, 2004. – 334 с.
2. Дементьева, Е. В. Формирование психологической культуры у будущих специалистов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Дементьева Елена Викторовна. – Казань, 2007. – 21 с.
3. Матуле, Г. Я. Влияние социальных факторов на формирование психолого-педагогической культуры молодой семьи / Г. Я. Матуле. – Минск, 2006. – 178 с.
4. Олиференко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – М. : Академия. 2008. – 256 с.
5. Челпанов, Г. И. Психология. Философия. Образование / Г. И. Челпанов. – М.; Воронеж; НПОМОДЭК, 2009. – 528 с.

ИЗУЧЕНИЕ КАРЬЕРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Проблема становления карьеры молодых специалистов, особенно выпускников педагогического вуза, в настоящее время является одной из актуальных для современной психологической науки, поскольку им при устройстве на работу все чаще приходится сталкиваться с рядом трудностей, одна из которых – сформированность карьерных компетенций.

По своей сути, карьерная компетентность представляет способность четко осознавать собственный карьерный потенциал и в соответствии с ним эффективно выстраивать карьерный путь, преодолевая все возможные препятствия и затруднения [3, с. 235]. Для более успешного продвижения по карьерной лестнице, специалист должен иметь определенный уровень сформированности карьерных компетенций, т. е. набор определенных характеристик (знаний, навыков, личных качеств) кандидата, необходимых ему для успешного исполнения своих должностных обязанностей.

Проблема становления профессиональной карьеры выступает особенно актуальной на завершающем этапе вузовской подготовки, так как в период обучения в вузе происходит формирование карьерных компетенций у студентов, что в свою очередь отражается в специфике постановки карьерных целей и разработки планов, определяющих успешность карьерно-профессионального развития в целом. В связи с этим центральной задачей учебно-воспитательного процесса вуза является изучение карьерных компетенций будущих специалистов, позволяющее правильно спрогнозировать ситуацию карьерного роста, что дает возможность человеку реализовать свои способности, возможности и потребности.

Учитывая актуальность указанной проблемы, мы провели диагностику карьерных компетенций студентов факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева». С этой целью нами был определен список необходимых компетенций, которыми должен владеть будущий выпускник, а также подобран комплекс диагностических методик. Основная задача – выявление компетенций, способностей, мотивации студентов-психологов для прогнозирования дальнейшего профессионального и карьерного развития. Таким образом, диагностический комплекс позволяет оценить профессионально-важные качества студентов и сориентировать их на те должностные позиции и отрасли, где они будут наиболее востребованы и успешны [1, с. 262].

Для психолога крайне важно, чтобы были сбалансированы его профессиональные и личностные компетенции. Профессиональные компетенции состоят из так называемых *hard skills* – набора специальных знаний, умений, навыков; проявляются в отличном владении своей профессией и используемым в ней широким инструментарием. Например, знание современных техник и методов воздействия на психику людей, владение навыками психологического консультирования и т.д.

Личностные компетенции – *soft skills* – управленческие, коммуникативные навыки и деловые качества. Чем выше человек поднимается по карьерной лестнице, тем большую значимость приобретают эти характеристики: ответственность, инициативность, стратегическое мышление, системность, умение работать в команде, высокий уровень коммуникативности, адаптивность, гибкость, способность планировать, принимать решения, умение вдохновлять коллектив, организаторские наклонности [3, с. 284].

Этот набор многочисленных качеств можно структурировать в три основные группы:

1. «Управление задачами». В данную группу входят все навыки, помогающие принимать решения и доводить их до успешной реализации. У хорошего психолога должны быть хорошие аналитические способности, умение проводить взвешенный анализ рисков, определять преимущества, правильно распределять ресурсы. Чем выше уровень психолога, тем сильнее у него должно быть развито стратегическое мышление, умение видеть картину проблемы в целом. Психологу нужны навыки прогнозирования, проработки разных сценариев развития.

2. «Управление отношениями». Это наиболее важная и вместе с тем сложная и интегративная группа компетенций. Центральное качество в ней – это лидерство, т.е. умение повести людей за собой, убедить, вдохновить и организовать общее движение к конкретной цели. Не менее важная компетенция – управление людьми, она складывается из навыков постановки задач, мотивации. Следующее значимое качество в этом блоке – управление коммуникациями: умение вести переговоры, соблюдать обязательства, решать конфликтные ситуации, строить долгосрочные отношения.

3. «Управление собой». Не будет преувеличением утверждение о том, что невозможно развить все вышеперечисленные компетенции без этой группы качеств. Одна из главных ее составляющих – так называемая эмоциональная компетентность: способность понимать собственные эмоции и управлять ими, стабильность в своих реакциях на те или иные события, эмпатия (понимание чувств другого человека, сопереживание ему). Важными качествами в этом блоке также выступают адаптивность, гибкость, стрессоустойчивость [2, с. 83].

Исходя из вышесказанного, были определены основные карьерные компетенции, необходимые для психолога и их индикаторы.

1. Системность мышления:

– структурирование информации, адекватное применение схем, алгоритмов;

- привлечение для анализа данных из разных источников;
- переработка большого объема разнородных данных.

2. Динамичность и гибкость мышления:

- отслеживание и решение разноплановых проблем одновременно;
- умение отличать главное от второстепенного;
- быстрое переключение при решении вопросов разных типов.

3. Презентационные навыки и умение вести переговоры:

- умение вызывать у собеседников благоприятное впечатление при первой же встрече; достижение своих целей в процессе общения;
- успешное взаимодействие с людьми, имеющими иную точку зрения, ценности и культурные особенности;
- способность точно формулировать вопросы и ответы.

4. Стрессоустойчивость:

- постоянное поддержание высокого тонуса;
- умение выдерживать значительные психологические нагрузки;
- способность долго сохранять высокую продуктивность.

5. Мотивация к достижениям:

- готовность в полной мере реализовывать свои способности для решения задач;
- стремление к получению наилучшего результата из всех возможных;
- достижение поставленных целей, несмотря на препятствия.

Проявляемые человеком поведенческие индикаторы карьерных компетенций можно изучить с помощью диагностического комплекса, состоящего из 5 блоков методик:

Первый блок – диагностика системного мышления. Позволяет выявить способность эффективно понимать системные закономерности, проводить синтез и анализ информации, представленной в схематическом виде. Осуществляется с помощью методики «Тест системного мышления».

Второй блок – диагностика динамичности и гибкости мышления. Позволяет определить вариативность подходов, гипотез, исходных данных, точек зрения, операций, вовлекаемых в процесс мыслительной деятельности. С этой целью используются полифакторные вопросники ММРІ-II и Кеттелла.

Третий блок – диагностика презентационных навыков и умения вести переговоры с помощью методики М. Швайцера.

Четвертый блок – диагностика стрессоустойчивости. Позволяет изучить устойчивость личности к воздействию стрессовых ситуаций. Осуществляется с помощью методики «Диагностика стрессоустойчивости личности».

Пятый блок – диагностика мотивации. Позволяет определить основные мотивирующие факторы, побуждающие человека к работе. Выявить значимые условия труда, направленность на достижения, процесс/результат. С этой целью используется методика «Диагностика мотивационной структуры личности (В. Э. Мильман)».

Таким образом, с помощью диагностического комплекса, направленного на изучение карьерных компетенций студентов-психологов, можно определить

не только уровень сформированности компетенций, но и на этой основе планировать карьеру будущих специалистов в той или иной сфере деятельности.

Литература

1. Жуина, Д. В. Диагностика профессиональной карьеры студентов педагогического вуза / Д. В. Жуина // Акмеология : научно–практический журнал. –2011. – №3 – С. 260–262.
2. Жуина, Д. В. Планирование развития карьеры студентов педагогического вуза / Д. В. Жуина // Гуманитарные науки и образование : научно–методический журнал. – 2011. – №2 (6). – С. 82–85.
3. Могилевкин, Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг / Е. А. Могилевкин. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.

Жуина Д. В., Лабурина Ю. Ю.
*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ

Процесс адаптации ребенка к дошкольному учреждению является сложным периодом, который предполагает повышенное внимание за физическим и психическим состоянием ребенка со стороны родителей и воспитателей.

Комплексным исследованием данной проблемы занимались многие ученые: В. Г. Алямовская, Р. М. Айсина, А. В. Бабенко, Т. Н. Доронова, Е. И. Морозова, Р. В. Тонкова-Ямпольская и др. Тем не менее, до сих пор специально не изучалось, как происходит включение маленького ребенка в новую действительность, какие психологические трудности он испытывает в процессе адаптации, каким образом можно оценить его эмоциональное состояние в этот период, каковы психологические критерии адаптационных возможностей ребенка [2, с. 24].

Семья играет важную роль в развитии личности ребенка. Как будет вести себя ребенок, во многом зависит от того, в каком эмоциональном состоянии находится он сейчас, нравится ли ему то, что ему предлагают делать.

Кроме того, следует помнить, что эмоции, стресс, испытанные в детстве, оказывают большое влияние на всю жизнь. Если можно ребенку передать знания, развить речь, сформировать ряд навыков и т.д., то нельзя упрочить все это без эмоционального подкрепления [3, с. 51].

Без прочных чувств, без правильно воспитанных эмоций все приобретенное остается лишь балластом, «мертвым капиталом».

Существенным фактором, дисциплинирующим и активизирующим работу нервной системы ребенка, является его собственная активность, его деятельность. Деятельность, как известно, является потребностью всякого растущего детского организма и необходимым условием его физического и психического развития.

Нередко, взрослые удивляются тому, как мог ребенок бурно, буквально трагически, отреагировать на потерю своей игрушки и остаться равнодушным к действительно горестным событиям, таким, как тяжелая болезнь родного человека. Это объясняется тем, что жизненный опыт ребенка очень мал, многого он еще не понимает, а значимость явлений для него определяется нередко простой яркостью и связью их с самым для него эмоциональным занятием - игрой.

Эмоции старших дошкольников в сравнении с младшими отличаются большей устойчивостью. Изменить их эмоциональные состояния не так легко. Раз возникшее чувство удерживается продолжительное время.

Чтобы вызвать положительные эмоции у младших дошкольников, как правило, достаточно создать ту или иную красочную, внешне яркую обстановку. Опираясь на вызванные таким образом чувства, можно успешно действовать на ребенка. Для того чтобы вызвать положительные эмоции у старших дошкольников, бывает недостаточно яркости обстановки; в этом случае важно содержание, значимость воздействующих раздражителей. Это существенное усложнение личностного состояния ребенка, которое необходимо учитывать родителям при использовании эмоции как сильнейшего фактора, влияющего на поведение ребенка.

Особенностью личностной сферы дошкольника, является его значительная эмоциональная возбудимость, которая накладывает отпечаток на весь психический облик ребенка. Свои переживания, впечатления, возникшие под воздействием окружающей среды, ребенок выражает в творчестве. Поэтому очень важно, зная особенности его личностной сферы, умело влиять на них, закладывая тем самым основу для развития личности.

Сравнительное исследование личностной сферы детей дошкольников из неполных семей, доказало гипотезу о том, что отрицательные эмоции как одна из распространенных форм отклоняющегося поведения детей формируется в результате действия социальных психологических факторов, которые приводят к росту агрессивности, тревожности и других отрицательных эмоций. Отрицательные эмоции оказывают влияние на все стороны жизни ребенка, в том числе и на общение ребенка со сверстниками и взрослыми. При всем этом, личность ребенка развивается. Своеобразно развивается и его эмоциональная сфера. Поэтому очень важно, опираясь на имеющиеся сохраненные функции и возможности ребенка из неполной семьи и зная специфику, особенности, своеобразие его эмоциональной сферы, умело проводить коррекционную работу по устранению или частичному устранению отрицательных эмоций. Это будет играть важную роль в развитии личности ребенка в целом и в решении актуального вопроса социально трудовой адаптации в его дальнейшем.

Под адаптацией понимается процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособление к ее условиям. Адаптация является активным процессом, приводящим или к позитивным (адаптированность) результатам, или негативным (стресс). При этом выделяются два основных критерия успешной адаптации: внутренний комфорт (эмоциональная удовлетворенность)

и внешняя адекватность поведения (способность легко и точно выполнять новые требования). Выделяют три фазы адаптационного процесса: острая фаза (степени тяжести: легкая адаптация; адаптация средней тяжести; тяжелая адаптация), подострая фаза, фаза компенсации [2, с. 22].

Процесс адаптации ребенка к дошкольному учреждению является сложным периодом, который предполагает повышенное внимание за физическим и психическим состоянием ребенка со стороны воспитателей и семьи. Успешность адаптации зависит от возраста; состояния здоровья и уровня развития ребенка; от особенностей, обусловленных типом высшей нервной деятельности; условий семейного воспитания; степени сформированности у ребенка навыков общения с окружающими, предметной и игровой деятельности [1, с.78].

С целью изучения адаптации детей из полных и неполных семей к дошкольным учреждениям был организован констатирующий эксперимент. Целью экспериментального исследования явилось изучение психологических различий у детей дошкольного возраста из полных и неполных семей. Исследование проводилось на базе МОУ «Начальная школа – детский сад» г. Ардатова. В исследовании принимало участие 23 ребенка от 4 до 6 лет дошкольного возраста: 12 из неполных семей и 11 из полных семей.

На первом этапе исследования проводилась диагностика агрессивности ребенка дошкольного возраста из полных и неполных семей при помощи анкеты «Критерии агрессивности ребенка» Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М. Было выявлено, что у детей дошкольного возраста из неполных семей наблюдаются высокие показатели уровня агрессивности. Высокий уровень агрессивности имеют 33% (4 чел.), средний уровень – 50% (6 чел.) и низкий – 17% (2 чел.). Что касается детей дошкольного возраста из полных семей, низкий уровень тревожности имеется у 73% (8 чел.) и средний 27% (3 чел.).

На втором этапе мы исследовали тревожность с помощью теста тревожности Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена. У детей дошкольного возраста из неполных семей наблюдаются высокие показатели уровня тревожности. А именно 58% (7 чел.) имеют высокий уровень тревожности, и средний 42% (5 чел.). Дети дошкольного возраста из полных семей: средний уровень тревожности – 73% (8 чел.), низкий – 27% (3 чел.).

Результаты показывают, что уровень тревожности в неполных семьях намного выше, чем у детей из полных семей.

Таким образом, в результате нашего исследования и анализа полученных результатов мы подтверждаем нашу гипотезу: дети дошкольного возраста из неполных семей более агрессивны, тревожны, чем дети из полных семей.

Литература

1. Белкина, Л. В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ / Л. В. Белкина. – Воронеж: Учитель, 2006- 36с.
2. Жуина, Д. В. Особенности адаптации первоклассников, прошедших подготовку в учреждениях дополнительного образования / Д. В. Жуина, С. В. Куприянова // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: сб. докладов VI-й Международной научной заочной конференции. В 2 ч. Ч. 2. Психологические науки / отв. ред. А. В. Горбенко. – Липецк : Гравис, 2011. – С. 20-24.

3. Колесниченко, Е. А. Психологические проблемы современной российской семьи / под общ. ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. - 2 часть. - М.: Педагогика, 2005. - 360 с.
4. Целуйко, В. М. Неполная семья / В. М. Целуйко. - Волгоград, 2000. – 123 с.

Жуина Д. В., Мелькина Е. Н.
*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ БЛАГОПОЛУЧНЫХ И НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Проблема семейного благополучия на сегодняшний день является крайне актуальной. В настоящее время в связи с кризисным состоянием общества, нарушается стабильность семьи, обостряются негативные явления внутри нее: ухудшается эмоциональное самочувствие ее членов, обостряются взаимоотношения между ними, нарушаются права детей. Наметила стойкая тенденция к увеличению числа так называемых «неблагополучных» (проблемных) семей, характеризующихся смещением моральных ценностей и ориентаций. В такой семье ребенку неуютно, а иногда даже небезопасно. На фоне семейных конфликтов очень часты скандалы, разводы.

В возрастной и педагогической психологии младший школьный возраст занимает особое место: в этом возрасте осваивается учебная деятельность, формируется произвольность психических функций, возникают рефлексия, самоконтроль, а действия начинают соотноситься с внутренним планом. Кроме того, это этап развития ребенка, представляющий собой начало становления личности.

Анализируя исследования Л. И. Божовича, следует отметить, что центральной характеристикой любой личности является «Я-концепция». Составной и неотъемлемой частью «Я-концепции» является самооценка [2, с. 43]. По мнению А. И. Липкиной, самооценка - оценка личностью самой себя, своей внешности, места среди других людей, своих качеств и возможностей. Самооценка является системообразующим ядром индивидуальности личности, которая во многом определяет жизненные позиции человека, уровень его притязаний, всю систему оценок [5, с. 71]. Самооценка влияет на формирование стиля поведения и жизнедеятельность человека. Другими словами, самооценка во многом обуславливает динамику и направленность развития субъекта.

Самооценка в зависимости от своей формы (адекватная, завышенная, заниженная) может стимулировать или, наоборот, подавлять активность человека. Неадекватная, низкая самооценка снижает уровень социальных притязаний человека, способствует развитию неуверенности в собственных возможностях, ограничивает жизненные перспективы человека. Такая самооценка может сопровождаться тяжелыми эмоциональными срывами, внутренним конфликтом и т. д. Заниженная самооценка наносит ущерб и

обществу, так как человек не в полной мере реализует свои силы и возможности, трудится не с полной отдачей.

От самооценки человека зависит характер его общения, отношения с другими людьми, успешность его деятельности, дальнейшее развитие его личности. Адекватная самооценка дает человеку нравственное удовлетворение. Самооценка, особенно способностей и возможностей личности, выражает определенный уровень притязаний, определяемый как уровень задач, которые личность ставит перед собой в жизни и к выполнению которых считает себя способной. Уровень притязаний человека и, следовательно, характер его самооценки ярко выявляются в различных ситуациях выбора, как в трудных жизненных ситуациях, так и в повседневной деятельности, в общественной работе [4, с. 38].

Неудача или успех наиболее остро переживаются в той деятельности, которую сам человек считает для себя основной, где у него есть высокие притязания.

Самооценка - результат сложного и длительного процесса, в котором взаимодействуют различные факторы ее формирования: оценки окружающих, анализ самим человеком своих успехов и неудач, результатов деятельности, в которых проявляются качества его личности. Основными средствами и приемами самооценки являются: самонаблюдение, самоанализ, самоотчет, самоконтроль, сравнение:

Самонаблюдение - это наблюдение человека над своими поступками, поведением, деятельностью, а также над своими переживаниями. Существует два вида самонаблюдения: непосредственное и ретроспективное (т. е. самонаблюдение за тем, как вел себя человек когда-то в прошлом, что он переживал). Важно обратить внимание на то, что самонаблюдение не должно превращаться в бесплодное самосозерцание и самолюбование, а должно служить развитию процессов самосознания и самосовершенствования личности. Следует анализировать не только внутренние переживания, предшествующие действию или поступку, но и результаты деятельности, собственное поведение. Практическая деятельность одновременно и проверяет, и формирует качества личности [4, с. 59].

Самоанализ предполагает самонаблюдение, использует материал, получаемый в результате его. Самоанализ в той или иной мере осуществляется в различных видах повседневной деятельности людей, а так же в их размышлениях о себе. Если же самоанализ сопровождается сознательной установкой человека анализировать свои определенные поступки, характеризующие те или иные свойства собственной личности, психические процессы, что имеет место при самовоспитании, это повышает систематичность и целенаправленность самоанализа [4, с. 64].

Разные люди в зависимости от умений и навыков могут осуществлять самоанализ с различной эффективностью. Важно подчеркнуть опасность односторонности выводов самоанализа, возможность субъективизма в

интерпретации человеком тех или иных своих поступков, поведения, достижений и неудач.

В процессе и на основе логического самоанализа зарождается и формируется самоотчет. Самоотчет – это отчет человека перед самим собой о процессе и результатах собственной деятельности, собственных поступках и проявившихся в них качествах личности. Самоотчет может осуществляться в форме устной речи, специальных дневников [4, с. 71].

Самоконтроль – это способность человека устанавливать отклонения реализуемой программы деятельности от заданной и вносить коррективы в план деятельности. Следовательно, наличие программы практического поведения, программы собственной деятельности – неперенное условие осуществления самоконтроля. Особое значение имеет произвольный самоконтроль для стабилизации, повышения устойчивости деятельности по самовоспитанию [4, с.79].

Сравнение постоянно используется людьми в их размышлениях о себе, о оценке поступков и проявляющихся в них качеств личности. Б. Г. Ананьев выделяет следующие виды сравнения: «тотальное, глобальное, или полное (когда сравниваем себя с кем-то в целом, во всем), и парциальное, или частичное (когда сравниваем себя в отдельной области), презентное (сравнения себя с кем-то в современности, в данный момент) и ретроспективное (сравнение себя с кем-то в прошлом, или сравнение «сегодняшнего Я» с тем, каким мы были в прошлом, год, пять, и т.д. лет тому назад)» [1, с. 98].

С развитием личности младшего школьника более точным становится его знание о себе, более правильной самоориентацией, совершенствуется умение разбираться в своих силах и возможностях, возникает стремление действовать в определенных ситуациях, опираясь не на оценки окружающих, а на собственную самооценку. При чем самооценка становится не только более обоснованной, но и захватывает более широкий круг качеств [6, с. 73].

В формировании самооценки младших школьников значительную роль играет семья, стиль семейного воспитания, определяемый родительскими ценностными ориентациями, установками, эмоциональным отношением к ребенку. Особенности восприятия родителей ребенком и способы поведения с ними обуславливают усвоение младшеклассниками основных правил и норм поведения, вырабатывают их позицию по отношению к миру и самому себе.

К сожалению, необходимо отметить, что сегодня одной из наиболее часто встречающихся проблем, с которыми сталкиваются психологи, является проблема нарушения внутрисемейных взаимоотношений. Неблагоприятный тип воспитания и обращение с ребенком имеют серьезные, порой даже драматические последствия для психического развития младшеклассника, формирования его характера и самооценки. Поэтому проблема изучения особенностей самооценки детей младшего школьного возраста в благополучных / неблагополучных семьях является актуальной.

С целью изучения особенностей самооценки младших школьников из благополучных и неблагополучных семей, нами был проведен эксперимент.

Исследование проводилось на базе МОУ «Наровчатская средняя общеобразовательная школа» с. Наровчат Пензенской области. В эксперименте принимали участие 43 ученика 2-го класса и их родители (78 человек). Средний возраст испытуемых – 7-8 лет.

Для диагностического исследования были отобраны: метод анализа документации педагога-психолога, методика «Лесенка» В. Г. Щур и «Методика определения эмоционального уровня самооценки А. В.Захарова».

Согласно результатам анализа документации педагога-психолога, было выявлено, что среди учеников 2-х классов большее количество испытуемых воспитывается в благополучных семьях, которые составили экспериментальную группу 1. В состав экспериментальной группы 2 вошли дети из неблагополучной семьи.

Данные методики «Лесенка» В. Г. Щур выявили различия в уровне самооценки детей из благополучных и неблагополучных семей. С целью установления различия уровня самооценки младших школьников из благополучных и неблагополучных семей и подтверждения результатов методики «Лесенка», мы провели оценку различий между двумя выборками используя критерий U - Манна-Уитни. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Эмпирические значения различий уровня самооценки
младших школьников из благополучных и неблагополучных семей
по методике «Лесенка» В. Г. Щур**

Уровень самооценки	Группа 1	Группа 2	U _{эмп.}	U _{кр.}	
	Σ рангов	Σ рангов		p ≤ 0,05	p ≤ 0,01
неадекватно завышенный	164,5	160,5	47	46	34
завышенный	200,4	124,6	44*	46	34
адекватный	221,5	103,5	37,5*	46	34
заниженный	111	214	45*	46	34

Примечание : * - p ≤ 0,05; ** - p ≤ 0,01

Согласно данным таблицы 1, различия уровня самооценки среди младших школьников из благополучных и неблагополучных семей являются статистически значимыми ($p \leq 0,05$). Младшим школьникам из благополучных семей свойственен адекватный и завышенный уровень самооценки, испытуемым из неблагополучных семей - заниженный уровень самооценки.

По «Методике определения эмоционального уровня самооценки» А. В. Захарова, большинство детей из благополучных семей имеют адекватный уровень самооценки. Испытуемые из неблагополучных семей в основном показали заниженный уровень самооценки.

Для подтверждения полученных с помощью «Методики определения эмоционального уровня самооценки А. В. Захарова» результатов, мы провели оценку различий между двумя выборками, используя критерий U - Манна-Уитни. Полученные результаты представлены в таблице 2.

**Эмпирические значения различий уровня самооценки
младших школьников из благополучных и неблагополучных семей**

Уровень самооценки	Группа 1	Группа 2	U _{эмп.}	U _{кр.}	
	Σ рангов	Σ рангов		p ≤ 0,05	p ≤ 0,01
завышенный	163,4	161,6	47	46	34
адекватный	219,5	105,5	37,5*	46	34
заниженный	111	214	45*	46	34

Примечание : * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$

Согласно данным таблицы 2, различия уровня самооценки среди младших школьников из благополучных и неблагополучных семей являются статистически значимыми ($p \leq 0,05$). Младшим школьникам из благополучных семей свойственен адекватный уровень самооценки, испытуемым из неблагополучных семей - заниженный уровень самооценки.

Таким образом, были выявлены различия в уровне самооценки детей из разных типов семей. Адекватный уровень самооценки в основном проявляется у детей из благополучных семей, тогда как у младшеклассников из неблагополучных семей отмечается тенденция к занижению самооценки. Полученные результаты говорят о необходимости психологической работы с детьми из неблагополучных семей по формированию адекватной самооценки.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания / Б. Г. Ананьев // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. - М. : УЧПЕДГИЗ, 2004. - 321 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. - М. : Просвещение, 2008. - 246 с.
3. Буянов, М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра / М. И. Буянов. - М.: Просвещение, 1988. - 207 с.
4. Захаров, А. В. Формирование самооценки в учебной деятельности / А. В. Захаров // Психологические проблемы в учебной деятельности школьника. - М. : Педагогика, 2007. - 213 с.
5. Липкина, А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. - М. : Педагогика, 2006. - 262 с.
6. Матюхина, М. В. Психология младшего школьника / М. В. Матюхина. - М. : Просвещение, 2007. - 267 с.

Жуина Д. В., Мишина Ю. А.
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск

**ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ
С РАЗНЫМ ТИПОМ ТЕМПЕРАМЕНТА**

Общение относится к числу важнейших для подростка и старшеклассника сфер жизнедеятельности. Практически все психологи едины в признании

значения общения в формировании личности в подростковом и юношеском возрасте. Эти периоды весьма существенны для формирования основных структурных компонентов личности. Актуальность изучения особенностей общения подростков резко возрастает на данном этапе развития общества, когда идет резкая смена социальных отношений, характера личностных взаимодействий, моральных норм, ценностей и т. д.

Общение подростков со сверстниками и взрослыми необходимо считать важнейшим условием их личностного развития. Неудачи в общении ведут к внутреннему дискомфорту, компенсировать который не могут никакие объективные высокие показатели в других сферах их жизни и деятельности.

Общение играет немаловажную роль в жизни человека. Человек - существо социальное. В связи с огромной определяющей ролью общения в развитии и формировании личности, в нашей науке за последние годы обнаружился острый интерес к его изучению, который в свою очередь породил большое количество подходов к проблеме общения в области философии, социологии, социальной психологии. В межличностных отношениях конфликты нередко возникают вследствие того, что люди не учитывают особенности темперамента, как своего, так и другого человека. Некоторые недостатки темперамента могут быть нейтрализованы человеком в процессе его повседневной работы над собой; используя особенности своего темперамента, можно добиваться значительных успехов в деятельности и в совершенствовании собственной личности [1, с. 63].

Интерес к проблеме общения уходит своими корнями в далекое прошлое. Общение, процессы взаимодействия между людьми, их взаимоотношения, те вопросы, с которыми сталкивается человек, вступая в контакт с другими людьми, всегда привлекали к себе пристальное внимание. Осуществляя совместную деятельность, люди вступают друг с другом в общение, устанавливают психологический контакт, представляющий собой сложный и многогранный процесс [2, с. 101].

Подростковый возраст в большинстве отечественных (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин) и зарубежных (Ш. Бюлер, К. Левин, Ж. Пиаже, Ст. Холл, Э. Шпрангер, Э. Эриксон) психологических подходов и теорий рассматривается как противоречивый и критический этап развития личности.

Именно в подростковом возрасте закладываются личностные особенности, связанные с ответственностью, рефлексивностью, целостностью Я-концепции, как важные качества зрелой личности (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Е. И. Исаев, Д. И. Фельдштейн, В. Л. Хайкин, Э. Эриксон). От развития коммуникативной сферы в подростковом периоде зависит дальнейшая социализация подростка и интеграция его в современном обществе [2, с. 102].

Несмотря на то, что предпринимались неоднократные и постоянные попытки исследовать проблему темперамента, до сих пор эта проблема относится к разряду спорных и до конца нерешенных проблем современной

психологической науки. Темперамент является врожденной базой, на которой строится характер человека.

Интерес к проблеме темперамента связан с очевидностью индивидуальных различий между людьми. Психика каждого человека уникальна. Ее неповторимость связана как с особенностями биологического и физиологического строения и развития организма, так и с единственной в своем роде композицией социальных связей и контактов. Как правило, темперамент относят к биологически обусловленным подструктурам личности.

Когда говорят о темпераменте, имеют в виду многие психические различия между людьми - различия по глубине, интенсивности, устойчивости эмоций, эмоциональной впечатлительности, темпу, энергичности действий и другие динамические, индивидуально-устойчивые особенности психической жизни, поведения и деятельности. Тем не менее, темперамент и сегодня остаётся спорной и нерешённой проблемой.

С целью изучения особенностей общения подростков с разным типом темперамента мы провели исследование на базе образовательного учреждения МОУ «Лицей № 7» г. Саранска. В нём приняли участие учащиеся 9 «А» (24 человек) и 9 «Б» (23 человек) классов. Данное исследование было анонимное, ученикам раздали бланки с вопросами и с прописанной инструкцией. Для диагностики типа и свойств темперамента и уровня общительности были отобраны следующие методики: «Оценка уровня общительности» (тест В. Ф. Ряховского), «Тест оценки коммуникативных умений», «Личностный опросник Айзенка».

Определение уровня общительности проводилось с помощью методики «Оценка уровня общительности» (тест В.Ф. Ряховского), которая дает возможность определить уровень коммуникабельности человека. По результатам исследования оценки уровня общительности было выявлено, что для большинства подростков и 1 и 2 группы характерен высокий уровень общительности (50%-60% испытуемых). 50% (11 чел.) подростков обладают высокой степенью уровня общительности. Это говорит о том, что данный человек весьма общительный, разговорчивый, охотно знакомиться с новыми людьми, любит быть в центре внимания.

Анализ результатов показал, что, согласно методике «Оценка уровня общительности» 60% (13 чел.) первой группы и 50% (11 чел.) второй группы подростков обладают высокой степенью уровня общительности. Это говорит о том, что данный человек весьма общительный, разговорчивый, охотно знакомиться с новыми людьми, любят быть в центре внимания.

Исследовав уровень общительности, а так же определив тип темперамента, мы пришли к выводу, что высокий уровень общительности свойственен холерическому 60% (28чел.) и сангвиническому 40% (18 чел.) типам темперамента, средний уровень – меланхолическому 50% (23 чел.) и низкий – флегматическому 30% (14 чел.)

Таким образом, в результате исследования соотношения уровня общительности с доминирующим типом темперамента, мы пришли к выводу,

что высокий уровень общительности преобладает у подростков с флегматическим (40 % - 19 чел.) и сангвиническим (40 % - 18 чел.) типами темперамента, средний уровень общительности – с холерическим (60 % - 28 чел.) типом темперамента, и низкий уровень общительности – с меланхолическим (40 % - 23 чел.) типом темперамента.

Литература

1. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. - М., 1995. - 412с.
2. Жуина, Д. В. Особенности общения подростков в совместной деятельности / Д. В. Жуина, О. Н. Горохова // Современные проблемы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Г. А. Винокуровой, М. А. Лаврентьевой, И. Е. Пушкиной ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Вып. 9. – Саранск, 2007. – С. 101-104.
3. Ильина, А. И. Общительность и темперамент школьников / А. И. Ильина. - Пермь, 1986. - 120 с.

Жуина Д. В., Никитина Ю. Д.
*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ПРИ РАЗНОМ СТИЛЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

В настоящее время проблема готовности детей к обучению в школе выступает одной из самых актуальных проблем обучения и воспитания. В настоящее время актуальность проблемы обуславливается многими факторами. Современные исследования показывают, что значительная часть детей дошкольного возраста оказывается неготовой к обучению в школе, то есть у них недостаточно сформированы основные компоненты готовности. Это объясняется как непониманием большинством родителей все важности этой проблемы, так и отсутствием конкретных и понятных неспециалистам рекомендаций по данному вопросу.

Подготовку ребенка к школе нужно начинать задолго до его рождения, с заботы о состоянии здоровья его будущих родителей. Только на первый взгляд это звучит парадоксально – ведь многие отклонения в развитии детей программируются уже на уровне неблагоприятной наследственности или осложнениях условий внутриутробного развития. По этой причине начинать беспокоиться о подготовке ребенка к школе лишь с 5-6 летнего возраста часто бывает уже поздно, хотя, безусловно, и в этом возрасте еще многое можно подправить.

Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения, благоприятное профессиональное становление во многом определяются тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению. В современной психологии

пока не существует единого и четкого определения понятия «готовности», или «школьной зрелости».

Л. И. Божович отмечает, 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 [3].

Вопросы готовности к обучению в школе рассматривали педагоги, психологи, дефектологи: Л. И. Божович., Л. А. Венгер., А. Л. Венгер., Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Керн, А. Р. Лурия, В. С. Мухина, С. Я. Рубинштейн, Е. О. Смирнова и многие другие. Авторы дали не только анализ необходимых знаний, навыков и умений ребенка при переходе из детского сада в школу, но и рассмотрели вопросы дифференцированного подхода при подготовке детей к школе, методики определения готовности, а также, что немаловажно, пути коррекции негативных результатов и в связи с этим рекомендации по работе с детьми и их родителями [2].

На сегодняшний день общепризнанно, что готовность к школьному обучению – многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований.

Готовность к школе - комплекс психических качеств, необходимых ребенку для успешного начала обучения в школе. Она включает следующие компоненты: 1) мотивационную готовность - положительное отношение к школе и желание учиться; 2) умственную или познавательную готовность - достаточный уровень развития мышления, памяти и других познавательных процессов, наличие определенного запаса знаний и умений; 3) волевую готовность - достаточно высокий уровень развития произвольного поведения; 4) коммуникативную готовность - способность устанавливать отношения со сверстниками, готовность к совместной деятельности и отношение к взрослому как к учителю [3].

Л. И. Божович в качестве компонентов готовности к школьному обучению указывает следующие: определенный уровень развития мышления и познавательного интереса; готовность к произвольной регуляции познавательной деятельности; готовность к новой социальной позиции - позиции школьника [1].

Одним из факторов, оказывающих большое влияние на адаптацию дошкольника к условиям школьного обучения, выступает стиль семейного воспитания. Влияние родителей на развитие ребенка очень велико. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением в школе, общением со сверстниками, и наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений ведет к формированию различных психологических проблем и комплексов.

Семья оказывает значительное влияние на формировании личности ребенка, в том числе и на успешность / неуспешность прохождения процесса адаптации дошкольника к новым для него условиям обучения в школе. В ней развиваются продолжительные взаимоотношения детей с родителями и

другими членами семьи. Здесь ребенок узнает, что такое семейные нормы и ценности, которые в свою очередь отражают культуру родных мест, Родины, края или группы жителей.

Важнейшая социальная функция семьи – воспитание подрастающего поколения. Семья в современном обществе рассматривается как институт первичной социализации ребенка. Родительство имеет социокультурную природу и характеризуется системой предписанных культурой и обществом норм и правил, регулирующих распределение между родителями функций ухода за детьми и их воспитания в семье: определяющих содержание ролей, модели ролевого поведения. Родители несут ответственность перед обществом за организацию системы условий, соответствующих возрастным особенностям ребенка на каждой из ступеней онтогенеза и обеспечивающих оптимальные возможности его личностного и умственного развития.

Большое значение в становлении личности ребенка имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Под стилем семейного воспитания следует понимать наиболее характерные способы отношений родителей к ребенку, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия [4].

В современной литературе рассмотрено множество подходов к определению понятия «стиль семейного воспитания», рассмотрены различные варианты стилей и их влияние на развитие личности ребенка. Однако наиболее распространенными считаются следующие три стиля семейного воспитания: демократический, при котором, прежде всего, учитываются интересы ребенка, так называемый стиль «согласия»; авторитарный, предполагающий навязывание родителями своего мнения ребенку (стиль «подавления»); попустительский (либеральный), когда ребенок предоставляется сам себе [4].

От условий воспитания в семье зависит адекватное и неадекватное поведение ребенка. Дети, у которых занижена самооценка, недовольны собой. Это происходит в семье, где родители постоянно порицают ребенка, или ставят перед ним завышенные задачи. Ребенок чувствует, что он не соответствует требованиям родителей.

Неадекватность также может проявляться и при завышенной самооценке. Это происходит в семье, где ребенка часто хвалят, и за мелочи и достижения дарят подарки (ребенок привыкает к материальному вознаграждению). Ребенка наказывают очень редко, система требования очень мягкая [4].

При адекватном представлении у ребенка необходима гибкая система наказания и похвалы. Исключается восхищение и похвала при нем. Редко дарятся подарки за поступки. Не используются крайние жесткие наказания. В семьях, где растут дети с высокой, но не с завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной самооценкой (не обязательно очень низкой) пользуются

дома большей свободой, но эта свобода, по сути, – бесконтрольность, следствие равнодушия родителям к детям и друг к другу.

Демократичные родители ценят в поведении ребенка и самостоятельность, и дисциплинированность. Они сами предоставляют ему право быть самостоятельным в каких-то областях своей жизни; не ущемляя его прав, одновременно требуют выполнения обязанностей. Контроль, основанный на теплых чувствах и разумной заботе, обычно не слишком раздражает; он часто прислушивается к объяснениям, почему не стоит делать одного и стоит сделать другое. Формирование взрослости при таких отношениях проходит без особых переживаний и конфликтов [4].

Авторитарные родители требуют от ребенка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих указаний и запретов. Они жестко контролируют все сферы жизни, причем могут это делать и не вполне корректно. Дети в таких семьях обычно замыкаются, и их общение с родителями нарушается. Часть детей идет на конфликт, но чаще дети авторитарных родителей приспособляются к стилю семейных отношений и становятся неуверенными в себе, менее самостоятельными.

Ситуация осложняется, если высокая требовательность и контроль сочетаются с эмоционально холодным, отвергающим отношением к ребенку. Здесь неизбежна полная потеря контакта.

Еще более тяжелый случай – равнодушные и жестокие родители. Дети из таких семей редко относятся к людям с доверием, испытывают трудности в общении, часто сами жестоки, хотя имеют сильную потребность в любви.

Сочетание безразличного родительского отношения с отсутствием контроля – гиперопека – тоже неблагоприятный вариант семейных отношений. Детям позволяется делать все, что им вздумается, их делами никто не интересуется. Поведение становится неконтролируемым. А дети, как бы они иногда не бунтовали, нуждаются в родителях как в опоре, они должны видеть образец взрослого, ответственного поведения, на который можно было бы ориентироваться.

Гиперопека – излишняя забота о ребенке, чрезмерный контроль за всей его жизнью, основанный на тесном эмоциональном контакте, – приводит к пассивности, несамостоятельности, трудностям в общении со сверстниками [4].

Исходя из актуальности данной проблематики, мы провели эмпирическое исследование, целью которого явилось изучение личностной готовности дошкольников к обучению в школе при различном стиле семейного воспитания. В нем приняли участие 40 дошкольников. Средний возраст испытуемых 6 лет. Экспериментальной базой послужили МБДОУ «Дубенский детский сад комбинированного вида «Солнышко» и ДОУ «Детский сад № 65» г.о. Саранск.

В эксперименте использовался следующий диагностический инструментарий: тест «Рисунок школы» (М. Р. Гинзбург), тест на развитие самоконтроля (А. В. Запорожец), стандартная беседа Т. А. Нежновой, анкета для выявления учебной мотивации А. Г. Лускановой, тест для родителей

«Стратегии семейного воспитания» (С. Степанов); методы математической обработки данных – ϕ - критерий Фишера.

В ходе выполнения теста «Рисунок школы», были получены следующие результаты: большая часть дошкольников (55 %) имеют средний уровень школьной тревожности, у 27,5 % испытуемых выявлен высокий и низкий уровень положительного отношения к школе, у остальных испытуемых (17,5 %) выявлен явно выраженный страх перед школой, что проявляется в нежелании посещать школу, оставаться в ней без родных или знакомых людей.

Далее мы изучили особенности самоконтроля детей дошкольного возраста. Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что чуть менее половины (47,5 %) дошкольников имеют средний уровень сформированности самоконтроля, низкий уровень сформированности самоконтроля был выявлен у 32,5 % дошкольников. На момент исследования лишь 20 % испытуемых продемонстрировали высокий уровень самоконтроля.

По итогам проведения индивидуальной беседы с каждым из испытуемых по вопросам, предложенным Т. А. Нежновой для выявления ориентации дошкольников в отношении школы и учения, сформированности внутренней позиции детей было выявлено, что более половины дошкольников (60 %) достаточно хорошо ориентируются в вопросах предназначения школы и значения учения для людей. Они знают, что учиться необходимо, но особого желания ходить в школу большинство из них не демонстрировали. У 17,5 % дошкольников выявлен высокий уровень ориентации в отношении школы, учения и внутренней позиции школьника. Все они хотят в школу, желают получить новые знания, умения, научиться читать, писать, считать, чтобы в будущем стать «знаменитыми» людьми. Дети данной группы любят играть в школу, часто занимаются с родителями и посещают занятия по подготовке к обучению в школе. 22,5 % испытуемых не имеют желания ходить в школу, не любят заниматься чтением, счетом, письмом, предпочитают подвижные игры и не считают важным посещение школы. Свой ответ комментируют тем, что в школе плохо, там задают много уроков, не будет возможности долго гулять и смотреть телевизор. Все это свидетельствует о плохой ориентации дошкольников в вопросах учения и посещения школы и не сформированности внутренней позиции школьника.

Изучение особенностей учебной мотивации дошкольников позволило получить следующие результаты: более половины испытуемых (65 %) имеют на момент исследования среднюю учебную мотивацию. Они хотят в школу, учебе предпочитают общение с одноклассниками, совместные игры и развлечения.

Высокий уровень учебной мотивации выявлен у 15 % дошкольников. Эта группа испытуемых хочет учиться в школе, узнать много нового и полезного, чтобы потом получить хорошее образование и устроиться на престижную работу.

Внешнюю учебную мотивацию имеют 20 % испытуемых. Это значит, что дошкольников больше всего привлекают внешние атрибуты школьников:

красивые портфели, яркие пеналы, интересные учебные принадлежности.

В группе дошкольников, принимающих участие в экспериментальном исследовании, не было выявлено детей с низкой учебной мотивацией.

Таким образом, изучив основные компоненты личностной готовности к обучению в школе, мы условно разделили дошкольников, принимающих участие в эксперименте, на три группы в зависимости от уровня сформированности у них рассмотренных компонентов: низкий (17,5% обследуемых), средний (57,5 % испытуемых) и высокий (25 % дошкольников).

Высокий уровень личностной готовности к обучению в школе имеют дошкольники, воспитывающиеся в благоприятной семейной обстановке, где царит взаимопонимание, открытость, сотрудничество, низкий уровень тревожности, поддерживается самостоятельность и инициативность детей. В большей степени это характерно для авторитетного стиля воспитания (24,3%). Тогда как авторитарный стиль семейного воспитания (16,7%) не позволяет сформировать высокий уровень личностной готовности. Дети в таких семьях часто тревожны, боятся столкнуться с трудностями и допустить ошибку, у них формируется мотивация избегания неудач, низкая самооценка и уровень притязаний.

Результаты проведенного эмпирического исследования, а также методы математической обработки данных, позволяют констатировать тот факт, что одним из факторов, оказывающих влияние на формирование личностной готовности дошкольников к обучению в школе, выступает стиль семейного воспитания.

Литература

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. - М. : Просвещение, 1998. – 243 с.
2. Князева, Т. Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе: структура, диагностика, формирование / Т. Н. Князева. – М. : Академия, 2007. – 254 с.
3. Кравцов, Г. Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. – М. : Педагогика, 1987. – 143 с.
4. Шнейдер, Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л. Б. Шнейдер. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2007. – 512 с.

Жуина Д. В., Овчинникова Е. В.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ

Каждое общество имеет уникальную ценностно-ориентационную структуру, в которой отражается самобытность данной культуры. Поскольку набор ценностей, которые усваивает индивид в процессе социализации ему передает именно общество, исследование системы ценностных ориентаций личности представляется особенно актуальной проблемой в ситуации

серьезных социальных изменений, когда отмечается некоторая неясность общественной ценностной структуры, многие ценности оказываются порушенными, исчезают социальные структуры норм.

По мнению И. Артюховой, «ценностные ориентации - важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого несущественного» [2, с. 97].

Мы опираемся на положения концепции М. Рокича, то есть, рассматриваем иерархию ценностей как структуру предпочтений индивидом каждой ценности. Согласно классификации ценностей Рокича мы рассматривали два класса ценностей - терминальные (ценности - цели) и инструментальные (ценности - средства). В рамках данной теории общее число ценностей сравнительно невелико, и в связи с этим люди обладают одними и теми же ценностями, но различия можно наблюдать не в самих ценностях, а в системе их организации. То есть, изучать необходимо именно ценностные ориентации [2, с. 36].

Формирование системы ценностных ориентаций личности является для различных исследователей предметом пристального внимания и разнопланового изучения. Исследование подобных вопросов особое значение приобретает в подростковом возрасте, поскольку именно с этим периодом онтогенеза связан тот уровень развития ценностных ориентаций, который обеспечивает их функционирование как особой системы, оказывающей определяющее воздействие на направленность личности, ее активную социальную позицию.

В кризисные периоды состояния общества подростки оказываются самыми социально неустойчивыми, нравственно неподготовленными и не защищенными. Современные подростки испытывают острый кризис в процессе формирования их ценностных ориентаций. Прежде всего, он проявляется в отсутствии у большинства из них базовых ценностей (смысл жизни, понятие о жизни, духовность, патриотизм и многое другое).

Практически все психологи сходятся на том, что подростковый возраст является совершенно особым этапом развития личности. Как отмечает Е. Хмелев, - взросление из «ребенка в подростка» неизменно сопровождается стремлением более углубленно понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, мнениях, отношениях. Именно в подростковом возрасте начинает устанавливаться определенный круг интересов, который постепенно приобретает известную устойчивость. Этот круг интересов является психологической базой ценностных ориентаций подростка. В этом возрасте происходит переключение интересов с частного и конкретного на отвлеченное и общее, наблюдается рост интереса к вопросам мировоззрения, религии, морали, эстетики. Развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным [4, с. 102].

Социальное становление человека происходит в течение всей жизни и в разных социальных группах. Семья, детский сад, школьный класс, студенческая группа, трудовой коллектив, компания сверстников - все это социальные группы, составляющие ближайшее окружение индивида и выступающие в качестве носителей различных норм и ценностей. Такие группы, задающие систему внешней регуляции поведения индивида, называются институтами социализации и являются факторами, оказывающими влияние на формирование ценностных ориентаций личности.

В современной России наблюдается некоторое падение нравственности молодежи, что означает смену ценностных ориентаций людей под влиянием различных обстоятельств. Можно сказать, что на сегодняшний день в стране складывается новая морально-нравственная атмосфера, происходит переоценка ценностей, их творческое переосмысление, развернулись споры о преобразованиях во многих сферах человеческой жизни, в том числе и духовно-нравственной, моральной. В этой связи становится понятным особое значение ценностных ориентаций молодежи. Поэтому возникает задача целостной организации образовательного пространства, которая создавала бы условия для наполнения внутреннего мира подростка ценностным содержанием. Особая роль в ее решении принадлежит духовно-нравственному воспитанию, основанному на традициях и обычаях народа, к которому принадлежит подросток и направленному на формирование эмоционально-мотивационной сферы личности.

Исходя из этого, нами предпринято эмпирическое исследование, направленное на изучение ценностных ориентаций подростков различных этногрупп (русские и татары). Исследование проводилось на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 37» г.о. Саранск, МОУ «Лямбирская средняя общеобразовательная школа № 1» с. Лямбиров. В эксперименте принимали участие ученики 9 класса в количестве 30 человек (из них 18 русских и 12 татар). Средний возраст испытуемых - 14-15 лет.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: "Опросник на осознание этнической принадлежности", разработанный Республиканским учебным научно-исследовательским центром в рамках учебно-образовательной программы "Диалог культур", методика М. Рокича "Ценностные ориентации", "Методика изучения ценностей личности" Ш. Шварца, адаптированная и стандартизированная В. Н. Карандашевым, метод математической статистики – U- критерий Манна – Уитни.

Данные, полученные нами в результате проведенного исследования достоверно показали, что наиболее значимыми терминальными ценностями для подростков-русских выступают "материально обеспеченная жизнь", "общественное признание", "активная деятельная жизнь", "свобода", и инструментальные ценности - "независимость", "образованность", "высокие запросы", "развлечение", в сравнении с показателями подростков-татар, у которых наиболее значимыми являются терминальные ценности "счастливая

семейная жизнь", "наличие хороших и верных друзей", "интересная работа", "продуктивная жизнь" и инструментальные ценности - "ответственность", "исполнительность", "непримиримость к недостаткам в себе и других", "рационализм".

Наименее значимые ценности у подростков-русских и подростков-татар совпали, ими являются терминальные ценности: "счастье других", "красота природы и искусство", а также инструментальные ценности: "воспитанность" и "честность". Эти данные перекликаются с исследованиями особенностей русского и татарского национального характера, проведенные А. Андреевым [1, с. 54] и А. Орловым, которые говорят о влиянии общества на национальный характер представителей славянского и тюркского этносов, что проявляется в аккультурации - взаимовлиянии культур друг на друга, стирании четких различий между культурами [3, с.78].

Кроме того, для русских подростков значимыми ценностями на уровне нормативных идеалов являются потребность в новизне, новых переживаниях, в достижении социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами, фокусирующимися на социальном уважении, достижении доминантной позиции в рамках целой социальной системы, в достижении личного успеха через проявление компетентности в соответствии с социально-культурными стандартами (в непосредственном взаимодействии), которая влечет за собой социальное одобрение, стремление к наслаждению или чувственному удовольствию.

Ценности русских на уровне индивидуальных приоритетов мало чем отличаются от нормативных, в основном это различие касается такой ценности, как самостоятельности мышления в выборе способов действия, в творчестве и исследовательской активности, которая приходит на смену стремлению в достижении социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами.

У подростков-татар доминирующими ценностями на уровне нормативных идеалов являются уважение, принятие обычаев и идей, существующих в данной культуре, и следование им; самостоятельность мышления в выборе способов действия, в творчестве и исследовательской активности и безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений.

На уровне индивидуальных приоритетов у татар значимыми ценностями наряду с уважением, принятием обычаев и идей, существующих в данной культуре, и следование им выступают сдерживание и предотвращение побуждений и действий, которые могут причинить вред другим или не соответствует социальным ожиданиям; понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы в целом и достижение личного успеха через проявление компетентности в соответствии с социально-культурными стандартами (в непосредственном взаимодействии), которая влечет за собой социальное одобрение.

Таким образом, особая актуальность работы обусловлена тем, что в данном исследовании изучены особенности ценностных ориентаций народов,

населяющих Республику Мордовия (русских и татар). Полученные результаты позволяют дать более полное описание этнопсихологических особенностей личности подростков, принадлежащих к разным этническим группам. На наш взгляд, это открывает дополнительные возможности не только в изучении психологических механизмов формирования ценностных ориентаций, но и вносит дополнительный вклад в решение важной практической задачи - воспитание зрелой и гармоничной личности.

Литература

1. Андреев, А. Очерки русской этнопсихологии / А. Андреев. - Санкт-Петербург : Тропа Троянова, 2000. - 174 с.
2. Артюхова, И. Ценности - цели подрастающего поколения: На первом месте - здоровье, а творчество на последнем / И. Артюхова // Директор школы. - 2001. - № 10. - С.84-87.
3. Орлов, А. Нижегородские татары: этнические корни и исторические судьбы / А. Орлов. - Нижний Новгород, 2011. - 125 с.
4. Хмелев, Е. Исследование ценностных ориентаций учащихся средних и старших классов / Е. Хмелев // Воспитание школьников. - 2001. - №8. - С.10-13.

Жуина Д. В., Толстолицкая И. П.
*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В настоящее время одной из актуальных проблем, как в психологии, так и в повседневной жизни является проблема межличностных конфликтов младших подростков, так как это самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Особый резонанс проблема подростковой конфликтности приобрела в последнее время.

Повышение социально-психологической напряженности приводит к росту конфликтности во всех сферах жизни современного общества. По мнению специалистов, конфликт - одно из естественных состояний человеческих отношений. Повседневная жизнь общеобразовательной школы также содержит в себе массу противоречий, требующих разрешения. Перегруженность учащихся, дефицит физических движений, несоответствие требований возможностям учеников, необъективность в процессе оценивания их знаний приводит к перевозбуждению, несдержанности, агрессивности. Кроме того, возникновение противоречий и конфликтов является неизбежным в силу автономности, неповторимости внутреннего мира каждого ребенка, имеющего свои интересы и цели, черты характера и психологические качества, потребности и мотивы деятельности. В подростковом возрасте общение становится ведущим типом деятельности и играет важнейшую роль в формировании личности. В силу закономерностей психического развития подростков значительно усложняется характер их взаимодействия с

окружающими людьми, что может служить причиной увеличения конфликтных ситуаций. Кризисные явления в обществе оказывают влияние на подростковую среду, способствуют развитию конфликтной социальной позиции современных подростков, обуславливают проявление деструктивных форм поведения и искаженного ценностного отношения к себе и к окружающему миру. В связи с этим проблема конфликтов, в том числе и в подростковом возрасте, неизменно находится в центре внимания учёных [4, с. 82].

К возникновению конфликта, его разрешению и выбору поведения большой интерес проявляют психологи, так как конфликты объективно неизбежны в любой социальной структуре, так как они являются необходимым условием общественного развития, так же и дети подростки не стали исключением. Социальная структура общества с её жестокой дифференциацией различных классов, социальных слоёв и групп и отдельных индивидов представляет неиссякаемый источник конфликтов. Поэтому проблема любого общества, в том числе и детей подростков, состоит в том, чтобы не допустить негативные последствия конфликта, использовать его для позитивного решения возникших проблем [2, с. 61].

Анализ онтогенеза конфликтного поведения показывает, что подростковый возраст является наиболее напряженным с точки зрения возникновения межличностных конфликтов. Повышенная конфликтность подростков во многом определяется особенностями и значением подросткового возраста в развитии личности. Таким образом, в основе большинства межличностных конфликтов участниками, которых являются педагог и подросток, родитель и подросток или подросток-подросток, чаще всего лежит несовпадение, а порой и прямая противоположность их позиций и взглядов на учебу, на семейное положение и т.д.

Наше исследование проходило на базе образовательного учреждения МОУ «Лицей № 7» г. Саранска. Участниками психолого-педагогического исследования стали учащиеся 5 «А» и 5 «Б» классов, общее количество испытуемых составило 44 человека. Данное исследование было анонимное, ученикам раздали бланки с вопросами и с прописанной на них инструкцией.

В своем исследовании мы использовали тест на оценку уровня конфликтности личности (тест В. И. Андреева) и тест на оценку поведения в конфликте (методика К.Томаса) [1, с. 123].

Методика К. Томаса заключалась в определении типа поведения в конфликте. В результате мы получили следующие данные, что большинство младших подростков в конфликтной ситуации выбирают такую стратегию, как избегание (22 человека). Данных подростков отличает стремление ухода от конфликта, игнорирование интересов своих и интересов другого человека. На втором месте стоит такая стратегия, как соперничество, на третьем месте подростки выбирают такой вариант как компромисс, на четвёртом – сотрудничество, ну и на последнем – приспособление. Таким образом, по результатам наших исследований можно сказать, что доминирующей

стратегией у младших подростков в конфликтной ситуации является – избегание. Большинство – это больше 50 %

Для оценки уровня конфликтности личности был использован тест В. И. Андреева. Были получены следующие результаты: большинство подростков имеют средний уровень развития конфликтности (34 человека), на втором месте находится низкий уровень (6 человек) и меньше всего подростков с высоким уровнем развития (4 человека).

Данное исследование показывает, что младшие подростки двух классов не склонны к конфликтному поведению, о чём свидетельствует доминирующая стратегия – избегание и средний уровень развития конфликтности.

Литература

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2008. – 490 с.
2. Лисецкий, К. С. Психология межличностного конфликта в старшем школьном возрасте / К. С. Лисецкий. - Самара, 1996. – 231с.
3. Лозовцева, В. Н. Конфликты, развивающиеся в условиях деформированных взаимоотношений подростка с одноклассниками// Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения / под ред. Е.А. Шумилина. – М., 1986. – С. 26 – 39
4. Поливанова, К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. - 1996. - № 1. - С.20-33.

Иванова Е. В.
*НИИ СО МГПУ,
г. Москва*

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ СТУДЕНТАМИ

Многие города сегодня – известные бренды, а их исторические места и достопримечательности делают «лицо» или фасад самого государства. Теория «креативного города» Ч. Лэндри позволяет каждому думать о том, что он может повлиять и изменить привычный городской уклад, стать тем самым креативным классом, способным менять будущее, в том числе будущее своего города [3]. Лондон, Нью-Йорк, Париж вполне себе претендуют на звание креативных городов. К ним подтягиваются и многие другие столицы и просто города с высоким творческим потенциалом, заделом на социальную и политическую креативность. Найти свою изюминку и тем самым стать более успешным – это не только задача людей, сейчас это становится задачей целых городов и небольших административных поселений, чьё население готово стать не только социально активным проводником нового творчества, но и заявить о себе всему миру.

К сожалению, Москва, столица России, не может на данный исторический момент претендовать на звание креативного города, хотя и признана городом с высоким креативным потенциалом населения. Город не только не имеет своего лица, но и теряет ту свою особенность и неповторимость, которая отличала прежнюю Москву от Москвы современной с

её километровыми пробками, безвкусными застройками окраин и вандальными изменениями центральной, исторической части города. Все это не только меняет наше отношение к городу, но и задаёт особый тон в его восприятии.

Молодое поколение, чье детство и отрочество пришлось на беспокойную эпоху 90-х – 2000-х, особо воспринимает городскую среду, черпая своё отношение и видение города через собственное восприятие. В психологии известно, что любое восприятие сопровождается чувственным тоном, что бы ни было объектом нашего восприятия – линия, цветовое пятно, предмет, человек или окружающая среда.

Несомненно, что по-разному скомпонованная и созданная человеком среда неизбежно влияет на психику, поведение, принятие решения, восприятие, движение и понимание пространства. В действиях разных людей в одной и той же среде есть очень много сходства. Структура среды воздействует на психику и поведение людей консервативно: действие продолжается длительное время, а индивидуальность отдельных действующих лиц иногда даже может заметно не проявляться. Одна и та же среда характером своей структуры как бы предписывает нормы, образ поведения, сходную реакцию. Культурное наследие общества и влияние общественных факторов вписываются в физические координаты созданной человеком искусственной среды и определяют поведение людей независимо от психического развития индивидов [5].

М. Черноушек определяет семь видов информации, которые характеризуют следующие ситуации восприятия окружающей среды как целого:

1. Среда не имеет определенных, твердо фиксированных рамок во времени и пространстве.
2. Среда воздействует на все чувства, и информацию мы получаем из сочетания данных всех органов.
3. Среда дает не только главную, но и периферийную информацию.
4. Среда содержит всегда больше информации, чем мы способны зарегистрировать и понять.
5. Среда воспринимается в тесной связи с практической деятельностью; восприятие связано с действием и наоборот.
6. Любая среда наряду с физическими и химическими особенностями обладает психологическими и символическими значениями.
7. Окружающая среда воздействует как единое целое. Социальная среда включена в структуру искусственно созданной человеком среды, имеющей свои закономерности, которые в случае необходимости можно описать даже языком физики. Ярким свидетельством этого является архитектура, ее внутренние и внешние пространства [6].

Городская среда – сложное субъектно-объектное единство, включающее в себя множество пространственно-функциональных и поведенческих взаимодействий. Пространственная организация среды включает в себя ограниченный набор элементов, сложившихся в ходе длительной исторической эволюции: площади, улицы, переулки. Параметры этих элементов

одновременно и образуют городскую среду, и задаются ею. Горожане по-разному воспринимают городскую среду: они представляют свой город, так как воспринимают его как органическую часть своего существа; в соответствии с этим они и действуют. Приезжие испытывают эмоциональный подъём от новых впечатлений, местные жители, в свою очередь, воспринимает все, что его окружает, как обыденность, монотонность, лишённую активных импульсов. Но вместе с тем он даёт среде личностную оценку, в то время как приезжий уносит с собой впечатления, которые со временем могут постепенно исчезнуть [1].

К. Линч отмечает, что чаще всего наше восприятие города отнюдь не последовательно, оно скорее фрагментарно, переплетено с другими заботами. Почти все чувства подключены к этому процессу, и результирующий образ создается их взаимодействием [2].

Д. Н. Сазонов в своём диссертационном исследовании отмечает, что студентами городская среда воспринимается с точки зрения возможностей профессионального и личностного роста (ведущий фактор «прагматизм»), наполненности значимыми событиями, досугом и общением (выраженность личностных карт и фактора «досуг») [4].

Чтобы получить данные о бессознательном переживании среды студентами педагогического вуза, нами был использован метод пиктограмм, позволяющий выяснить субъективную семантику городских мест. Необходимо было подумать и изобразить в символическом рисунке (пиктограмме) то настроение, которое возникает в каждом из названных мест города Москвы: Красная площадь, Чистопрудный бульвар, Поклонная гора, Капотня, ВВЦ, Царицыно, Парк им. А. М. Горького, Старый Арбат, район метро Сходненская (здесь расположен педагогический факультет МГПУ и большинство студентов добираются до учёбы именно до м. Сходненская).

Проанализируем более подробно разные места и пути города, особенности их восприятия молодыми людьми.

Первое впечатление от рисунков позволяет говорить о том, что большинство мест связаны с теми переживаниями или той деятельностью, которые испытывают испытуемые в перечисленных выше районах города. Так, парк Горького у большинства студентов ассоциируется с катанием на коньках (зимой), роликах и аттракционами. Известные места города обозначаются молодыми людьми по первым ассоциациям с символами этих мест: часы и кремлевская башня на Красной площади, салют и стела на Поклонной горе, арка при входе на ВВЦ или пруды на Чистопрудном бульваре.

Большинство студентов воспринимают места и пути города оптимистично, их ассоциации положительно окрашены. Негативно отображался район Капотни, известный неблагополучный район Москвы с точки зрения экологии и урбанистического пейзажа. При этом примечательно, что многие даже не бывали в этом районе и свои впечатления черпали из новостей, рассказов и разговоров других.

Район метро Сходненская, не смотря на то, что это окраина города, окрашен положительными эмоциями, воспринимается через призму активной

студенческой жизни, места встречи с друзьями, места, где проходит основная часть времени студентов. Многие нарисовали людей, улыбающиеся лица, здание вуза.



Старый Арбат. Большинство отмечают старые дома, людей, уличных художников, стену Виктора Цоя. Некоторые отмечают брусчатку, которой выложена мостовая, людей, идущих между домов. Таким образом, Старый Арбат воспринимается молодыми людьми как место с элементами субкультуры (стена Цоя), и место, где человек испытывает краудинг-стресс (фигурки множества людей). В целом, восприятие Арбата спокойное, связанное с традициями этой улицы – художники, прогулки, веселое времяпрепровождение, интересные занятия.

Капотня. Восприятие района в целом отрицательно окрашено – студенты рисуют трубы, дым, очертания заводов, грязь. Многие отмечают объекты, связанные с районом – птичий рынок, МЕГА. Среда воспринимается как агрессивная, многие сопровождали рисунки репликами о том, что не представляют, как там могут жить люди.

Царицыно. Студенты воспринимают этот район как экологически благоприятное место города – в рисунках преобладают деревья, дорожки, деревянное зодчество. У многих при воспоминании о Царицыно всплывают ассоциации с лесом, пикником, активным отдыхом.

В целом, можно отметить некоторое однообразие в восприятии студентами известных мест родного города. Это можно объяснить небольшим жизненным опытом молодых людей, скудностью образов, однообразием перемещения многих по городу. Из бесед с некоторыми удалось установить, что у студентов либо есть любимые места, куда они постоянно ходят, либо мало времени, чтобы постоянно выбираться в центр Москвы (большинство мест расположены в центре). Автору статьи было удивительно отметить тот момент, что практически никто из студентов не связал некоторые из обозначенных мест с литературными произведениями и событиями, там происходившими: например, Чистопрудный бульвар и «Мастер и Маргарита» М. И. Булгакова. А если бы исследование выполнялось чуть позже, то вполне ожидаема была бы ассоциация Чистопрудного бульвара и места сбора оппозиции.

В подобном исследовании Х. Штейнбах, в котором участвовали взрослые люди (архитекторы и неархитекторы) отмечалось большее богатство образов, ассоциаций, семантических переживаний основных путей Санкт-Петербурга.

Субъективная семантика пиктограмм разных мест Москвы показала, что можно выделить следующие переживания молодых людей, связанные со средой и проявляющиеся на бессознательном уровне – возможность самореализации, активная студенческая жизнь, праздник, субкультура, спокойствие, агрессивная среда, наличие угрозы, приятное времяпровождение, радость от общения.

В соответствие со списком В. Мейера [по 7, с. 82], выделим возможные значения, связанные с восприятием среды студентами, полученными в результате анализа изученных пиктограмм:

- чувство места – ощущение причастности к какому-то месту (мы из МГПУ);
- чувство ориентации – легкость узнавания (рисунки ярко-выраженных символов разных мест);
- чувство естественной природы – то, к чему не прикасались руки человека (деревья, цветы, элементы природы);
- чувство истории – ощущение прошлого и будущего и движения во времени (прошлые переживания этих мест, эпохальные символы);
- чувство участия – возможность совместных коллективных переживаний (общие дела: спортивные соревнования, прогулки, досуг).

Литература

1. Криворученко, Ю. И. К проблеме взаимосвязи восприятия города и его пространственной организации / Ю. И. Криворученко // Социально-психологические основы средообразования / Под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса и Ю. Круусвалла. – Таллин, 1985. – С. 131-135.
2. Линч, К. Образ города / К. Линч // Пер. с англ. В. Л. Глазычева; сост. А. В. Иконников; под ред. А. В. Иконникова. М., 1982. – 328 с.
3. Лэндри, Ч. Креативный город / Ч. Лэндри. – М. : Классика – XXI, 2006. – 399 с.
4. Сазонов, Д. Н., Социально-психологические особенности репрезентации городской пространственно-предметной среды у жителей города : дис. ... кандидата психологических наук / Д. Н. Сазонов, – Белгород, 2009. – 153 с.
5. Смолова, Л. В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология) / Л. В. Смолова. – СПб. : СПбГИПСР, 2010. – 711 с.
6. Черноушек, М. Психология жизненной среды / М. Черноушек // Пер. с чеш. И. И. Попа, – М. : Мысль, 1989. – 174 с.
7. Штейнбах, Х. Э. Психология жизненного пространства / Х. Э. Штейнбах, В. И. Еленский. – СПб. : Речь, 2004. – 239 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Психодиагностика, как и все другие научные дисциплины, развивается. Развитие это состоит в том, что при воздействии целого ряда внутренних и внешних факторов в ней происходят определенные прогрессивные перемены.

Начиная с 30-х годов XX столетия, в разработке тестов за рубежом начинают проследиваться три основных подхода. Первый подход В. С. Аванесов [2] называет инструментальным. Сторонники этого подхода предлагали создавать тесты на основе эмпирического критерия, считая его единственно верным ориентиром в познании истины, вне зависимости содержания теста от существовавших психологических теорий. Другой подход называется рациональным. Здесь за основу берется какая-нибудь психологическая теория или концепция, в соответствии с которой формулируются и отбираются вопросы теста. И третий подход – это сочетание рационального и инструментального подхода. По мнению В. С. Аванесова, создатель первого теста интеллектуальных способностей А. Бине придерживался именно этого направления.

В 1939 году в психологическом тестировании был введен в обиход термин «проективные методы». По мнению Л. Франка [6], проективные методы должны быть противопоставлены традиционным методам измерения, которые базируются на исследовании культурно-обусловленных норм поведения индивидов.

В 60-е годы XX столетия в психодиагностике появились два подхода – идеографический и номотетический. Особенность идеографического подхода в том, что осуществляется направленность диагностического обследования на описание и объяснение личности как сложного целого с учетом ее индивидуального своеобразия и уникальности. В номотетическом же подходе – направленность диагностического обследования на оценку личности с помощью стандартного набора черт с целью определения ее сходства с другими людьми, для того чтобы выявить, как в психике отдельного человека проявляются общие закономерности.

Наиболее сильное влияние на развитие психодиагностики в последние десятилетия оказали идеи критериально-ориентированного тестирования, возникшие в 60-е годы XX столетия (Р. Глезер, Р. Ибель, В. Попхем и др.). Разработка критериально-ориентированных тестов в определенной степени была откликом на критику традиционных методов психодиагностики за их ориентированность на статистическую норму и малую содержательную валидность. Именно представители этого направления впервые провозгласили

необходимость отказа от статистической нормы при оценке результатов тестирования и призвали к поиску содержательных критериев.

В тестах этого типа для оценки результатов тестирования используется не балл, который получает испытуемый и который характеризует его место в выборке, а конкретная область содержания. Главным здесь становится не сравнение испытуемых между собой, а степень подготовленности каждого к выполнению определенного критериального задания. Чаще всего критериально-ориентированные тесты используются зарубежными психологами в системе образования и профессиональной подготовки. Главная задача этих тестов - установить, что индивид умеет делать. Испытуемый получает сведения о том, что он уже умеет делать, а какие задачи пока решить не в состоянии. Чтобы это стало возможным, в тест должно быть введено совершенно определенное содержание относительно тех знаний и умений, которые будут изучаться.

В этот же период усиливается критическое отношение к тестам вообще и к тестам интеллекта в частности из-за их дискриминационной направленности по отношению к представителям национальных меньшинств, иммигрантов, детям из бедных семей. В зарубежной тестологии наметилась тенденция в создании тестов, которые не зависят от культуры, уровня образования и пр.

В конце 60-х годов XX столетия в психологии поднялась волна экспериментальной критики, которая поставила под сомнение использование личностных тестов для прогноза поведения испытуемого. Одним из самых сильных экспериментальных аргументов, призывающих к отказу от личностных опросников является то, что они позволяют предсказывать лишь 4-9 % дисперсии экспериментальных данных по предсказанию поведения конкретных людей в конкретных ситуациях при варьировании социального контекста. Максимальная доля дисперсии приходится на взаимодействие ситуационных и личностных факторов. Было выявлено, что ситуационными, а не индивидуально-психологическими различиями, на которые прежде всего нацеливались современные тесты, объясняется вариативность поведения. Хотя дискуссии продолжаются и поныне, большинство исследователей считают необходимым учет взаимодействия индивидуально-психологических и ситуационных переменных. Это ставит перед психодиагностикой задачу разработки новых инструментов исследования, более надежных и валидных, нежели имеющиеся сегодня.

Несмотря на критику в использовании психологических тестов в образовании, они пользуются популярностью и в настоящее время. Ежедневно на само психолого-педагогическое измерение тратится 104 минуты, что составляет 21 % рабочего времени, а на подсчет результатов, составления отчетов о проведенном обследовании еще 18 % времени от общего трудового дня. Кроме того, большинство школьных консультантов на всех уровнях занимаются этой деятельностью от одного до пяти часов в неделю. Они применяют такие инструменты оценки, как тестирование интеллекта, тесты достижений, тесты на выявление наркозависимости, профессионально-

ориентационные тесты. Необходимо отметить, что многие из проблем, связанные с проведением тестирования в школах и в других местах, устраняются путем пересмотра спорных методик.

Я. тер Лаака [5] выделил три связанных между собой дискуссии. Первая касается двух типов прогнозов в психодиагностики (клинического и статистического). Вторая ставит вопрос – что предпочтительнее: номотетическое описание или идеографическое тестирование с последующей интерпретацией? Третья дискуссия обращает внимание на проблему углубленного исследования единичного случая в процессе диадического взаимодействия.

В настоящее время в тестировании, как отмечает А. Анастаси и С. Урбина [1], достаточно явно обнаруживаются две долгосрочные тенденции. Первая тенденция – это постоянно возрастающее влияние компьютеризации на развитие, создание и проведение тестов для подсчета набранных баллов с последующей обработкой результатов тестирования. Вторая тенденция отражает нарастающее вторжение политических и правовых интересов в эту область.

Таким образом, можно выделить три содержательно-психологические разработки диагностических средств в зарубежной психодиагностике – нормативно-ориентированное, критериально-ориентированное тестирование, психосемантический подход и два подхода к построению психодиагностических методик – идеографический и номотетический.

В отечественной психологии 70-е годы XX столетия характеризуются новым подъемом в развитии психодиагностики. IV Всесоюзный съезд общества психологов СССР выделил три подхода к построению психодиагностических методик – комплексный, системный, качественный. Одновременно, по мнению ряда авторов (Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.), психодиагностика в своем дальнейшем развитии должна исходить из концепции деятельностного подхода. Как отмечает К. М. Гуревич, пришло время новых перспектив развития психологической диагностики. Эти перспективы нужно связывать с новыми течениями, складывающимися в самой психологической диагностике. Новые тенденции развития психодиагностики позволяют снять многие критические замечания, высказываемые в ее адрес. В 1997 году К. М. Гуревич в статье «Проблемы развития работ по психологической диагностике в школе» [4] пишет, что в нынешних условиях общественной жизни традиционные тесты, теоретическая основа которых всегда была сомнительной, уже непригодны для решения стоящих перед школой задач.

В соответствии с нуждами психологической практики начинают развиваться подход с позиции социально-психологического норматива (К. М. Гуревич, М. К. Акимов, В. Т. Козлов и др.), теория ведущих тенденций (Л. Н. Собчик), системно-структурная, системно-стилевая (Б. Б. Косов) и конструктивно-преобразующая психодиагностики (В. И. Слободчиков), дуальный подход (Е. С. Романова), целостная конструктивная диагностика личности (Н. И. Непомнящая), формирующая профессиональная

психодиагностика (Е. М. Иванова), СКП-диагностика (А. А. Вербицкий, М. И. Каргин) и др.

Нуждам современной школы в большей степени отвечают критериально-ориентированные тесты, которые базируются на подходе с позиции социально-психологического норматива и СКП-диагностика.

Благодаря подходу с позиции социально-психологического норматива открывается путь для выяснения: а) степени близости логического и понятийного развития к тому, который признается общественно необходимым; б) пробелов в этом развитии, выявляемых при сравнении учащихся разных школ и классов и внутри одного класса, что в конечном итоге поможет школе, учителю с должной конкретностью понять собственные недочеты и вероятно выявить недостатки в построении программ.

СКП-диагностика направлена на изучение, во-первых, отдельного индивида в коллективе и, во-вторых, потенциала коллектива, состоящего из индивидов. Как отмечает А. А. Вербицкий [3], изменение и восприятие исследуемых феноменов всегда происходит в определенном «контексте»: историческом, социокультурном, идеологическом, методологическом, межличностном и т. д. Все эти и другие факторы в совокупности и создают контекст, который обуславливает особенности восприятия, а также направляет внимание исследователя. Учет контекста, в котором развивается и проявляется тот или иной феномен, позволяет сделать познание более объективным и многогранным. Поэтому в психодиагностике должно уделяться значительное внимание учету контекста.

Обращаясь к психодиагностике необходимо отметить, что в реальной диагностической ситуации на процесс обследования оказывают влияние множество переменных – скрытых требований диагностической ситуации, тревоги перед оценкой, установки исследователя, мотивационного статуса, самопрезентационных мотивов и др. Эти переменные взаимодействуют друг с другом, создавая все новые и новые контексты, и то, что наблюдает психолог, представляет собой конечный продукт такого довольно сложного взаимодействия.

Начало 21 века свидетельствуют о неуклонном повышении и расширении интереса к психологическому тестированию. На это указывает как разработка новых тестов, часть которых отражает принципиально новые подходы, так и непрекращающиеся исследования существующих тестов наряду с систематическим пересмотром их более ранних версий. В целом нужно отметить, что в психодиагностике значительный прогресс был достигнут в разработке методик, с помощью которых пытались измерять едва ли не все возможные проявления индивидуальности.

Литература

1. Аванесов, В. С. Проблема психологических тестов / В. С. Аванесов // Вопросы психологии. - 1978. - № 5. - С. 97-106.
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.

3. Вербицкий, А. А. Контекст как смыслообразующая психологическая категория / А. А. Вербицкий / Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 г. Т. 2. - В-Г, СПбУ, 2003.- С. 98-101.
4. Гуревич, К. М. Проблемы развития работ по психодиагностике в школе / К. М. Гуревич // Психологическая наука и образование. - 1997. - № 2. - С. 5-10.
5. Лаак, Я. тер. Психодиагностика: проблема содержания и методов / Я. тер. Лаак. - М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. - 384 с.
6. Франк, Л. У. Проективные методы изучения личности / Л. У. Франк ; пер. с англ. // Проективная психология. - М. : Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. - С. 68-83.

Каргина О. М.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

Важность проблемы формирования толерантных отношений в человеческом обществе в настоящее время обусловлена сменой ценностных парадигм, ростом агрессивности, межнациональной розни, международного терроризма и др. Как тут не вспомнить историческое вчера — 22 июля 2011 г. произошли в один день в Осло и на острове Утёйа два террористических акта. Гражданин Норвегии 32-летний Андерс Беринг Брейвик совершил эти чудовищные преступления ради того, что бы «спасти» Европу от угрозы марксизма, исламской колонизации и политики мультикультурализма. У России на этом же фоне свежи в памяти этнические конфликты в Кондопоге и разгул фанатов на Манеже. Недаром А. Г. Асмолов во введении в «Национальном психологическом журнале» в 2011 г. № 2 (6) пишет: «С болью ко многим политикам приходит запоздалое понимание, что рост фанатизма, вандализма, мигрантофобии, кавказофобии и убийства на национальной почте, угрожает целостности государства российского и способен под антимигрантскими лозунгами «понаехали тут» разрушить любые социальные и экономические программы развития страны».

В нашем современном обществе проблема остра и ее необходимо решать срочно, так как возросло число необоснованной агрессии и насилия в обществе, потерей нравственных ориентиров поведения, жесткой конкурентнообразной средой проживания, разгулом террора и межнациональной розни, конфликтогенностью и преступностью.

В нашей стране понятие толерантность долго оставалось не исследованной. Интерес к проблеме толерантности активизировался в нашей стране лишь в самое последнее время. Это относят к тому что участились факты выражения агрессии к людям другой национальности, поток беженцев и иммигрантов всё увеличивается, повышается уровень преступности среди лиц из за рубежа.

Решение проблемы формирования толерантных установок в немалой степени зависит от работников образования, одной из задач которых является воспитание молодого поколения в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

Такие мыслители, как В. И. Вернадский, П. А. Кропоткин, М. А. Ковалевский, Пьер Тейяр де Шарден, Илья Пригожин, Уильям Росс Эшби отстаивали идеи взаимопомощи, примирения, солидарности, симбиотической эволюции, прогресса как роста разнообразия систем в мире людей и животных. В философии и этики идеи толерантности с такими мыслителями как Джон Локк, Франсуа Вольтер, Лев Толстой, Махатма Ганди, Альберт Швейцер, Михаил Бахтин, Мартин Бубер, Януш Корчак, чьи имена вошли в историю человечества как имена величайших гуманистов.

Изучением проблем толерантности занимались такие психологи как Г. Олпорт, Бетти Э. Риздрон, А. Г. Асмолов и др. Анализ их работ позволили нам сформулировать следующие выводы. Толерантность представляет собой сложное и противоречивое явление, под которым подразумеваются условия нормального функционирования гражданского общества и выживания человечества. Вследствие этого необходимость взаимодействия с позиций толерантности несомненна. Сложным является вопрос о показателях толерантности, о проявлении этого качества в поведении, общении и деятельности человека. Толерантность связана с отсутствием негативного отношения к иной культуре, а точнее – с наличием позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной. Г. Олпорт пишет: «Мы говорим что толерантный человек – это тот, кто одинаково дружелюбно настроен ко всем людям без исключения» [2, с. 155].

В отечественной науке рассматривались общепсихологические вопросы толерантности (Ю. Бромлей, Р. Р. Валитова, В. А. Лекторский, В. Г. Миронов, В. А. Петрицкий и др.). Психологические аспекты ее изучения представлены работами А. Г. Асмолова, Ф. Е. Василюка, И. Б. Гриншпуна, Е. О. Смирновой и др. Исследования толерантности проводятся в направлении ее рассмотрения как устойчивости (В. В. Бойко, Ю. М. Забродин, В. И. Лебедев, В. С. Чернявская и др.). Толерантность связана с отсутствием негативного отношения к иной культуре, а точнее с наличием позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной. При этом интолерантность рассматривается как неадекватность группового восприятия и представляет собой преимущественно негативное восприятие иной этнической культуры при сверхпозитивном восприятии собственной. В основе развития взаимоотношений в группе лежит потребность в общении, которая сама претерпевает с возрастом глубокие изменения. Она удовлетворяется разными детьми неодинаково. Это обусловлено тем, что для каждого человека в группе возникает своя, неповторимая ситуация общения, своя микросреда. Каждый член группы занимает особое положение и в системе личных, и в системе деловых отношений.

Идея формирования толерантных свойств и особенностей поведения учащихся может быть реализована лишь при условии ее претворения на всех этапах организации учебного процесса. От наиболее общих представлений о толерантности в реальном учебном процессе, ориентированном на складывающиеся у детей смысловые образования, надо переходить к формированию толерантных свойств каждого конкретного ребенка с учетом его неповторимой индивидуальности. Особенно актуальна данная проблема для России, многонационально страны, на территории которой проживает огромное количество людей разных вероисповеданий, наций и культур. Как считают Э. Ф. Алиева и О. Р. Радионова воспитывать детей в духе толерантного общения в младшем школьном возрасте [1].

Наше исследование проходило на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3» г. Саранска. Участниками психолого-педагогического исследования стали учащиеся 10 «А» и 10 «Б» классов, всего 28 испытуемых. Данное исследование было анонимное, ученикам раздали бланки с вопросами и с прописанной инструкцией. В своем исследовании мы использовали опросник «Диагностика уровня сформированности толерантности у школьников». Суть опросника такова: школьников просят ответить на вопрос, насколько они согласны или несогласны с содержащимися в опроснике утверждениями. Каждое из таких утверждений представляет собой, в явной или скрытой форме, выражение толерантной или нетолерантной позиции человека по отношению к людям других культур.

В опроснике выделяют следующие уровни сформированности толерантности.

- Высокий уровень интолерантности выражается в сознательном отказе признавать, принимать и понимать представителей иных культур.

- Невысокий уровень интолерантности характеризуется тем, что человек на словах признает права других на культурные отличия, декларирует принцип равенства людей независимо от их расовой, национальной, религиозной принадлежности, но при этом испытывает личное неприятие отдельных социокультурных групп.

- Невысокий уровень толерантности определяется признанием и принятием культурного плюрализма, уважением к самым разнообразным социокультурным группам, но при этом склонностью человека разделять некоторые культурные предрассудки, использовать стереотипы в отношении представителей тех или иных культур.

- Высокий уровень толерантности характеризуется признанием иных культур, признанием права людей на иной образ жизни, свободное выражение своих взглядов и ценностей.

В результате мы получили следующие данные: уровень сформированности социальных установок толерантного поведения у старшеклассников находится на невысоком уровне, в данные результаты вошли 26 учеников, и два ученика, которые имеют баллы от 45, что означает высокий уровень сформированности толерантности. Хорошим показателем считается то,

что нет учеников обладающие баллами от -90 до -45 и от – 45 до 0, так как эти результаты говорят об развитой интолерантности, по отношению к людям.

Данное исследование показывает, что толерантность, как социальная установка, которая прививается с детства, находится на невысоком уровне, с детьми необходимо проведение различных тренинговых работ по повышению их уровня толерантности.

Литература

1. Алиева, Э. Ф. Толерантность и ксенофобия в образовательном пространстве / Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова // V съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Материалы участников съезда. Т. III. – М. : Российское психологическое общество, 2012. – С. 401-402.

2. Олпорт, Г. Толерантная личность / Г. Олпорт // Национальный психологический журнал № 2 (6), 2011 – С. 155-159.

Карина О. В., Малюченко Г. Н.
БИ ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный
университет имени Н. Г. Чернышевского»,
г. Балашов

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕБЕ И О МИРЕ У МОЛОДЫХ СПОРТСМЕНОВ

Особенность восприятия себя и окружающего мира представляет собой своеобразный индикатор ценностного выбора и личностного роста молодых спортсменов. Молодые люди, ориентированные на высокие спортивные достижения не могут не сталкиваться с такими факторами как непредсказуемость соревновательного процесса и нестабильность функциональных возможностей организма. При этом своеобразной «панацеей» якобы позволяющей решать указанные проблемы в современной спортивной среде выступает практика тайного применения запрещённых стимуляторов - допинг-препаратов. Как у молодых спортсменов возникает готовность к применению допинг-препаратов, как формируется их восприятие возможных последствий, возникающих после применения химических стимуляторов – это вопросы, ответы на которые, можно получить, изучив базовые представления молодых спортсменов о себе и окружающем их мире. Данная задача соответствует одному из аспектов научно-исследовательского проекта «Допинг как феномен искаженной самодетерминации молодых спортсменов: системный анализ, пути профилактики» осуществляемого при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00685а).

В рамках данного проекта, нами было выдвинуто предположение о том, что, молодые люди активно участвующие в федеральных и международных соревнованиях обладают более зрелой позицией спортсмена, гармоничной структурой личности, ориентированной на высокие результаты в собственной карьере, чем их сверстники, спортивная жизнь которых ограничена только областным и региональным уровнем.

Таким образом, общая выборка испытуемых была разделена на две соответствующих подгруппы: молодые спортсмены, не имеющие опыт участия в международных и общедоиндеральных соревнованиях и молодые спортсмены имеющие такой опыт в достаточной мере.

Исследование проводилось с помощью стандартизированных методик направленных на определение базовых ценностей, жизнестойкости и волевого потенциала молодых людей. Кроме того, нами был использован авторский опросник ЛОПДС («Личная оценка проблемы допинга в спорте»), который состоит из утверждений, направленных на изучение отношения к допинг-легитимирующей субкультуре и антидопинговой пропаганде.

В качестве эмпирического обоснования нашей гипотезы явились результаты исследования, в котором приняли участие 70-ти молодых спортсменов, среди которых 29 респондентов из г. Балашова, Саратовской области и 41 – из г. Великие Луки, Псковской области. Для выявления сходств и отличий восприятия себя и окружающего мира молодых спортсменов нами был использован критерий Манна-Уитни.

Анализ полученных данных позволил констатировать, что показатель контролируемости окружающей действительности у спортсменов активно участвующих в федеральных и международных соревнованиях (первая группа) выше, чем у их сверстников участвующих только в областных и региональных соревнованиях (вторая группа) ($U=305$, при $p=0,001$). Вероятно, это связано с тем, молодые спортсмены первой группы уже в полной мере осознают необходимость согласовывать все свои действия с командой, тренером для достижения эффективных результатов. Их жизненный график, при подготовке к соревнованиям достаточно жестко регламентирован, полностью подчинен спортивной программе, планируемыми достижениями.

При этом ценность собственного «Я» и степень самоконтроля является так же доминирующим показателем у молодых спортсменов первой группы, в отличие от их сверстников из второй группы ($U=419$, при $p=0,001$), ($U=352$, при $p=0,001$). Подобные результаты, вероятно, связаны с тем, что, спортсмены, участвующие в соревнованиях федерального и международного уровня, подвергаются определенному психологическому прессингу, характерному для «большого спорта». Это заставляет спортсменов мобилизовать свои внутренние ресурсы для достижения поставленных целей в высоко конкурентной спортивной среде. Кроме того, спортивные успехи, эффективно фиксируют в сознании личности спортсмена ценность собственного «Я» и организуют его жизнедеятельность.

Результаты исследования показали интересный факт: у молодых спортсменов из второй группы общее отношение к благосклонности окружающего мира выражено сильнее ($U=314$, при $p=0,001$), чем у спортсменов первой группы. Возможно, высокие показатели по данному критерию у молодых спортсменов, принимавших участие только в областных и региональных соревнованиях, связаны с отсутствием травмирующего опыта

жесткой конкурентной борьбы между спортсменами, которая всегда имеет место в состязаниях международного уровня.

В тоже время, по критериям: «способность управления событиями» ($U=418$, при $p=0,001$) и «везение» ($U=316$, при $p=0,001$) доминирует первая группа спортсменов. Вероятно, это связано с особенностями восприятия достигнутого успеха в спорте: чем выше уровень соревнования, тем более значимыми выглядят достигнутые результаты. Спортсмены, таким образом, воспринимают потраченные на тренировки усилия, как необходимость, позволяющую приобрести дополнительный ресурс в виде спортивных навыков, что в свою очередь, открывает перед молодыми людьми возможность добиваться поставленных спортивных целей, а, следовательно, и управлять событиями.

Рассматривая структуру жизнестойкости молодых спортсменов, мы обнаружили различие в степени контроля действиями, позволяющими влиять на результат проживаемых событий. Так, спортсмены из первой группы уделяют большее внимание контролю текущими событиями, нежели молодые люди из второй группы ($U=420$, при $p=0,001$). Данные результаты свидетельствуют о том, что спортсмены из первой группы более склонны к упреждающим действиям, воспринимая их как «вклады» в будущие спортивные достижения.

Доминирующим показателем по вопросу отношения к допингу, выступила шкала принятия/не принятия личной ответственности за последствия применения запрещённых химических препаратов. Так, молодые спортсмены из второй группы более ориентированы возлагать ответственность за применение допинг препаратов на себя ($U=357$, при $p=0,001$). У молодых людей из первой группы данный показатель находится на низком уровне. Вполне вероятно, данные результаты говорят, прежде всего, о том, что спортсмены, участвующие в федеральных и международных соревнованиях имеют более мощно организованную структуру обслуживания спортсменов, чем их сверстники из второй группы. Вероятно, спортсмены из второй группы, поэтому, склонны сами отслеживать возможные последствия применения запрещенных препаратов и более осознанно воспринимают личную ответственность.

Таким образом, можно констатировать, что более зрелая личностная позиция молодых спортсменов из первой группы сформировалась в процессе их активного участия в соревнованиях высокого уровня. Трудности конкурентной борьбы, непосредственный контакт с мастерами высокого уровня оказывают решающее влияние на социальные представления этих молодых людей, их жизнестойкость, умение выстраивать долгосрочные планы для достижения желаемых целей и формируют высокий индекс самооэффективности и уверенность в своих силах.

Литература

1. Бальсевич В.К. Спорт без допинга: фантастика или неотвратимость? [Текст] / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. - 2004. - N3. - С. 22-30

2. Остапенко Л.А. Анаболические средства в современном силовом спорте, М.: Спорт сервис, 2002
3. Родченков Г. Борьба с допингом в спорте: 2004-й, олимпийский, год [Текст] *IV*. Родченков // Легкая атлетика. - 2004. - N8/9. - С. 48-52
4. Родченков Г. Краткий курс истории Всемирного Анти-Допингового Агенства (ВАДА) / Г. Родченков // Легкая атлетика. - 2006. - N7/8. - С. 42-44 Краткий курс истории Всемирного Анти-Допингового Агенства (ВАДА) // Легкая атлетика. - 2006. - N7/8

Ключко О. И., Масягина Н. А.
*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Проблема жизненных перспектив человека в современном обществе становится все более актуальной. Современные условия жизни характеризуются такими показателями, как динамичность, вызванная необходимостью перестройки образа жизни людей, живущих в период политических и социально-экономических преобразований и кризисов, и непредсказуемость, ставящими людей перед необходимостью жизненного самоопределения. Студенческая молодежь также оказалась в ситуации неопределенности, неуверенности в завтрашнем будущем. Перемены, характерные для современного российского общества, определяют радикальные изменения во внутреннем мире молодежи, создают в сознании противоречивую картину, нарушают устоявшиеся механизмы социальной регуляции в том числе и традиционного гендерного баланса. Вместе с тем в сложившихся условиях существенно расширяются возможности выбора форм и способов жизненного самоопределения юношей и девушек.

С другой стороны, интерес к проблеме жизненных перспектив вызван не только актуальной необходимостью адаптации к современным социально-экономическим условиям, но и естественной для молодых людей потребностью найти свое место в жизни. Ключко О. И. и Татюшева Е. И. справедливо отмечают, что для адекватного понимания мировоззрения современной молодежи особое значение приобретает изучение структуры, закономерностей, основных тенденций, динамики, механизмов и стратегий ее жизненных перспектив как особой возрастной и социальной группы [7, с. 86]. Целью нашего исследования явилось изучение жизненных перспектив у студентов младших курсов педагогического вуза. Мы предположили, что, несмотря на сближение гендерных норм, существуют качественные различия в содержании жизненных перспектив у юношей и девушек.

В отечественной психологии разработка проблемы жизненной перспективы происходила преимущественно в русле идей К. А. Абульхановой-Славской. Она обращается к вопросу отношения структурного и динамического

подходов к анализу жизни личности. На наш взгляд, это наиболее полно и всесторонне помогает отразить сущность понятия жизненной перспективы. Так как структурный подход предлагает изучение следующих единиц жизненного пути: события, занятия, сферы жизни; а динамический подход делает акцент на изучении временных параметров: динамики жизненного пути, личностных механизмах, способах жизнедеятельности. Автор указывает на полезность их соединения в изучении жизненного пути личности. Таким образом, важно исследовать не только жизненные события, но и то, как они реализуются в жизненной динамике, как они становятся движущей силой развития личности и тем самым открывают дальнейшую жизненную перспективу[1, с. 137].

Е. И. Головаха рассматривает жизненную перспективу как целостную картину будущего в сложной противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий. Ценностные ориентации, жизненные цели и планы составляют, по его мнению, ядро жизненной перспективы, без которого она утрачивает свою основную функцию – регулятивную. При этом в жизни каждого человека существуют критические моменты, которые требуют формирования и перестройки жизненной перспективы [4, с. 62].

Не возражая против такого взгляда, можно привести в пример позицию К. А. Абульхановой и Т. Н. Березиной. Они сравнивают жизненную перспективу с реальным жизненным потенциалом личности, заложенным ее прошлым опытом, уровнем ее развития, ее наличными способностями, что и составляет, по их мнению, реальную движущую силу, гарантируя успешность ее будущего. Жизненные перспективы личности, их дальность, надежность определяются профессиональным, семейным и возрастным самоопределением в жизни, которое зависит от личности, от ее социально-психологической и социальной зрелости и активности. Профессиональные, семейные и возрастные отношения должны быть нацелены на помощь каждому человеку в поисках оптимальных жизненных позиций, открывающих жизненные перспективы, дающих возможность личности направить на них свою активность [2, с. 45].

Современные научные исследования жизненных перспектив показали их ведущую роль в управлении личностью временем собственной жизни, подтвердили, что жизненные цели, поставленные адекватно ее способностям, возможностям, системе знаний и опыту, а также способы их реализации в заданном социальном контексте служат опорой в организации активности в настоящем.

Трактовка жизненной перспективы А. И. Епифанцевой, помогает посмотреть на это понятие с другой стороны. Она предлагает рассмотреть проявление жизненной перспективы в деятельности и указывает на её двойственность. С одной стороны, она выступает как внешняя, объективная цель, как стимул человеческой деятельности, а с другой – как внутренний, личностно значимый образ этой цели, которая порождает мотив деятельности [3, с. 67]. Е. И. Головаха изучая жизненную перспективу, трактует ее как целостную картину будущего в сложной противоречивой взаимосвязи

программируемых и ожидаемых событий, с которыми человека связывает социальная ценность и индивидуальный смысл собственной жизни [5, с. 99].

В своей работе мы вслед за многими исследователями под жизненными перспективами личности будем понимать совокупность представлений человека о собственном будущем, упорядоченных относительно временной оси. Содержание жизненных перспектив составляет совокупность планируемых и ожидаемых в будущем событий, которые делают представления о будущем организованными. Основными показателями жизненной перспективы являются жизненная цель, смысл жизни, ценностные ориентации, наличие либо отсутствие убеждения о возможности и способности управления собственной жизнью на личностном уровне, временная перспектива, готовность к самостоятельному преодолению трудностей, самостоятельность личности, творческая направленность личности, самоактуализация, жизненная удовлетворенность, уровень стереотипии. О наличии данных характеристик, степени их отражении в построении личности своей жизненной программы можно судить о сформированности жизненной перспективы, о способности утвердить себя независимой личностью и стать архитектором своего будущего.

Проблема жизненных перспектив студенческой молодежи связана с поиском личностью своего жизненного пути, выбором жизненных позиций, стремлением личности к реализации целевых установок, определяемых личными потребностями и соотносимых с требованиями общества. Среди типичных проблем жизненного самоопределения студенческой молодежи в современном обществе Собкин В. С. отмечает следующие: неравенство жизненных стартовых позиций; перестройка в системе ценностей, потребностях и интересах, в структуре и динамике мотивов выбора профессии, получении высшего образования и учебной деятельности, жизненных планах и стратегиях жизненного самоопределения; неопределенность возможностей самореализации (в том числе профессиональной); задержка психосоциального становления; психосоциальные конфликты личности и т. д. Все более значимыми в жизненных перспективах студенческой молодежи становятся гендерные различия и стилевые профили, в которых выражаются доступность и характер использования социальных, культурных и других ресурсов, характер освоения современной культуры, локально-территориальные особенности жизнедеятельности [9, с. 41].

Авторитетный специалист в области практической психологии И. Г. Малкина-Пых отмечает, что гендерный подход как научная методология анализа социальных, психологических аспектов внутри межличностных отношений, а также межгрупповых отношений предполагает специфический способ познания действительности. Данный подход к психологическому анализу проблемы жизненных перспектив студенческой молодежи позволяет заниматься описанием механизмов конструирования гендерной идентичности в различных временных и социокультурных контекстах, анализом личностных проблем мужчин и женщин, порождаемых дифференциацией их психологических характеристик и иерархичностью социальных ролей,

статусов, позиций в микро- и макросоциуме, затрудняющих самореализацию личности в профессиональной и семейной сферах. Он также используется для анализа психологических механизмов и стратегий, позволяющих мужчинам и женщинам нивелировать влияние дифференцирующих и стратификационных факторов на процесс самореализации во всех сферах жизнедеятельности [8, с. 11].

Таким образом, психологическая готовность к реализации своих жизненных планов студенческой молодежи в определенной степени обусловлена позицией личности в данном процессе и ее гендерными особенностями. Значимыми событиями в жизненных перспективах студентов становятся создание собственной семьи, рождение детей, устройство на работу, окончание вуза. На протяжении студенческого возраста у студентов дифференцировано отношение и ощущение своего психологического возраста. В начале обучения в вузе студенты не могут реально оценивать свои возможности и поэтому ощущение своего психологического возраста занижается по отношению к реальному возрасту. Ощущение себя психологически моложе на 5-6 лет позволяет с подростковой непосредственностью подходить к решению жизненных проблем. В то же время на последних курсах обучения в вузе отмечается психологическое увеличение в восприятии собственного возраста по отношению к реальному возрасту, т. е. перед фактом вступления во взрослую самостоятельную жизнь у студентов повышается чувство ответственности за свои дела и поступки, а также за других людей [8].

Нами было проведено эмпирическое исследование жизненных перспектив студентов на базе МГПИ им. М. Е. Евсевьева. В нем приняли участие 58 студентов первого и второго курсов; из них 32 девушек и 26 юношей. В исследовании использовались следующие методики:

1. Метод свободного сочинения Л. В. Поповой. Испытуемым предлагалось описать свой день через 15 (20) лет (в зависимости от возраста). Полученные результаты обрабатываются с помощью метода контент-анализа. Семантическими единицами в сочинениях учащихся являются сферы жизнедеятельности (семейное положение, наличие детей, образование, работа/карьера материальное положение, развлечения, домашние обязанности).

2. Тест смысложизненных ориентаций (ТСО) (Д. А. Леонтьев). Целью данной методики является изучение смысложизненных ориентаций личности, составляющих основу образа Я [6].

3. Для обработки данных диагностики был использован метод математической статистики угловое преобразование Фишера.

Согласно данным, полученным в ходе исследования, в своих жизненных перспективах 30,7 % юношей и 87,5 % девушек предполагают выйти жениться и выйти замуж; детей планируют иметь 34,6 % юношей и 78,2 % девушек. В своих сочинениях 61,5 % юношей и 46,8 % девушек отмечают наличие работы, половина из них указали род профессии. Дальнейшее образование планируют получать 50 % юношей и 37,5 % девушек. Развлекательные мероприятия

отметили в своих сочинениях 61,5 % юношей и 40,6 % девушек. Суждения о своем материальном положении присутствуют у 80,7 % студентов и 59,3 % студенток. Наличие домашних и семейных обязанностей отметили в своих жизненных перспективах 23 % юношей и 50 % девушек (Рис.1).

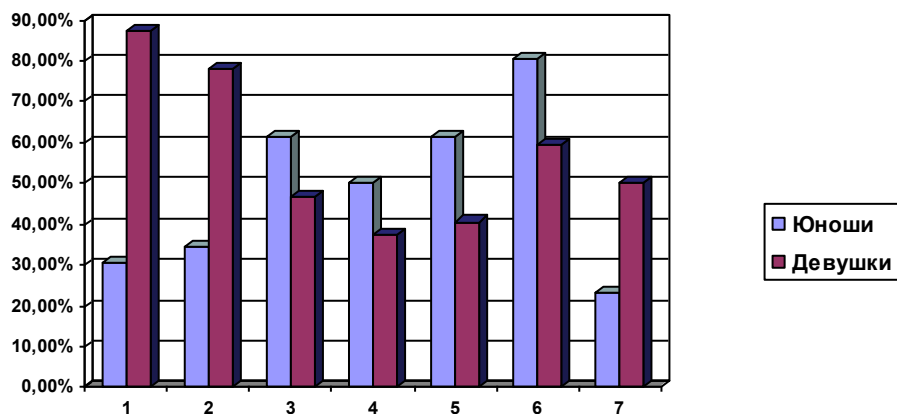


Рис. 1. Сферы жизнедеятельности в жизненных перспективах юношей и девушек - студентов (метод свободного сочинения Л. В. Поповой)

1. Наличие мужа/жены; 2. Наличие детей; 3. Работа/карьера; 4. Образование;
5. Развлечения; 6. Материальное положение; 7. Домашние и семейные обязанности

В таблице 1 представлены результаты изучения смысложизненных ориентаций личности юношей и девушек – студентов с помощью теста Д. А. Леонтьева.

Таблица 1

**Результаты изучения смысложизненных ориентаций
юношей и девушек – студентов младших курсов**

Шкалы	Количество студентов, %		φ^* -эмп.
	Девушки	Юноши	
1. Цели в жизни	62,5%	38,5%	1,833*
2. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни	65,6%	34,6%	2,386**
3. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией	43,8%	73,1%	2,291*
4. Локус контроля – Я (Я — хозяин жизни)	50%	76,9%	2,151*
5. Локус контроля – жизнь, (управляемость жизни)	46,9%	80,8%	2,746**

Примечание: $\varphi^* \leq 1,64 (\rho \leq 0,05)$ и $\varphi^* \leq 2,31 (\rho \leq 0,01)$.

Из данных в таблице мы видим, что у девушек-студенток преобладают такие смысложизненные ориентации личности, как целеустремленность, наличие в жизни испытуемых целей (намерений, призвания) в будущем (на 0,05% уровне значимости), а так же удовлетворенность своей жизнью в настоящем, восприятие процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом (на 0,01% уровне значимости) – субшкалы «Цели в жизни» и «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни».

В свою очередь, у юношей преобладают такие смысложизненные ориентации личности, как удовлетворенность прожитой частью жизни (на 0,05% уровне значимости), умение контролировать события собственной жизни (на 0,05% уровне значимости), убежденность в том, что жизнь человека подвластна сознательному контролю (на 0,01% уровне значимости) – субшкалы «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией», «Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)», «Локус контроля – жизнь, или управляемость жизни».

Интерпретация таких результатов, приводит к противоречивым лишь на первый взгляд выводам: большинство девушек ставят осознанные цели и оценивают свою жизнь как насыщенную и эмоциональную, однако ее результаты и возможность ее контролировать они оценивают намного скромнее, что, возможно, есть следствие несоответствия вложенных сил и полученных результатов. У юношей мы обнаруживаем обратное противоречие: преобладающее большинство удовлетворено результатом и чувствует себя уверенно, однако не видит целей и не ощущает интереса и насыщенности жизни. Соотнесение данных теста с содержанием сочинений приводит к выводу о том, что содержание жизненных перспектив у юношей и девушек очень различается и «перекликается» не более чем у трети студентов. Общей характеристикой жизненных перспектив и юношей, и девушек является неуверенность в завтрашнем дне, столь типичная для юношеского возраста, понимание необходимости продолжить свое образование, забота о профессиональном и карьерном росте, материальном положении. Наибольшие расхождения в жизненных перспективах юношей и девушек обнаружены в представлениях о семье: большинство девушек ориентировано на создание семьи, домашние заботы и рождение детей, в то время как юноши – на создание материальной базы, работу и развлечения.

Столь значительные расхождения могут стать основой будущих гендерных конфликтов, однако утверждать подобное преждевременно, не изучив динамику жизненных перспектив юношей и девушек по завершению вузовского обучения, что и станет предметом нашего дальнейшего изучения.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Жизненные перспективы личности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М. : Наука, 2002. – С. 137-145.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Просвещение, 2002. – 145 с.

3. Епифанцева Э.А. Перспективы школьников и их формирование в процессе обучения и воспитания. Дисс. ... канд. психол. наук. Иркутск, 1975. – С. 128
4. Головаха, Е. И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности / Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2001. – С. 62-68.
5. Головаха, Е. И. К исследованию мотивации жизненного пути : техника «каузометрии» / Е. И. Головаха // Мотивация личности (феноменология, закономерности и механизмы формирования). – М. : Просвещение, 1998. – С. 99-108.
6. Ключко, О. И. Гендерная асимметрия жизненных перспектив у школьников разного возраста / О. И. Ключко, Е. И. Татюшева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – №1. – С. 86-90.
7. Малкина-Пых, И. Г. Гендерная терапия : учеб. пособие / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2007. – Электронный ресурс: http://fictionbook.ru/author/irina_malkina_piyh/gendernaya_terapiya/read_online.html?page=14
8. Мартынова, Т. Н. Типы жизненного самоопределения студентов в период профессиональной подготовки в вузе / Т. Н. Мартынова, Н. И. Морозова // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С.114-119.
9. Собкин, В. С. Студент педагогического вуза : жизненные и профессиональные перспективы / В. С. Собкин. – М. : Академия, 2009. – 211 с.
10. Штырбул, О. Г. Динамика жизненных планов и временной перспективы на разных возрастных этапах / О. Г. Штырбул // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 11-14.

Ковалева Н. А., Кинякина Ю. С.
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СПРАВЕДЛИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Справедливость – важнейшая категория философской мысли, один из феноменов морального и правового сознания [3]. Понятие справедливости исследуется в науке не только как отражающее содержание социально-политическое, нравственное и правовое явление, но и как чувство, оценка, норма, принцип, идеал, ведь справедливость всегда гносеологически коренится в условиях жизни людей. Справедливость – это принцип, регулирующий отношения между людьми как членами сообщества и в качестве таковых имеющими определенный статус, наделенными обязанностями и правами».

То, что проблемой справедливости занимаются в основном западные психологи, обусловило принятии в научном мире их видение типологии справедливости. За невозможностью ссылок на отечественные исследования, мы также обратимся к трудам зарубежных психологов. Они выделяют следующие типы справедливости [2]:

1. Дистрибутивная справедливость, под которой понимают справедливость решения, касающегося распределение вознаграждения/наказания между участниками какого-либо события;

2. Процедурная справедливость, под которой понимают справедливость той процедуры, использующаяся при вынесении этого решения;

3. Межличностная справедливость, которая связана с оценкой того, насколько вежливо обошлись с участником события и как его информировали о принятом решении.

Иногда некоторые авторы рассматривают межличностную справедливость как один из аспектов справедливости процедурной. Но межличностные отношения занимают огромное место в человеческой жизни, и такое видение проблемы может оказать влияние на отказ от изучения межличностной стороны исследования представлений о справедливости. Поэтому в нашей работе межличностная справедливость представлена как тип справедливости, наряду с дистрибутивной и процедурной.

Выделение трех типов справедливости поставило вопрос о роли их в структуре представлений. По данным работ Е. О. Голынчика и О. А. Гулевича при оценке справедливости и несправедливости события большинство людей, с которыми проводилось исследование, связывали свои представления о справедливости с дистрибутивной справедливостью. Роль процедурной справедливости заметна, в основном, при оценке несправедливости события, но не его справедливости. Роль межличностной справедливости заметно ниже в высказываниях респондентов по сравнению с дистрибутивной и процедурными типами. Это позволило сделать авторам вывод, что два последних типа играют в системе обыденных представлений о справедливости подчиненную роль, но при их нарушении возрастает их важность, то есть их нарушение привлекает внимание свидетелей.

Дистрибутивная справедливость является одним из основных видов справедливости – руководящим для человека в повседневной жизни. Важнейшим компонентом данного вида справедливости выступают нормы справедливости. Под ними подразумевают правила, лежащие в основе распределения вознаграждения и наказания между участниками какого-либо события. Исследователи выделяют следующие нормы [1]:

1. беспристрастность (человек, выполнивший большую часть работы, заслуживает большего вознаграждения, чем его партнер);

2. равенство (все участники взаимодействия заслуживают одинакового вознаграждения);

3. распределение в соответствии со способностями (человек, обладающий большими способностями, заслуживает большего вознаграждения, чем его менее способные партнеры);

4. распределение в соответствии с усилиями (человек, приложивший большие усилия для выполнения задания, заслуживает большего вознаграждения, чем тот, кто не приложил усилия);

5. распределение в соответствии с потребностями (нуждающийся человек заслуживает большего вознаграждения, чем тот, кто не испытывает потребности в его получении);

6. распределение в соответствии с личностными качествами (хороший человек заслуживает большего вознаграждения, чем плохой);

7. распределение в соответствии с групповой принадлежностью участников взаимодействия (член ингруппы заслуживает большего вознаграждения, чем член аутгруппы).

В исследовании социальных представлений о справедливости у студентов педагогического вуза была использована анкета, состоящая из восьми проективных ситуаций. Данные ситуации касались межличностной, деловой, учебной и социальной сферы. Анкета была построена на основе исследования О. А. Гулевича и Е. О. Голынчика, изучавших условия выбора норм дистрибутивной справедливости [2]. В качестве примера приведем задачу, отражающую сферу делового общения:

«Кого из сотрудников необходимо уволить при условии, что Ваш выбор должен быть максимально справедлив:

- а) сотрудник, у которого больше всего замечаний к работе;
- б) сотрудник, меньше всех остальных приложивший усилия для выполнения работы;
- в) сотрудник, меньше других нуждающийся в работе;
- г) сотрудник, способности которого в данной сфере меньше способностей остальных;
- д) сотрудник – самый злой, плохой человек в отделе;
- е) нужно уволить всех сотрудников отдела;
- ж) свой вариант ответа».

В исследовании приняли участие 101 студент Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, обоего пола. Процентное соотношение представителей мужского пола и женского – 32% против 68%, со средним возрастом – 19,8 лет.

В результате экспериментального исследования удалось установить степень влияния на выбор норм оценки справедливости определенных ситуативных факторов. Данные по эмпирическому распределению разрядов факторов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Эмпирическое распределение ситуативных факторов, влияющих на выбор норм справедливости

значения	1	2	3	4
$X^2_{эм}$	110,9	72,3	60,0	37,5
$X^2_{кр}$	15,08	15,08	15,08	15,08
p	0,01	0,01	0,01	0,01

Примечание: 1 – межличностный контекст, 2 – деловой контекст, 3 – учебный контекст, 4 – социальный контекст.

Анализ результатов Таблицы 1 показывает, что наибольшее влияние на выбор норм справедливости оказывает межличностный фактор ($X^2_{эм}=110,9$; $X^2_{крит}=15,08$; $p \leq 0,01$). Следующими в данном параметре по степени влияния

оказываются деловой фактор ($X^2_{\text{эмп}}=72,3$; $X^2_{\text{крит}}=15,08$; $p\leq 0,01$) и учебный ($X^2_{\text{эмп}}=60,0$; $X^2_{\text{крит}}=15,08$; $p\leq 0,01$). Наименьшее влияние оказывает фактор социальный ($X^2_{\text{эмп}}=37,5$; $X^2_{\text{крит}}=15,08$; $p\leq 0,01$).

Итак, результаты экспериментального исследования показали, что такой компонент ценностно-смысловой сферы, как социальные представления, подвержен в большей степени влиянию межличностного контекста. Затем отмечается деловой контекст, после учебный и наименьшее влияние здесь оказывает контекст социальный.

Данное исследование на конкретном примере констатации факторов, определяющих возникновение социальных представлений о справедливости, четко очертило путь развития личности студента – организация взаимодействия со студентами в среде неформального межличностного общения.

Результаты исследования бесспорно имеют практико-ориентированный характер и, на наш взгляд, должны быть учтены субъектами педагогического процесса – прежде всего кураторами академических групп.

Организация среды неформального и соответственно позитивного межличностного общения должна осуществляться на двух уровнях. Во-первых, она предполагает установление благоприятного психологического климата в студенческом коллективе, а во-вторых, реализуется на уровне доверительного неформального общения студентов и куратора. Как показывают данные исследований, благоприятный психологический климат имеет тенденцию устанавливаться в тех коллективах, где присутствует доброжелательное отношение руководителя и существует возможность доверительного общения с ним [4]. То есть, эти два показателя к тому же еще и тесно коррелируют.

Благоприятный психологический климат в студенческом коллективе и выход на доверительное неформальное общение являются условиями эффективных влиятельных воздействий куратора. С точки зрения данного исследования, куратор должен стать именно «значимым другим». Значимый другой в понимании А. В. Петровского тождественен термину «влиятельный другой».

Поэтому развитие личности студента целесообразно осуществлять не просто в учебной, социальной и деловой среде, но прежде всего в среде неравнодушной, исключающей всякую индифферентность к студенту как человеку.

Литература

1. Гулевич, О. А., Условия выбора норм дистрибутивной справедливости / О. А. Гулевич, Е. О. Голынчик // Психологический журнал. – 2004. – Том 25. – № 3. – С. 53–60.
2. Гулевич, О. А. Направления изучения представлений о справедливости / О. А. Гулевич // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 123–132.
3. Николаева, О. П. Правовая и моральная зрелость личности / О. П. Николаева // Субъект и социальная компетентность личности. – М., – 1995. – С. 109–137.
4. Лайнг, К. Социальная справедливость с точки зрения культуры / К. Лайнг, У. Дж. Стефан // Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Изд-во ПИТЕР, 2003. – С. 596–655.
5. Тарасова, Л. Н. Основы психологии субъекта: монография / Л. Н. Тарасова. – Саранск: Изд-во МГУ имени Н. П. Огарева, 2004. – 92 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗАИМНОЙ АККУЛЬТУРАЦИИ МИГРАНТОВ И ПРИНИМАЮЩЕГО НАСЕЛЕНИЯ

Особенности миграционных процессов в настоящее время играют все более заметную роль в социально-экономическом развитии России, сальдо миграции в стране на протяжении многих лет остается положительным. На современном этапе развития государства, в связи с неослабевающим притоком разных категорий мигрантов в города Центральной и Южной России остро встает вопрос об адаптации инокультурных мигрантов в жизнь русскоязычного региона.

Пензенская область является весьма благоприятным местом для развития экономических и культурных связей страны и во многом, поэтому уровень миграции в регионе в период с 2011 по 2012 годы вырос на 13 %. По данным УФМС России по Пензенской области основные миграционные потоки наблюдаются их стран СНГ (таблица 1).

Таблица 1

Миграционные потоки их стран СНГ

№	Страна исхода	Количество чел.
1.	Узбекистан	8142
2.	Таджикистан	2566
3.	Айзербайджан	1899
4.	Армения	1580
5.	Украина	1094
6.	Молдова	736

В этой связи особую актуальность приобретает исследование основных механизмов взаимной адаптации и аккультурации инокультурных мигрантов и принимающего населения, а также факторов, оказывающих влияние на этот двусторонний процесс.

Интерес к проблемам межкультурной адаптации возник в 30-е годы XX века. Так, Р. Редфилд, Р. Линтон и М. Герсковиц (Redfield R., Linton R., Herskovits M.J., 1936; с. 149-152) определили аккультурацию как процесс постоянного контакта представителей различных культурных групп, результатом которого становится трансформация социокультурных паттернов данных групп или одной из этих групп, причем они отмечали, что ассимиляция не является единственной формой аккультурации. В этой связи интерес представляет исследование Дж.Берри в котором он обосновал наличие четырех моделей аккультурационных стратегий основу различий, которых составили два фактора: ориентация на собственную группу, контактирование преимущественно с представителями своей группы и установки на сохранение

своего культурного наследия и идентичности; ориентация на другие группы, предпочтение контактировать с более широким обществом и установки на принятие культуры и идентичности большого общества (Берри Дж. У., 2001). Посредством пересечения положительных и отрицательных значений этих параметров образуются четыре стратегии аккультурации для недоминирующей группы: ассимиляция, интеграция, сепарация и маргинализация.

Аналогичного описанным выше стратегиям в недоминирующей группе, доминирующей группе присущи аккультурационные ожидания относительно того, какую стратегию мигрантов они считают наиболее желательной, формируя своими ожиданиями условия для реализации той или иной аккультурационной стратегии. Важно отметить, что описанные Дж. Берри стратегии и ожидания это, прежде всего, социально желательные модели, реализация которых зависит от социокультурных и психологических факторов.

Таким образом, целью данного исследования является выявление и анализ социально-психологических особенностей взаимной аккультурации мигрантов и принимающего населения. Исследование проводилось на территории Пензенской области. В исследовании приняли участие 248 инокультурных мигрантов и 252 русских представителей коренного местного населения. Выборка является разнородной по полу, возрасту, срокам проживания, стране исхода и отражает генеральную совокупность людей, являющихся объектом исследования. В качестве диагностического инструментария нами была использована методика Дж. Берри, переведенная, адаптированная и апробированная Н. М. Лебедевой. Для анализа полученных результатов исследования применялась математико-статистическая обработка с помощью SPSS. При статистическом анализе с помощью t-критерия Стьюдента определялась достоверность различий средних, для выявления взаимосвязей в показателях использовался многомерный регрессионный анализ.

Обобщая результаты исследования мы заключаем, что у русских представителей местного коренного населения и выходцев из стран СНГ преобладают установки и ожидания аккультурации по типу интеграции (т. е. овладения навыками обеих культур). На втором месте у обеих групп – предпочтения аккультурации по типу сепарации или сегрегации (преобладают у мигрантов), далее установки на ассимиляцию или плавильный котел (преобладают у доминирующего общества). Наименее предпочитаемой для обеих групп является стратегия маргинализации (или исключения) (таблица 2).

Таблица 2

Сравнение средних значений аккультурационных установок и ожиданий мигрантов и представителей доминирующего сообщества

Аккультурационные установки /ожидания	Мигранты	Русские Пензенской области
Сепарация/Сегрегация	2,66	2,18
Маргинализация/Исключение	1,65	1,72
Интеграция/Мультикультурализм	4,3	4,13
Ассимиляция/Плавильный котел	1,76	1,98

Анализируя результаты корреляционного анализа, мы можем говорить о наличии значимых положительных связей между выраженностью и позитивностью этнической и гражданской самоидентификации и стратегией / ожиданиями интеграции, как у местного населения, так и у мигрантов, сепарация и маргинализация отрицательно связаны и с этнической, и с гражданской идентичностью. Стратегию ассимиляции выбирают мигранты с самыми низкими показателями выраженности и позитивности этнической идентичности, но обладающие выраженной общегражданской идентичностью. Таким образом, мигранты с выраженной позитивной этнической идентичностью выбирают стратегию интеграции, а, представители доминирующего общества с подобной идентичностью имеют аналогичные аккультурационные ожидания. В доминирующей группе аккультурационные ожидания сегрегации и маргинализации свойственны пензенцам с низкими значениями по шкалам этнической и гражданской самоидентификации, а поощрять интеграционные установки мигрантов готовы индивиды с выраженной позитивной гражданской идентичностью.

Анализ уровней этнической толерантности / интолерантности выявил невысокий уровень и значимые различия в уровнях средних показателей у мигрантов и коренного местного населения. Большая выраженность этнической толерантности – у мигрантов, а также преобладание общегражданской российской идентичности, положительно коррелирующей с этнической толерантностью и мультикультурной идеологией, что говорит о большой роли общегражданской идентичности в формировании этнической толерантности у недоминирующей группы, в то время как у доминирующей группы выражена корреляция этнической идентичности и этнической толерантности.

Результаты корреляционного анализа аккультурационных стратегий, мультикультурной идеологией и этнической толерантности в группе инокультурных мигрантов показали, что респонденты с низкими показателями по шкалам этнической толерантности и мультикультурной идеологии избирают стратегию сепарации, всячески стремясь изолироваться от нового социума. Испытуемые, избирающие стратегию маргинализации, имеют самые низкие показатели по шкале мультикультурная идеология. Больше половины мигрантов, придерживающихся стратегии интеграции, ощущает довольно высокую безопасность, им не свойственны проявления мигрантофобии, а также респонденты имеют высокие показатели по шкале мультикультурной идеологии. Анализ результатов в доминирующей группе показал во многом сходные тенденции. Так, для представителей местного коренного населения характерны низкие показатели по шкалам мигрантофобии и воспринимаемой дискриминации, им свойственна высокая этническая толерантность и высокие показатели по шкале мультикультурной идеологии. Испытуемые с аккультурационными ожиданиями ассимиляции имеют низкие показатели этнической толерантности, что предполагает их установки на неприемлемость поддержания культурного многообразия.

Результаты регрессионного анализа, показали, что на выбор стратегии аккультурации мигрантов в полиэтническом регионе оказывают влияние следующие показатели: выраженность этнической самоидентификации; выраженность российской самоидентификации, позитивность этнической самоидентификации, позитивность российской самоидентификации, экономическая безопасность, воспринимаемая дискриминация, мультикультурная идеология.

Анализ влияния возраста респондентов на исследуемые стратегии и аккультурационные ожидания мигрантов и местного населения, свидетельствует об отсутствии значимого влияния возраста респондентов на успешность аккультурации как мигрантов, так и представителей местного населения. Интеграционные, ассимиляционные, сепарационные и маргинализационные установки присущи в равной мере всем возрастным группам.

Таким образом, интегрированными в контекст полиэтнического региона являются мигранты, достаточно хорошо социально адаптированные и чувствующие себя в безопасности, вовлеченные в контакты доминирующей группы, принимая их культуру, причем принадлежность к своей культуре вызывает выраженные позитивные чувства. Поученные результаты свидетельствуют о том, что ассимилироваться стремятся мигранты, слабо идентифицирующие себя с тем этническим обществом, к которому они принадлежат, но положительно оценивающие свою принадлежность к доминирующему обществу как общегражданской российской социальной общности, однако наряду с этим ассимилированные мигранты крайне отрицательно относятся к парадигме мультикультурного общества.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Какстроить мигранта в общество / А. Г. Асмолов // Психологи о мигрантах и миграции в России: Информационно-аналитический бюллетень. № 2. – М. : Смысл, 2001. – С. 12–20.
2. Берри, Дж. У. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы / Дж. У. Берри // Развитие личности. – 2001. – № 3–4. – С. 23–27.
3. Константинов, В. В. Социально-психологические характеристики адаптации мигрантов в современных условиях / В. В. Константинов – Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2007 – 188 с.
4. Лебедева, Н. М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла / Н. М. Лебедева // Психологический журнал. –. 1999. – Т. 20, № 3. – С. 16–25.
5. Redfield, R. Memorandum on the study of acculturation / R. Linton, M. J. Herskovits // American Anthropologist, 1936, Vol. 38, No. 1, 149—152.

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Современная российская школа, имея разнонациональный, полиэтнический состав учащихся живет в условиях повышенной социальной тревожности, поскольку конфликты в быту, общественном транспорте, сфере торговли легко переносятся на межнациональные отношения. Увеличение количества столкновений на национальной почве побуждает анализировать социально-экономические и психолого-педагогические истоки и причины подобных явлений. Различие национально-этнических особенностей, которым ученики зачастую придают оценочный оттенок, а также специфика семейного уклада, традиций накладывают определенный отпечаток на поведение и на взаимоотношение детей с окружающими. В этих условиях особую актуальность приобретает проблема формирования культуры межнационального общения как основы достижения согласия между представителями разных наций и народностей.

Культура межнационального общения – это сложное явление, которое включает следующие структурные компоненты: 1) когнитивный – знание и понимание норм, принципов и требований общей гуманистической этики (долг, ответственность, честь, добро, справедливость, совесть и др.), проблем теории и практики межнациональных отношений; 2) мотивационный – желание освоить историю и культуру своей нации, а также других народов; интерес к общению с другими людьми, представителями других национальностей; 3) эмоционально-коммуникативный – способность к идентификации, эмпатии, рефлексии, сопереживанию, соучастию, адекватной самооценке; самокритичность, толерантность; 4) поведенческо-деятельностный – владение своими эмоциями, умение объективно оценивать ситуацию, непримиримость к нарушению прав человека любой национальности и вероисповедания.

Культура межнационального общения имеет следующие структурные компоненты: 1) когнитивный – знание и понимание норм, принципов и требований общей гуманистической этики (долг, ответственность, честь, добро, справедливость, совесть и др.), проблем теории и практики межнациональных отношений; 2) мотивационный – желание освоить историю и культуру своей нации, а также других народов; интерес к общению с другими людьми, представителями других национальностей; 3) эмоционально-коммуникативный – способность к идентификации, эмпатии, рефлексии, сопереживанию, соучастию, адекватной самооценке; самокритичность, толерантность; 4) поведенческо-деятельностный – владение своими эмоциями, умение

объективно оценивать ситуацию, непримиримость к нарушению прав человека любой национальности и вероисповедания. [1]

В соответствии с этим процесс воспитания культуры межнационального общения включает: ознакомление молодежи с системой научных знаний о правах и свободах человека и народов, о нациях и их отношениях, о расах и религиозных конфессиях; формирование гражданских и общечеловеческих чувств и сознания; развитие позитивного опыта культуры общения с людьми разных наций, рас и религиозных конфессий; обеспечение высоконравственной мотивации поступков и поведения учащейся молодежи в процессе межличностного общения.

Важной составляющей формирования культуры межнационального общения является формирование культуры межличностных отношений. Это проявляется в освоении традиций и обычаев своих соседей, изучении истории других народов. Педагоги при этом должны сформировать у школьников уважение к чести и достоинству каждого народа и каждого человека.

Воспитание культуры межнационального общения необходимо начинать с раннего возраста с проявления заботы старших о младших, дружелюбия к сверстникам, сдержанности в проявлении негативных чувств, нетерпимого отношения к насилию, злу, лживости.

При организации работы по воспитанию культуры межнационального общения педагогам необходимо знать и учитывать: а) индивидуальные особенности каждого ребенка, особенности воспитания в семье, семейной культуры; б) национальный состав коллектива учащихся; в) проблемы в отношениях между детьми, их причины; г) культурные особенности окружающей среды, этнопедагогические и этнопсихологические черты культуры, под воздействием которой складываются межнациональные отношения среди учащихся и в семьях.

Культура межнациональных отношений является общечеловеческой ценностью и базируется на общечеловеческой нравственности. Ее основу составляют формирование гуманных отношений между людьми независимо от их национальности, воспитание уважения к культуре, искусству разных народов, к чужому языку. Данную работу можно проводить в учебное и внеурочное время, через всю систему отношений в коллективе класса, школы, любого образовательного учреждения. Эффективными средствами воспитания могут быть этнографический музей, клубы интернациональной дружбы (КИД), исследовательские группы школьников по изучению конкретных вопросов, связанных с культурой разных народов. Знать как можно больше о других народах – это основа формирования культуры межнациональных отношений в любом возрасте.

Воспитание культуры межнационального общения у ребенка, по мнению большинства исследователей невозможно без участия в этом процессе родителей, которые являются первыми и основными воспитателями детей и основными союзниками педагогов в решении этой проблемы.

Семья дает ребенку важный опыт взаимодействия с людьми, в ней он учится общаться, осваивает приемы коммуникации, учится слушать и уважать мнение других, терпеливо и бережно относиться к близким. В освоении опыта толерантного поведения большое значение имеет личный пример родителей, родственников. Прежде всего, атмосфера отношений в семье, стиль взаимодействия между родителями, между родственниками, детьми существенно влияют на формирование толерантности у ребенка.

В этой связи целенаправленную работу необходимо проводить с родителями учащихся, разъяснять им важность воспитания у детей культуры межнационального общения. Важно организовать совместное обсуждение этих проблем с учащимися и родителями, особенно в многонациональных коллективах, поскольку, прежде всего, личный пример взрослых воспитывает у школьников национальное сознание, отношение к своей Родине, чувство уважения к другим нациям и культурам, толерантность к другим взглядам, традициям, верам.

Задача педагога не перевоспитать родителей, а повлиять на характер взаимоотношений родителей с детьми, скорректировать их действия по отношению к ребенку и другим людям. В основе данной работы лежат: выявление и учет интересов, потребностей участников взаимодействия при организации совместной деятельности и общения; опору на положительные стороны родителей и детей; доверие ребенку и родителям; принятие родителей как своих союзников, единомышленников в воспитании ребенка; подход с оптимистической гипотезой к семье, родителям, ребенку, к решению возникающих проблем; принятие, учет традиций семьи, уважительное отношение к каждому участнику взаимодействия, его мнению; заинтересованное отношение к судьбе ребенка, проблемам семьи, защита интересов ребенка и семьи, помощь в решении проблем; обеспечение свободы совести, вероисповедания ребенка и родителей; содействие формированию гуманных, доброжелательных, уважительных отношений между родителями и детьми; забота о здоровье ребенка, о здоровом образе жизни семьи; создание ситуаций проявления взаимного внимания, заботы о семье, детях, родителях [2].

Мероприятия, в которых принимают участие родители, служат хорошим примером взаимодействия двух самых важных факторов в жизни ребенка школы и семьи, объединивших свои усилия в учебном процессе, направленном на воспитание открытого, непредвзятого отношения к человеческому многообразию.

Литература

1. Гасанов, З. Г. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения / З. Г. Гасанов // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 55.
2. Погодина, А. А. Толерантность: термин, смысл, позиция, программа / А. А. Погодина // История (приложение "1 сентября") – 2002. – № 11.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕДИА-БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В условиях интенсивно развивающегося медиaprостранства, характеризующегося увеличением объема информации, когда современные дети не в состоянии адекватно реагировать на экспоненциальный рост информационных потоков в быстроменяющейся социальной среде, особое значение приобретает информационная безопасность подрастающего поколения как социальной возрастной группы наиболее восприимчивой к рискам современного общества.

Проблема формирования компетенций медиа-безопасного поведения является чрезвычайно актуальной на современном этапе развития общества и востребованной как в фундаментальной науке, так и на практике.

В разнообразных отечественных и зарубежных научных исследованиях на схожую тематику в определении понятия «медиа-компетенция» или «медиакомпетентность» наблюдается достаточно значительный разброс в терминологии. Как в России, так и за рубежом используются такие во многом синонимичные наиболее распространенные термины, как «медиакультура», «медийная культура», «информационная культура», «аудиовизуальная культура», «медиаграмотность», «информационная грамотность», «аудиовизуальная грамотность», «медиаобразованность», «информационная образованность», «аудиовизуальная образованность», «компьютерная грамотность», «мульти/медийная грамотность», «информационная компетентность», «информационная компетенция», «медиакомпетентность», «медийная компетентность», «аудиовизуальная компетентность», «аудиовизуальная компетенция», «медиакомпетенция», «медийная компетенция» и т. д.

Президент профессиональной ассоциации медиапедагогов А. В. Федоров, резюмируя широкий разброс терминов в анализируемой области, утверждает, что термин «медиакомпетентность» более точно определяет суть имеющихся у индивида умений использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме».

В документах Совета Европы медиакомпетентность понимается как «критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации, что дает им возможность использовать необходимую информацию, анализировать ее, идентифицировать экономические, политические, социальные и/или культурные интересы, которые с ней связаны,

интерпретировать и создавать сообщения, выбирать наиболее подходящие для коммуникации медиа, а также позволяет людям осуществлять их право на свободу самовыражения и информацию, что не только способствует личному развитию, но также увеличивает социальное участие и интерактивность».

Сам А. В. Федоров под медиакомпетентностью личности понимает совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих использованию, критическому анализу, оценке и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме.

В различных исследованиях отечественные и зарубежные авторы выделяют составляющие медиакомпетентности. Американский исследователь и педагог Р. Кьюби выделяет три компонента развития медиакомпетентности: опыт контактов с медиапространством, активное приложение умений в сфере медиа и готовность к самообразованию в медиасреде.

Другой американский медиапедагог С. Дж. Бэрэн составил более расширенную классификацию умений, необходимых для медиакомпетентности личности:

1. способность и готовность сделать усилие, чтобы воспринимать, понять содержание медиатекста и отфильтровывать «шум»;
2. понимание и уважение силы влияния медиатекстов;
3. способность различать эмоциональную и аргументированную реакцию при восприятии, чтобы действовать соответственно;
4. развитие компетентного предположения о содержании медиатекста;
5. знание условностей жанров и способность определять их синтез;
6. способность размышлять о медиатекстах критически, независимо от того, насколько влиятельны их источники;
7. знание специфики языка различных медиа и способность понимать их воздействия, независимо от сложности медиатекстов [2].

Аналогичную, но более компактную и систематизированную структуру медиакомпетентности, состоящую из пяти блоков обязательных умений, разработал немецкий педагог В. Вебер. Во-первых, это обе формы деятельностно-ориентированного анализа медиа:

1. отбор и использование того, что могут предложить медиа;
2. разработка своего собственного медиапродукта.

Во-вторых, в аспектах содержания, обе формы включают знания и аналитические способности, связанные с: креативными возможностями, на которых основаны различные виды медиа; предусловиями для эффективного использования медиа; экономическими, социальными, техническими, политическими условиями, которые связаны с производством и распространением медиапродуктов.

А. В. Федоров учетом зарубежного опыта составил собственную классификацию показателей медиакомпетентности личности. Он выделил семь показателей медиакомпетентности: мотивационный (мотивы контакта с медиа и медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические,

гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические и др.);

1. мотивационный (мотивы контакта с медиа и медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические и др.);

2. контактный (частота общения/контакта с медиа и произведениями медиакультуры (медиатекстами);

3. информационный (знания терминологии, теории и истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации);

4. перцептивный (способности к восприятию медиатекстов);

5. интерпретационный (оценочный) (умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме и медиатексты разных видов и жанров на основе определенных уровней развития медиавосприятия и критического мышления);

6. практико-операционный (деятельностный) (умения выбирать те или иные медиа и медиатексты, создавать/распространять собственные медиатексты, умения самообразования в медийной сфере);

7. креативный (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа) [1].

При всем уважении к авторам различных подходов, хотелось бы отметить важность более полного раскрытия роли диалогического обмена, межличностных и профессиональных отношений субъектов единого информационно-образовательного пространства. Исходя из концепции техно-гуманитарного баланса, можно утверждать, что те определения, в которых за основу берется только производственно-технологический компонент, нельзя назвать полными и адекватными. Особенно если речь идет о сетевом пространстве, создаваемом для того, чтобы в максимальной степени удовлетворять информационные потребности обучаемых и обучающихся. Ведь информационно-образовательное пространство школы, или профессионального училища, или педагогического вуза должно обязательно включать в себя возможность быстрого освоения специальных гуманитарных технологий, отвечающих требованиям и нуждам образовательного процесса, что, в свою очередь, не может не отразиться на качестве образования. В противном случае трудно говорить о целенаправленном создании условий для развития и самореализации субъектов образования.

Следует отметить, что интеграция информационных и образовательных технологий – процесс достаточно кропотливый, требующий индивидуальных усилий каждого, и зачастую он вызывает разочарования у тех, кто ожидает автоматический качественный рост в структуре познавательной деятельности, например, за счет элементарного расширения видов деятельности субъектов образования. Но механический рост объемов поглощаемой информации не означает неизбежный рост качества знаний.

Анализируя исследования по данной проблематике, можно заключить, что речь в них идет о способности личности взаимодействовать с медиатизированной информацией, адекватно воспринимать, критически оценивать, осуществлять поиск, передачу данных, а также о способности противостоять манипулятивному влиянию СМИ. При этом медиакомпетентность является средством познания окружающего мира, инструментом получения знаний, способом самовыражения, реализации творческого потенциала. Таким образом, основной акцент делается на способности ориентироваться в информационном пространстве. В то же время в этих исследованиях не всегда достаточное внимание уделяется здоровьесберегающим технологиям, обеспечивающим состояние защищенности сознания и психического здоровья человека от действия многообразных информационных факторов, сохраняющим его целостность как социального субъекта и дающим возможность адекватного поведения и личностного развития в условиях неблагоприятных информационных воздействий. Поэтому в настоящее время назрела необходимость создания практико-ориентированного инструментария, реализуемого в образовательной среде школы, обеспечивающего эффективное формирование компетенций медиа-безопасного поведения. Развитие умений и навыков в области осознанного медиапотребления, знание элементарных правил критичного и эффективного отбора, использования медиаинформации будет способствовать сохранению здоровья и адекватному личностному развитию школьника - гражданина современного информационного общества.

Литература

1. Федоров, А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. - М. : Информация для всех, 2007. - 616 с.
2. Хлызова, Н. Ю. Медиаобразование и медиакомпетентность в эпоху информационного общества / Н. Ю. Хлызова // Вестник Томского Государственного университета. - 2011. - № 342. - С. 188-191.

Малышева Д. В.

*ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный
педагогический университет имени В. Г. Белинского»,
г. Пенза*

СВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК СУБЪЕКТА И СПЕЦИФИКИ ФОРМИРОВАНИЯ У НЕГО ОЦЕНКИ ОБРАЗА ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА

Необходимость разработки различных аспектов одной из наиболее сложных проблем социальной перцепции - формирования первого впечатления обусловлена его важностью как исходной формы процесса межличностного познания. В современном мире существует огромное количество профессий, где первое впечатление играет важную роль. Способность эффективно оценивать людей является профессионально значимой, а межличностные

отношения не являются рычагом влияния, манипулирования одного человека над другим. Восприятие социальных объектов в многообразии их свойств и отношений занимает центральное место в межличностном взаимодействии людей, в социализации индивида, влияет на легкость адаптации человека в различных социальных группах и определяет эффективность профессионального и интимно-личностного взаимодействия.

Проблема формирования первого впечатления интенсивно разрабатывалась в отечественной психологии в рамках социально-перцептивного подхода, начиная с 60-70 годов XX века в работах А. А. Бодалева и В. Н. Панферова, а затем их последователей (А. Г. Гусевой, В. Н. Куницыной, К. Д. Шафранской, П. М. Якобсон и многими другими). Наибольшее внимание исследователей привлекали механизмы и закономерности формирования первого впечатления, детерминированность и изменчивость феномена под воздействием разных факторов. В конце 80-х годов в психологии невербального поведения (В. А. Лабунская) ставятся вопросы социально психологической интерпретации незнакомого человека на основе его экспрессии.

В настоящее время данная проблематика интенсивно разрабатывается в рамках психосемиотического подхода к общению, развиваемого в работах Е. А. Петровой и ее учеников (Р. Э. Варданын, М. Н. Котлярова, А. А. Родионова, А. А. Романова, И. П. Чертыкова и др.). В работах данного направления показано, что главными источниками визуальной информации, индикаторами личности являются знаковые системы внешнего облика. Значения отдельных визуальных знаков интерпретируются при формировании первого впечатления взаимосвязано: дополняя друг друга, либо порождая новую информацию, либо оказываясь малозначимым нюансом общения.

На наш взгляд, дальнейшее изучение феномена первого впечатления требует раскрытия специфики формирования оценки образа другого человека при первом впечатлении в зависимости от социально-психологических характеристик воспринимающего субъекта, таких как рефлексия, эмпатия, алекситимия, социальный интеллект, а так же в зависимости от уровня субъективного благополучия, половозрастных характеристик испытуемых и их отношения к предъявляемым образам как неким моделям социальных образов, наполненных определенным смыслом. Кроме того, особое значение приобретает изучение специфики формирования оценки образа Другого при первом впечатлении в контексте влияния этической установки на данный процесс.

Целью нашего исследования явилось изучение связи социально-психологических характеристик субъекта и специфики формирования у него оценки образа другого человека при первом впечатлении.

Объект исследования – социально-психологические характеристики субъекта и специфика формирования оценки образа другого человека.

Предмет – связь между социально-психологическими характеристиками и спецификой формирования оценки образа другого человека при первом впечатлении.

Гипотеза исследования: существует связь между социально-психологическими характеристиками и спецификой формирования оценки образа другого человека при первом впечатлении.

Частные гипотезы:

1. Искажения в процессе формирования оценки образа другого человека при первом впечатлении могут быть обусловлены низким уровнем рефлексии, эмпатии, субъективного благополучия и низким уровнем социального интеллекта у субъекта восприятия, а также его принадлежностью к алекситимическому типу личности (или группе риска).

2. Половозрастные характеристики могут быть связаны со спецификой формирования оценки образа другого человека при первом впечатлении.

3. Этнические стереотипы обуславливают специфику формирования оценки образа другого человека при первом впечатлении.

Методологической основой исследования являются теоретические положения, выработанные и принятые в отечественной и зарубежной науке:

- социально-перцептивного подхода о включенности внешнего облика в процессе межличностного познания (А. А. Бодалев, В. Н. Панферов);
- визуальной психосемиотики общения (Е. А. Петрова и др.);
- теории каузальной атрибуции Д. Келли;
- теории структуры социального интеллекта Д. Гилфорда;
- теории феномена субъективного благополучия Э. Динера.

Организационная база исследования:

– пилотажное исследование проводилось с сентября по декабрь 2010 года, в исследовании принимали участие представители различных социальных групп от 20 до 70 лет в количестве 22 человек г.Пензы и Пензенской области;

– экспериментальное исследование проводилось в социальной сети «ВКонтакте», что связано с высокой виртуализацией нашего общества в данное время. Количество испытуемых составило 40 человек, из которых 10 представителей армянского этноса, 10- азербайджанского, 10- русских и 10 человек татарского этноса. Из них 20 женщин и 20 мужчин в возрасте от 17 до 67 лет. Испытуемыми стали жители городов по всей России.

Наше предположение о том, что алекситимия (алексхимический тип и группа риска), низкий уровень рефлексии и/или эмпатии способствуют искажению в восприятии и описании образов при первом впечатлении, подтвердилось (при $p \leq 0,001$)

Также в эмпирическом исследовании полностью подтвердились следующие предположения:

– существуют различия в восприятии различных образов людей в зависимости от половозрастных характеристик испытуемых (при $p \leq 0,001$);

– существует зависимость адекватности описания образов от конгруэнтности внешнего/внутреннего в предъявляемых образах и выраженности и подобия предъявляемого образа существующим в социуме стереотипам (при $p \leq 0,001$).

В ходе нашего пилотажного исследования было выявлено, что существуют различия между характеристиками личности, которыми наделяются фотообразы мужчинами и женщинами, а также существуют различия между характеристиками, которыми приписываются образам своего пола.

Наше исследование показало, что респонденты чаще всего реально оценивают возраст человека, а также выявили тенденцию у испытуемых связывать указанный возраст с определенным родом занятий.

Так же в ходе пилотажного исследования была определена следующая особенность – молодые люди, высоко оцениваемые по внешней привлекательности, имеющие модельную внешность, наделялись такими качествами характеристиками как неискренность, неуступчивость, эгоистичность, грубость, т.е. личностно-непривлекательными качествами.

В ходе анализа оценок респондентов этического фотообраза в экспериментальном исследовании было выявлено, что самыми распространенными характеристиками при оценке представителя собственного этноса были такие как - значимые, привлекательные, ответственные, активные, уверенные. Негативных характеристик про представителя своего этноса никем дано не было. Представленные характеристики представляют собой модальный этнический автостереотип и содержит в себе, главным образом, культурно одобряемые признаки.

Статистический анализ показал, что испытуемые, находящиеся в группе с низким уровнем субъективного благополучия, достоверно чаще приписывают негативные характеристики фотообразам, чем у испытуемых с высоким уровнем субъективного благополучия. ($\varphi^*_{эмп} = 2.488$ при $p=0,001$). Испытуемые же, находящиеся в группе с низким уровнем социального интеллекта, достоверно чаще приписывают негативные характеристики фотообразам, чем у испытуемых с высоким уровнем развития социального интеллекта. ($\varphi^*_{эмп} = 5.567$ при $p=0,001$). Мы можем объяснить это ранее уже отмеченным фактом: люди с низким уровнем развития социального интеллекта испытывают трудности в прогнозировании поведения людей, для них характерная низкая способность полно и точно описывать личность незнакомого человека по фотографии, а также они испытывают трудности в коммуникациях и социальной адаптации. Именно эти психологические особенности субъекта, по нашему мнению, будут искажать оценку воспринимаемого образа.

Также статистически нами была обнаружена корреляционная связь между уровнем субъективного благополучия и уровнем социального интеллекта ($r_s = 0.775$ при $p=0,01$). Мы можем объяснить данную связь тем, что социальный интеллект в большей степени связан с личностными чертами и установками личности, в том числе и установками на межличностное

восприятие. Данные установки непосредственно зависят от удовлетворенности жизнью субъекта, его положительным настроением на общение и межличностное восприятие.

*Масленина А. А.
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Проблема психологического благополучия личности является одной из фундаментальных в психологии, поэтому интерес к ней сохраняется на протяжении всей истории психологической науки. В настоящее время активно изучается связь психологического благополучия с различными особенностями личности (смыслоразножизненными ориентациями, стратегиями жизни, активностью и т.д.) и ее социальными характеристиками (М. Аргайл, П. П. Фесенко); исследуется также влияние разнообразных объективных и субъективных факторов на психологическое благополучие личности (Э. Динер, Р. М. Шамяионов, Т. Д. Шевеленкова и др.).

Понятие психологического благополучия разными авторами на сегодняшний день трактуется по-разному.

В гуманистическом направлении психологическое благополучие рассматривается как творческая самореализация, предпосылками которой выступают такие моменты, как развитие ориентации человека в собственной внутренней реальности и соответствие приоритетным для данного общества ценностям, существующим социальным запросам.

Р. М. Шамяионов предлагает следующее определение: «субъективное благополучие – понятие, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное для неё значение с точки зрения усвоенных нормативных представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде и характеризующееся переживанием удовлетворенности» [4, с. 93].

Интегративный подход к психологическому благополучию представлен, в многоуровневой модели психологической благополучия, разработанной А. В. Ворониной. В этой модели психосоматическое, психическое, психологическое здоровье рассматриваются как уровни психологического благополучия. На разных уровнях пространства бытия человека, формируемых в разных типах деятельности, закладываются внутренние интенции (сознательные и бессознательные ресурсные установки). Они складываются в качественные своеобразно - иерархические уровни психологического благополучия человека: психосоматического здоровья, социальной адаптации, психического здоровья и психологического здоровья. Автор полагает, что

каждый следующий уровень, формирующийся в процессе развития и воспитания, дает человеку новое видение самого себя, мира и себя в мире и, в силу этого, новые возможности для реализации замыслов, творческой активности, большую «степень свободы» для выбора путей адекватного реагирования [16].

В связи с этим активность может рассматриваться как фактор психологического благополучия личности.

Понятие активности охватывает всю систему жизнедеятельности индивида, а особенно явно может проявиться в профессиональной деятельности, которой обычно человек посвящает большую часть своей жизни. Активность – понятие, отображающее функционирование индивида в обществе и связана с превращением интереса в фактор действия; с познанием, целеполаганием и преобразованием действительности, обусловлена деятельной природой человека.

Студенческий возраст характеризуется высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости [3].

В современной психологии студенческий возраст как предмет психологии изучен недостаточно. Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б. Г. Ананьева [1].

Гносеологический анализ понятия «академическая активность» позволил сделать вывод, что оно включает в себя: результативность учебной деятельности студента и эффективность используемых им способов достижения учебных целей; субъективную удовлетворенность обучающегося процессом и результатами учения, т.е. переживание своей успешности или неуспешности [3].

Под социальной активностью понимается качество личности, проявляющееся в сознании необходимости общественно значимой деятельности и в готовности к этой деятельности, в умении действовать на общую пользу бескорыстно [2, с. 12].

Изучение механизмов формирования и развития субъективного благополучия и их взаимосвязи с процессом активности позволит определить их влияние на развитие психологического здоровья, и в частности, на такие его компоненты как потребность в познании, в общении, в самоуважении, в самопринятии. Данное обстоятельство позволило определить тему и цель настоящего исследования.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей психологического благополучия студентов с различным уровнем социальной и академической активности.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». В

эксперименте принимали участие 55 студентов факультета психологии и дефектологии.

Эмпирическое исследование включало в себя несколько этапов. Первоначально нами была изучена академическая активность студентов на основе достоверно полученных данных по результатам анализа успеваемости. На втором этапе определения уровня социальной активности студентов нами был использован опросник «Метод измерения мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана. На третьем этапе для изучения психологического благополучия был проведен опросник «Шкалы психологического благополучия К. Рифф».

Результаты исследования.

Проведенное исследование и анализ результатов академической активности студентов позволил получить следующие данные.

Количество студентов с высоким уровнем академической активности составило 11 (20 %); испытуемых со средним уровнем академической активности – 34 (61,82 %); количество студентов с низким уровнем академической активности составляет 10 (18,18 %).

Таким образом, следует отметить, что большее количество студентов в исследуемой группе имеет средний уровень академической активности. Количество студентов с высоким и низким уровнем академической активности примерно поровну.

Далее нами был изучен уровень социальной активности студентов. Анализируя результаты, мы пришли к выводу, что для большинства испытуемых (60 %) характерен развивающий уровень социальной активности, испытуемые с поддерживающим уровнем социальной активности составили 40 % от принявших в исследовании. Таким образом, у студентов, принявших участие в исследовании, развивающий уровень социальной активности несколько преобладает над поддерживающим уровнем социальной активности.

Затем мы изучили уровень психологического благополучия студентов.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что у большего числа студентов – 48 (87,5 %) средний уровень психологического благополучия, 5 (8,93 %) студентов имеют высокий уровень психологического благополучия, 2 (3,57 %) человека характеризуются низким уровнем психологического благополучия.

Таким образом, преобладающим среди испытуемых, принявших участие в исследовании, является средний уровень психологического благополучия. Однако среди студентов встречаются лица с низким уровнем психологического благополучия.

Далее нами был проведен сравнительный анализ психологического благополучия студентов с различным уровнем социальной активности. Данные представлены в таблицах 1 – 2, рисунке 1.

Таблица 1

Показатели психологического благополучия студентов с развивающим уровнем социальной активности

Показатели психологического благополучия	Кол-во (%) испытуемых по уровню психологического благополучия		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
положительное отношение с другими	23 (69,7%)	10 (30,3%)	-
автономия	9 (27,27%)	17(51,52%)	7 (21,21%)
управление окружением	1 (3,03%)	29 (87,88%)	3 (9,09%)
личностный рост	9 (27,27%)	22 (66,67%)	2 (6,06%)
цель в жизни	2 (6,06%)	29(87,88)	2 (6,06%)
самопринятие	21 (63,64%)-	10 (30,3%)	2 (6,06%)
общий показатель психологического благополучия	4 (12,12%)	28 (84,85%)	1 (3,03%)

Как видно из таблицы 1, студенты с развивающим уровнем социальной активности в целом имеют средний уровень по основным показателям психологического благополучия. Вместе с тем, достаточно большое количество студентов данной группы имеют высокий уровень по следующим показателям психологического благополучия: «положительное отношение с другими» – 23 (69,7%), «самопринятие» – 21 (63,64%), «личностный рост» – 9 (27,27%), «автономия» – 9 (27,27%).

Таблица 2

Показатели психологического благополучия студентов с поддерживающим уровнем социальной активности

Показатели психологического благополучия	Кол-во (%) испытуемых по уровню психологического благополучия		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
положительное отношение с другими	-	19 (86,36%)	3 (13,64%)
автономия	3 (13,64%)	14 (63,64%)	5 (22,72%)
управление окружением	-	19 (86,36%)	3 (13,64%)
личностный рост	1 (4,55%)	16 (72,73%)	5 (22,72%)
цель в жизни	1 (4,55%)	19 (86,36)	2 (9,09%)
самопринятие	-	18 (81,82%)	4 (18,18%)
общий показатель психологического благополучия	1 (4,55%)	20 (90,9%)	1 (4,55%)

Как видно из таблицы 2, студенты с поддерживающим уровнем социальной активности в целом имеют средний уровень по основным показателям психологического благополучия. Вместе с тем, достаточно большое количество студентов данной группы имеют низкий уровень психологического благополучия по таким показателям как «автономия» – 5 (22,72%), «личностный рост» – 5 (22,72%%), «самопринятие» – 4 (18,18%).

Таким образом, у испытуемых с развивающим уровнем социальной активности несколько выше показатели психологического благополучия по шкалам «Положительное отношение с другими», «Личностный рост», «Самопринятие». По шкалам «Автономия», «Управление окружением» и «Цель в жизни» явных различий между студентами с развивающим и поддерживающим уровнем социальной активности нет.

Далее мы провели сравнительный анализ уровня психологического благополучия студентов с различным уровнем академической активности. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели психологического благополучия студентов с различным уровнем академической активности

Уровень психологического благополучия	Количество (%) испытуемых с различным уровнем академической активности		
	высокий	средний	низкий
высокий	2 (18,9%)	3 (8,8%)	-
средний	9 (81,1%)	30 (88,2%)	9 (90%)
низкий	-	1 (3%)	1 (10%)

Как видно из таблицы 3, Как видно из таблицы 7, среди испытуемых с высоким уровнем академической активности большая часть студентов – 9 (81,1 %) имеет средний уровень психологического благополучия; высокий уровень психологического благополучия выявлен у 2 (18,9 %); студентов, имеющих низкий уровень психологического благополучия, не выявлено.

Среди студентов со средним уровнем академической активности достаточно большое количество студентов, имеющих средний уровень психологического благополучия 30 (88,2 %), студенты с высоким уровнем психологического благополучия составили 3 (8,8 %), и только у 1 (3 %) студента установлен низкий уровень психологического благополучия.

Среди испытуемых, имеющих низкий уровень академической активности, большое количество имеет средний уровень психологического благополучия, что составило 9 (90 %), 1 (10 %) студент характеризуется низким уровнем психологического благополучия, студентов с высоким уровнем психологического благополучия не выявлено.

Таким образом, у студентов с разным уровнем академической активности, принявших участие в исследовании, преобладает средний уровень психологического благополучия. Однако, среди студентов с высоким уровнем академической активности, несколько больше испытуемых с высоким уровнем

психологического благополучия, тогда как среди студентов с низким уровнем академической активности несколько больше испытуемых с низким уровнем психологического благополучия.

Для установления значимости различий по показателям психологического благополучия у студентов с различным уровнем социальной активности нами была проведена математико-статистическая обработка данных с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Между испытуемыми с развивающим и поддерживающим уровнем социальной активности обнаружены различия по таким показателям психологического благополучия, как «положительное отношение с другими» и «самопринятие» на 1%-м уровне значимости, по показателю «личностный рост» на 5%-м уровне значимости. По остальным показателям значимых различий не обнаружено.

Для установления достоверности различий в уровне психологического благополучия у студентов с разным уровнем академической активности была проведена математико-статистическая обработка с помощью H – критерия Крускала-Уоллиса. Различий в уровне психологического благополучия среди студентов с различным уровнем академической активности выявлено не было.

Таким образом, проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Среди студентов, принимавших участие в исследовании, большее количество студентов имеют средний уровень академической активности; студентов с развивающим уровнем социальной активности несколько больше, чем студентов, имеющих поддерживающий уровень социальной активности.

2. Для подавляющего большинства студентов характерен средний уровень психологического благополучия, доля лиц с высоким и низким уровнем психологического благополучия незначительна.

3. Особенности психологического благополучия студентов проявляются в таких его характеристиках, как «Положительное отношение с другими», «Самопринятие» и «Личностный рост». Данные показатели выше у студентов с развивающим уровнем социальной активности, по сравнению со студентами, имеющими поддерживающий уровень социальной активности.

Различий в уровне психологического благополучия у студентов с высоким, средним и низким уровнем академической активности не обнаружено. Это позволяет предположить, что успехи в учебной деятельности не являются значимым фактором психологического благополучия современных студентов.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. – СПб. : Питер, 1994. – 235 с.
2. Бехтерев, В. Ф. Активность личности: психолого-педагогические аспекты воспитания в современных условиях: учеб. пособие. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 1996. – 140 с.
3. Воронина, А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореф. дис.... канд. психол. наук / А. В. Воронина. – Томск : Пламя, 2002. – 22 с.

4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. - М.: Логос, 2001. – 384 с.
5. Шевеленкова, Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – №3. С. 95-129.
6. Шамионов, Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р. М. Шамионов. – Саратов : Саратовское книжное издательство, 2008. – С. 141.

***Миргалеева Г. М.**
ГАОУ ДПО ЯНАО «Региональный
институт развития образования»,
г. Салехард*

ПРОБЛЕМА ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ

Проблема подростковой тревожности, как основы эмоциональных расстройств, в настоящее время является междисциплинарной. Она относится не только к области детской психиатрии, но и к сфере интересов возрастной, педагогической, медицинской психологии. Уже само понятие «тревога» используется в различных значениях, что порождает неопределенность его трактовки на семантическом уровне. Тревогу рассматривают и в качестве преходящего психического состояния, возникающего под воздействием стрессогенных факторов, и как феномен, сопутствующий фрустрации социальных потребностей, и в качестве специфического личностного свойства. Конечно, не только тревога служит причиной нарушений поведения, психического и социального здоровья человека – существуют и другие психологические механизмы неблагоприятных вариаций в развитии личности ребенка или подростка. Однако большая часть явных нарушений, препятствующих нормальному ходу обучения и воспитания, в своей основе связаны с эмоциональной неустойчивостью ребенка, то есть в конечном итоге – с тревогой. Не зная причин возникновения тревоги, механизмов ее развития, преобразования, превращения в другие состояния, зачастую просто невозможно разобраться в том, что происходит с ребенком, каковы истинные мотивы его поступков и, главное, как ему помочь. Повышенный уровень тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности ребенка к тем или иным социальным ситуациям. Кроме того, данные исследований Дж. Рейха, Дж. Хенсера и В. Майера указывают на то, что состояние тревоги связано с изменением когнитивной оценки окружающего мира и самого себя. Экспериментально-психологическое определение степени тревожности предполагает раскрытие внутреннего отношения ребенка к определенной ситуации, дающее косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми в семье и школе.

Проблема тревожности является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. Среди негативных переживаний человека

тревожность занимает особое место, часто она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении. Человек с повышенной тревожностью впоследствии может столкнуться с различными соматическими заболеваниями. Разобраться в феномене тревоги, а также в причинах ее возникновения достаточно сложно. В состоянии тревоги мы, как правило, переживаем не одну эмоцию, а некоторую комбинацию различных эмоций, каждая из которых оказывает влияние на наши социальные взаимоотношения, на наше соматическое состояние, на восприятие, мышление, поведение. При этом следует учитывать, что состояние тревоги у разных людей может вызываться разными эмоциями [1, с. 110].

Тревожность как свойство личности во многом обуславливает поведение субъекта. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако, повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности [12, с. 112].

В психологической литературе можно встретить разные определения этого понятия, хотя большинство исследований сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамику. Так А. М. Прихожан указывает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [9, с. 150]. По определению Р. С. Немова, тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях Е. Савина, доцент кафедры психологии Орловского государственного педагогического Университета, считает, что тревожность определяется как устойчивое отрицательное переживание беспокойства и ожидания неблагополучия со стороны окружающих [10, с. 113]. По определению С. С. Степанова тревожность – переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи [3, с. 19].

Понимание тревожности в теории Спилбергера определяется следующими положениями: ситуации, представляющие для человека определенную угрозу или личностно значимые, вызывают в нем состояние тревоги. Субъективно тревожность переживается как неприятное эмоциональное состояние различной интенсивности. Интенсивность переживания тревожности пропорциональна степени угрозы или значимой причины переживаний. От этих факторов зависит длительность переживания тревожности. Высокотревожные индивиды воспринимают ситуации или обстоятельства, которые потенциально содержат возможность неудачи или

угрозы, более интенсивно. Ситуация тревожности сопровождается изменениями в поведении или же мобилизует защитные механизмы личности. Часто повторяющиеся стрессовые ситуации приводят к выработке типичных механизмов защиты [11, с. 139].

Таким образом, понятием «тревожность» психологи обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.

Наряду с попытками прийти к согласованному определению для описания состояния тревоги, исследователи пытаются выявить, в чем кроются истинные причины возникновения этого состояния. Среди возможных причин называются и физиологические особенности (особенности нервной системы – повышенная чувствительность или сензитивность), индивидуальные особенности, и многое другое.

Тревожность может порождаться как реальным неблагополучием личности в наиболее значимых областях деятельности и общения, так и существовать вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки и т. п.

Тревожность, несмотря на обилие различных смысловых формулировок, представляет собой единое явление и служит облигаторным механизмом эмоционального стресса. Возникая при любом нарушении сбалансированности в системе «человек-среда», она активизирует адаптационные механизмы и вместе с тем при значительной интенсивности лежит в основе развития адаптационных нарушений. Повышение уровня тревоги обуславливает включение или усиление действия механизмов интрапсихической адаптации. Эти механизмы могут способствовать эффективной психической адаптации, обеспечивая редукцию тревоги, а в случае их неадекватности находят свое отражение в типе адаптационных нарушений, которым соответствует характер формирующихся при этом пограничных психопатологических явлений [8, с. 109].

Тревожность может играть охранительную и мотивационную роль, сопоставимую с ролью боли. С возникновением тревоги связывают усиление поведенческой активности, изменение характера поведения или включение механизмов интрапсихической адаптации. Но тревожность может не только стимулировать активность, но и способствовать разрушению недостаточно адаптивных поведенческих стереотипов, замещению их более адекватными формами поведения. В отличие от боли, тревожность – это сигнал опасности, которая еще не реализована. Прогнозирование этой ситуации носит вероятностный характер, а в конечном итоге зависит от особенностей индивида. При этом личностный фактор играет зачастую решающую роль, и в таком случае интенсивность тревожности отражает, скорее, индивидуальные особенности субъекта, чем реальную значимость угрозы. Тревожность, по интенсивности и длительности неадекватная ситуации, препятствует

формированию адаптационного поведения, приводит к нарушению поведенческой интеграции и всеобщей дезорганизации психики человека. Таким образом, тревожность лежит в основе любых изменений психического состояния и поведения, обусловленных психическим стрессом. Профессор Ф. Б. Березин определил тревожный ряд, который представляет существенный элемент процесса психической адаптации:

- ощущение внутренней напряженности – не имеет ярко выраженного оттенка угрозы, служит лишь сигналом ее приближения, создавая тягостный душевный дискомфорт;

- гиперестезические реакции – тревожность нарастает, ранее нейтральные стимулы приобретают негативную окраску, повышается раздражительность;

- собственно тревожность – центральный элемент рассматриваемого ряда. Проявляется ощущением неопределенной угрозы. Характерный признак: невозможность определить характер угрозы, предсказать время ее возникновения. Часто происходит неадекватная логическая переработка, в результате которой из-за нехватки фактов выдается неправильный вывод;

- страх – тревожность, конкретизированная на определенном объекте. Хотя объекты, с которыми связывается тревога, могут и не быть ее причиной, у субъекта создается представление о том, что тревожность можно устранить определенными действиями;

- ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы, – нарастание интенсивности тревожных расстройств приводит субъекта к представлению о невозможности предотвращения грядущего события;

- тревожно-боязливое возбуждение – вызываемая тревогой дезорганизация достигает максимума, и возможность целенаправленной деятельности исчезает [5, с. 89].

При пароксизмальном нарастании тревоги все указанные явления можно наблюдать в течение одного пароксизма, в других же случаях их смена происходит постепенно.

Следует различать тревожность как состояние и тревожность как свойство личности. Тревожность – реакция на грозящую опасность, реальную или воображаемую, эмоциональное состояние диффузного безобъектного страха, характеризующееся неопределённым ощущением угрозы (в отличие от страха, который представляет собой реакцию на вполне определенную опасность). Тревожность – индивидуальная психологическая особенность, состоящая в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях, в том числе и тех, объективные характеристики которых к этому не предрасполагают [1, с. 112].

Чувство тревожности – неприятное эмоциональное состояние, начинающееся с легкого беспокойства и заканчивающееся сильным страхом. Однако страх чаще всего представляет собой рациональную реакцию на реальную опасность, в то время как тревожность обычно вызвана нереальной причиной. Различают два вида тревожности: ситуативную (или реактивную) и личностную тревожность [7, с. 113].

Так называемая ситуативная тревожность развивается в течении жизни как реакция на обстановку и события, т.е. порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство. Данное состояние может, возникать у любого человека в преддверии возможных неприятностей и жизненных осложнений. Это состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным мобилизирующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем. Ненормальным является скорее снижение ситуативной тревожности, когда человек перед лицом серьезных обстоятельств демонстрирует безалаберность и безответственность, что чаще всего свидетельствует об инфантильной жизненной позиции, недостаточной сформулированности самосознания. Интенсивность воздействия стрессовых факторов существенно отражается на такой характеристике личности, как реактивная (ситуативная) тревожность. Принято даже считать, что повышенный уровень реактивной тревожности свидетельствует о наличии у человека стрессового состояния, а высокие показатели личностной тревожности коррелирует с наличием невротического конфликта, эмоциональными и психосоматическими заболеваниями.

Личностная тревожность присуща индивиду от рождения, являться одной из генетических черт личности. Она может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Ребенок, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный. Закрепляясь в процессе становления характера к формированию заниженной самооценки и мрачного пессимизма [6, с. 109]. Очень часто имеет место сочетание повышенного уровня как личностной, так и ситуативной тревожности (при высоких показателях невротизма), что свидетельствует о выраженном эмоциональном дискомфорте и трудностях адаптации хронического характера. Если высокая личностная тревожность характеризует крайние типы, то повышение ситуативной тревожности, свидетельствует о наличии эмоционального стресса, может иметь место и у обычно эмоционально стабильных средних типов – сангвиников и даже флегматиков. Люди с перманентным чувством тревоги находятся в постоянном ожидании несчастий, болезней, смерти и т.д. У них нарушается сон и возникает ряд вегетативных расстройств. [2, с. 113].

Тревожность как свойство личности во многом обуславливает поведение субъекта. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая

полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако, повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности. Молодежь более адаптивна и менее подвержена воздействию внешней тревоги, чем люди старшего поколения. Из этого следует сделать вывод о том, что чем гибче выстроена нервно-психическая система человека, чем он моложе и имеет сознание, свободное от предрассудков, тем легче происходит процесс адаптации и менее болезненно переносятся стрессовые ситуации [2, с. 114].

Литература

1. Абдурахманов, Р. А. Психологические трудности в общении, их коррекция / Р. А. Абдурахманов. – М. : ВПА, 2004 – 223 с.
2. Александров, А. А. Личностно-ориентированные методы психотерапии / А. А. Александров. – СПб. : Речь, 2008 – 186 с.
3. Александровский, Ю. А. Пограничные психические расстройства / Ю. А. Александровский. – М. : Медицина, 2007. – 400 с.
4. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович. – М. ; Воронеж : Институт практической психологии, 1979 – 205 с.
5. Бурлачук, Л. Ф. Основы психотерапии : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Психология» и «Социальная педагогика» / Л. Ф. Бурлачук. – М. : Алетейа ; Киев : Ника – Центр, 2002. – 317 с.
6. Василюк, Ф. Е. Психотехника переживания / Ф. Е. Василюк. – М., 2008 – 23 с.
7. Давыдов, В. В. Саморегуляция психологической деятельности подростков / В. В. Давыдов. – СПб., 1997 – 234 с.
8. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2009 – 560 с.
9. Ремшидт, Х. Подростковый и юношеский возраст / Х. Ремшидт. – СПб. : Сова; М. : ЭКСМО, 2001 – 240 с.
10. Короткова, Н. В. Психологические и медицинско-психологические особенности личности. Дисс. канд. психол. наук. – СПб., 2008 – 174 с.
11. Мухина, В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. – М., 2006 – 134 с.

Морозова Н. Н., Бабушкина М. В.
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
университет имени Н. П. Огарева»,
г. Саранск

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ О ПАРТНЕРЕ В ДРУЖЕСКИХ, СЕКСУАЛЬНЫХ И СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

С древнейших времен в различные исторические периоды социально обусловленное отношение к представителям различных полов значительно варьировалось, однако филогенетически заложенная потребность в межличностном общении и потребность в продолжении рода оставались неизменными. Мужчины и женщины в равной степени вовлекаются в подобные отношения. Существует множество различных нюансов взаимоотношений, возникающих при общении с лицами противоположного пола. Характерный для взаимоотношений современных мужчин и женщин, свободный выбор

брачного партнера, основанный на личных предпочтениях и чувствах, имеет и негативные последствия. В последние десятилетия увеличилась статистика разводов, что наиболее вероятно говорит о том, что мужчины и женщины не находят «общего языка», компромиссов при межличностном общении, не учитывают различных граней этих отношений. Поэтому на сегодняшний день данная проблема является как никогда актуальной.

Степень изученности проблемы. Многие мыслители, как древности, начиная с Аристотеля и античных ученых, так и современности (Соловьев, Кон и др.) пытались изучить закономерности выбора партнера в сексуальных и семейных взаимоотношениях. Неоднократно предпринимались попытки изучить зависимости между привлекательностью внешних и личностных качеств человека, определить какие параметры делают человека наиболее привлекательным для представителей противоположного пола.

Существует предположение о том, что гендерные особенности человека находят свое отражение в формировании межличностного восприятия в зависимости от гендерной идентичности человека, он имеет свои особенности психических процессов, иными словами, мужчины и женщины видят мир разными глазами. Поэтому мы решили изучить гендерные аспекты представлений о друге противоположного пола, сексуальном партнере и супруге.

Объектом нашего исследования является психологический феномен выбора партнера в дружеских, сексуальных и семейных отношениях.

Предметом исследования являются представления юношей и девушек студенческого возраста о партнере в дружеских, сексуальных и семейных отношениях.

Целью исследования является изучение представлений у юношей и девушек студенческого возраста о партнере в дружеских, сексуальных и семейных отношениях.

Преобладающей частью современной молодежи является студенчество, поэтому выборку составили именно учащиеся средних и высших профессиональных учреждений. Наше исследование проводилось 2010-2011 и 2011-2012 учебных годах, на базе Саранского Государственного Промышленно-экономического колледжа, Электро-механического колледжа и факультетов НИ МГУ им. Н. П.Огарева (Историко-социологический институт, Биологический факультет, Факультет электронной техники, Светотехнический факультет). Общая выборка составила 200 человек, из них равное количество девушек и молодых людей (по 100), равное количество учащихся колледжа и ВУЗа, а также равное количество студентов технических и гуманитарных специальностей.

Исследование основывалось на использовании методики Сандры Бэм по выявлению гендерного профиля, модифицированной методике Будасси, и авторском анкетировании.

При исследовании гендерного профиля с помощью методики С.Бэм, выяснилось, что абсолютное большинство выборки (82%) имеет андрогинный

гендерный профиль. Феминными оказались лишь 8% испытуемых, маскулинными – 10%. Этот факт, возможно, объясняется тем, что на рынке труда за последние десятилетия появляется все больше «андрогинных профессий», кроме того, все больше результатов дает борьба за равноправие полов. Можно предположить, что данные факторы особенно влияют на студентов в силу юношеского возраста и неопределенности отдаленной жизненной перспективы.

При исследовании представлений молодежи о партнере в дружеских, сексуальных и семейных отношениях с помощью авторской анкеты и модифицированной методики Будасси, были выявлены существенные различия в зависимости от пола и профиля обучения испытуемых.

Дружба – вид устойчивых, индивидуально-избирательных межличностных отношений, характеризующийся взаимной привязанностью их участников, взаимными ожиданиями ответных чувств и предпочтительности. Именно в юношеской дружбе формируются такие важные личностные черты, как альтруизм и способность поставить себя на место другого. В дальнейшем, по мере взросления, дружба утрачивает эту тотальность, частично уступая место любовным, семейным и иным привязанностям [1].

Развитие дружеских отношений не совсем одинаково происходит у мужчин и женщин. Традиционный канон дружбы, уходящий корнями в античность, считал ее исключительно мужской добродетелью. Впрочем, и сегодня, на уровне житейской психологии, многие люди убеждены, что женская дружба существенно уступает мужской в глубине, силе и устойчивости, а существование дружбы между мужчиной и женщиной вообще подвергается сомнению. По результатам нашего исследования выявлено, что 61% опрошенных верит в дружбу между представителями разных полов, а 39 % – нет.

Данные, полученные при исследовании представлений студентов колледжа и университета, существенно различаются практически по всем критериям. Так, студенты ВУЗа независимо от пола и гендерных характеристик, больше внимания обращают на интеллект друга (92,75%) по сравнению со студентами колледжа (82,5%).

В целом, студенты колледжа, описывая качества друга противоположного пола, в основном придерживаются характеристик в рамках традиционных гендерных стереотипов. Представления о мужественности/женственности для студентов колледжа, играют большую роль, нежели для студентов ВУЗа, также как и хозяйственность и темпераментность. Студенты ВУЗов, особенно обучающиеся на гуманитарных факультетах, чаще выделяют психологические качества своих друзей.

Девушки, в отличие от молодых людей, в большей степени склонны обращать внимание на социальные качества друга противоположного пола (умение держаться в обществе, социальный статус), ответственность, интеллект. Юноши предъявляют высокие требования к девушкам по критериям «хозяйственность» (особенно это свойственно мужчинам

технических специальностей), «мягкость» и конечно внешность (отметили почти 100%). Таким образом, в дружеских отношениях с представителями противоположного пола и юноши и девушки ориентируются на соответствие их требованиям традиционных мужских и женских ролей. В соответствии с вышесказанным, можно предположить, что для большинства студентов дружба между мужчиной и женщиной – понятие довольно условное, в котором прослеживается определенный сексуальный подтекст.

При этом изучение представлений молодежи о сексуальном партнере, выявило, что студенты ВУЗов чаще склонны отмечать внутренние, психологические качества своих избранников, такие, например, как ответственность, позитивность и оптимизм (58,5%) по сравнению с учащимися колледжа (36,75%). В свою очередь, студенты колледжа существенно чаще студентов ВУЗа, отмечали такие критерии, как социальный статус (79,5% колледж, 57,5% - ВУЗ), мягкость (83,25% против 69,75%) и, как ни странно в отношении представления о сексуальном партнере, хозяйственность (21% против 10,75%). В целом, у студентов колледжа представления о сексуальном партнере чаще содержат феминные или маскулинные характеристики, в то время как студенты ВУЗов, особенно гуманитарного профиля, ориентируются на андрогинные качества.

Таким образом, сексуальный партнер, по представлениям молодежи должен быть не только внешне красивой картинкой, но и содержать в себе много других внутренних качеств, что в совокупности, пожалуй, и можно назвать привлекательностью и сексуальностью.

При изучении представлений о будущем супруге (все представители нашей выборки не состояли в браке), выяснилось, что к нему по сравнению с другом противоположного пола и сексуальным партнером, применяются самые высокие требования. Студенты склонны идеализировать образ будущего супруга, вероятнее всего потому, что супружество им только предстоит. Надо сказать, что именно представления о будущем супруге у студентов колледжа и ВУЗа имеют минимальные расхождения по всем критериям. Значимые расхождения обнаружены только лишь по одному критерию – умение держаться в обществе (76,75% – колледж и 95,25% – ВУЗ). Что касается остальных показателей, то различия между ними незначительны, либо отсутствуют.

Таким образом, представления современной молодежи о партнере в дружеских, сексуальных и семейных отношениях во многом имеют традиционный характер: друг должен быть верным, преданным и чутким, любовник красивым, темпераментным и уметь выслушать, а супруг должен сочетать в себе все качества друга и любовника вместе взятых. При этом имеются определенные отличия в содержании этих представлений в зависимости от уровня и профиля образования студентов. Студенты колледжа, а также ВУЗа технического профиля в большей степени ориентируются на традиционные гендерные представления о роли мужчины и женщины в обществе и типичные характеристики феминности и маскулинности.

Представления студентов ВУЗа, особенно гуманитарной направленности чаще содержат психологические характеристики андрогинного характера.

Литература

1. Бендас, Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие / Т. В. Бендас. - СПб. : Питер, 2006. - 431 с.

Самосадова Е. В., Сухарева Н. Ф.
*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В современной России педагоги являются социально-незащищенной профессиональной группой, деятельность которой является сложной, многогранной, энергозатратной и сопряженной с высокими психологическими перегрузками. В процессе трудовой деятельности у педагогов наблюдаются две противоположные тенденции: с одной стороны, личностный рост и профессиональное совершенствование, с другой стороны, деструкции и деформации структуры личности.

Э. Ф. Зеер в самом общем виде дает определение профессиональной деструкции как «изменение сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающееся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса» [1, с. 230]. Исследователь склонен *деструкции*, «которые возникают в процессе многолетнего выполнения профессиональной деятельности, негативно влияют на ее продуктивность, порождают профессионально нежелательные качества и изменяют профессиональное поведение человека», называть *«профессиональными деформациями»* [там же, с. 233].

Мы же считаем необходимым различать понятия «профессиональные деформации» и «профессиональные деструкции». Профессиональные деструкции являются крайней формой выражения профессиональных деформаций. Но главное, пожалуй, даже не в степени нарастания негативных проявлений. Здесь мы видим разные психологические механизмы. При профессиональных деформациях происходят искажения структуры деятельности или свойств личности. А при профессиональных деструкциях происходит разрушение (либо деструктивное построение) сложившейся структуры деятельности (изменение ее направленности на иные цели и результаты) или структуры личности (ориентация на противоположные трудовым, да и жизненным, ценности).

А. К. Маркова на основе обобщения исследований нарушения профессионального развития личности выделила следующие тенденции профессиональных деструкций:

- отставание, замедление профессионального развития сравнительно с возрастными и социальными нормами;
- дезинтеграцию профессионального развития, распад профессионального сознания и как следствие – нереалистические цели, ложные смыслы труда, профессиональные конфликты;
- низкую профессиональную мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда и дезадаптацию;
- рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития, когда одна сфера как бы забегают вперед, а другая отстает (например, мотивация к профессиональному росту есть, но мешает отсутствие целостного профессионального сознания);
- ослабление ранее имевшихся профессиональных данных, профессиональных способностей, профессионального мышления;
- искаженное профессиональное развитие, появление ранее отсутствовавших негативных качеств, отклонений от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, меняющих профиль личности;
- появление деформаций личности (например, эмоционального истощения и выгорания, а также ущербной профессиональной позиции);
- прекращение профессионального развития из-за профессиональных заболеваний или потери трудоспособности [2].

Если человек всю жизнь работает на одном и том же рабочем месте, то это приводит, по мнению исследователя, к деградации личности. Многолетнее выполнение одной и той же деятельности устоявшимися способами ведет к развитию профессионально нежелательных качеств и профессиональной дезадаптации специалистов.

У педагогов с большим стажем работы совмещение преподавания может вызвать противоречие в динамике профессиональной деятельности. Специалист, достигший определенного уровня профессионализации, в связи с усвоением содержания нового предмета и особенностей методики его преподавания, вынужден переходить к более низкой стадии профессионального становления, требующей создания системы новых знаний, сформированных навыков самообразования. Указанный процесс, протекающий на фоне уже сформировавшихся профессиональных умений и навыков, с одной стороны, и профессиональных деформаций, с другой, будет способствовать профессиональному развитию личности и становлению качественно нового профессионального уровня, либо дезорганизации деятельности с дальнейшим развитием профессиональных деструкций.

Таким образом, профессиональные деформации и деструкции нарушают целостность личности, снижают ее адаптивность, устойчивость, отрицательно сказываются на продуктивности деятельности, негативно влияют на мотивацию и профессионально-педагогическую позицию. Педагог теряет интерес к своей работе, начинает акцентировать внимание на ее отрицательных моментах, предпочитает не выходить за рамки нормативно одобряемой деятельности.

Психологически компетентное преодоление профессиональных деструкций способствует становлению профессионально успешной, саморазвивающейся личности, обеспечивая гуманизацию педагогического взаимодействия, что в условиях модернизации образования приобретает огромное значение.

Важно научить педагогов способам конструктивного разрешения конфликтов, которые направлены на личностный рост ребенка, ориентированы на гуманистическую систему воспитания, демократизацию взаимоотношений с детьми. Продуктивное разрешение конфликтной ситуации предполагает восприятие ее как творческой задачи, переосмысление собственной позиции и внутренней перестройки, гармонизацию общения на основе позиционного сближения сторон.

Деструктивные конфликты характеризуются использованием механизмов психологической защиты. При таком способе решения конфликта все усилия направляются не на устранение причин конфликта, а на сохранение целостности своего «Я», сиюминутное неконструктивное снятие эмоционального напряжения (обвинение другого, «уход от конфликта», вытеснение неприятной информации из сознания и т. д.). Деструктивные акции создают лишь иллюзию примирения и сводятся только к внешнему дисциплинированию учащихся. Они приводят к отчуждению учащихся, потере личного авторитета учителя. В педагогической деятельности среди наиболее встречающихся форм психологической защиты применяются «репрессивные меры» по отношению к ученикам – злоупотребление двойками, запись в дневник, выговоры, нотации, наложение различных санкций через родителей, администрацию.

Установлено, что деструктивный конфликт связан с такими личностными особенностями педагогов, как низкая эмоциональная устойчивость, доминирование эгоцентрической направленности, несогласованность самооценки, ориентация на негативные стороны других людей. Причиной многих конфликтов является неуважительное отношение учителей к своим ученикам, нежелание увидеть в ученике союзника по совместной деятельности, неспособность к равно партнерскому диалогу с учащимися.

Преобладание у педагогов психозащитных техник в решении сложных педагогических ситуаций, а вследствие этого рост эмоционального напряжения и дискомфорта вызывает необходимость в профилактике и предупреждении действия неконструктивных механизмов в педагогическом общении.

Профилактика и коррекция профессиональных деформаций и деструкций включает как различные виды тренингов, психотехник, деловых игр, так и традиционные формы работы с учителями – лекции, беседы. Могут использоваться техники и приемы, применяемые в различных психологических и психотерапевтических школах – в гештальттерапии, психодраме, нейролингвистическом программировании, транзактном анализе, телесно-ориентированной терапии, арт-терапии, терапии животными. Все эти техники должны быть соответствующим образом адаптированы для учителей,

использоваться и интерпретироваться в рамках концепции профессионального развития педагога.

С целью профилактики профессиональной деструкции у педагогов нами разработана тренинговая программа, которая включает в себя работу с негативными эмоциями, потребностями и профессиональными мотивами, особое внимание уделяется формированию жизненных целей и перспектив специалистов в области образования, повышению ценностно-нравственного потенциала личности, а также – способности к конструктивному решению проблемных ситуаций. Программа включает следующие блоки:

1. Работа с эмоциональной сферой

Задачи:

- развитие умения психологически грамотно высказывать собственные чувства;
- развитие умения управлять собственным эмоциональным состоянием;
- формирование навыков снятия эффекта эмоционального выгорания;
- осознание собственной стратегии поведения в стрессовой ситуации;
- формирования навыка эффективного поведения в стрессовой ситуации;
- знакомство с практическими методами и приемами снятия и отреагирования психо-эмоционального напряжения (арт-терапевтическими, дыхательными упражнениями, упражнениями-энергизаторами и др.).

2. Потребностно-мотивационный блок

Задачи:

- изучение потребностей и мотивов педагогов;
- формирование мотива достижения, потребности преодоления поражения, неудачи, потребности оказания помощи;
- развитие потребности в общении;
- развитие способности реализовывать собственные потребности и учитывать потребности коллег;
- закрепление состояния удовлетворенности своей профессиональной деятельностью;
- осознание личных и профессиональных целей педагога;
- формирование жизненных целей и перспектив у специалиста.

3. Ценностно-смысловой блок

Задачи:

- изучение ценностей педагога;
- рефлексирование ценностей педагога;
- повышение ценностно-нравственного потенциала личности;
- формирование значимости профессии для жизни;
- развитие и коррекция ценностно-смысловой сферы педагога.

4. Операционный блок

Задачи:

- изучение понятия конфликта, осознание собственной стратегии поведения в конфликтной ситуации;

- развитие умения выявлять причины возникновения конфликтных ситуаций;
- формирование навыка эффективного поведения в конфликтной ситуации, перевод конфликта в конструктивный диалог;
- повышение коммуникативной компетентности учителя;
- развитие умения отличать уверенное, неуверенное и агрессивное поведение;
- освоение вербальных и невербальных средств управления педагогическим общением.

Апробация данной программы в образовательных учреждениях РМ показывает ее эффективность в плане повышения психологической компетентности педагога: развития способности эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия, снятия психологических барьеров и освобождения от стереотипов, формирования способов принятия себя и других, расширения личностного экспрессивного репертуара и повышения уверенности в себе.

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессиональных деструкций : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – М. : Академический проспект, 2005. – 240 с.
2. Маркова, А. К. Психология труда учителя : учеб. пособие / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
3. Ноженкина, О. С. Профессиональная деформация учителя и педагогическая рефлексия / О. С. Ноженкина // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 55–62.

Смирнова П. В.
ИППО ГБОУ ВПО МГПУ,
г. Москва

КРЕАТИВНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНИКАМИ ПРИ РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В настоящем исследовании предпринята попытка анализа специфики восприятия старшими дошкольниками окружающего их ежедневно пространства в дошкольном учреждении и дома. Испытуемыми выступили старшие дошкольники двух московских садов (№ 457 и № 1464), в которых реализуется экспериментальная программа «Воспитание культуры мышления и познания у дошкольников и младших школьников». Эмпирический материал собирался в течение 2010-2011 годов (в процессе наблюдения, анализа рисунков детей и индивидуальной беседы) в ходе развивающих занятий, направленных на развитие таких исследовательских умений и навыков как: развитие умения видеть проблемы, критичности, умения смотреть на одно и то

же явление с разных сторон. В исследовании приняли участие 59 старших дошкольников (28 мальчиков; 31 девочка) в возрасте от 5-ти до 7-ми лет.

В качестве методологической идеи мы ориентировались на традицию понимания воспринимающего как активного субъекта, заложенную еще в теории Дж. Гибсона [1]. В исследованиях, изучающих психологию взаимодействия человека с окружающей средой (У. Бронфенбреннер, 1977; Д. Берлайн, 1974; Р. Гиффорд, 2002) особое внимание обращается на значение субъективного опыта человека, способ, которым в данной среде ее объективные свойства воспринимаются. Чтобы понять какое пространство является комфортным для отдельного индивида, его нужно исследовать.

Для этого мы предложили детям подумать над следующим вопросом: «какой должна быть детская комната, чтобы ребенку там было комфортно и интересно?». Мы применяли методику шести думательных шляп Эдварда де Боно [2, 140]. Далее дети рисовали идеальную детскую комнату, затем следовала уточняющая индивидуальная беседа. Большинству дошкольников свойственно более свободное выражение своих идей графически, чем устно.

В результате дети подчеркнули, что для мальчиков и для девочек должны быть разные комнаты. Дети 5-6 лет в основном отметили важность наличия в детской спортивного уголка, горки, уютной кровати, животных. Дети 6-7 лет обращали внимание на следующие моменты: приспособления для обеспечения безопасности ребенка, телевизор, компьютерные игры, яркий свет, ночники, батареи, обогреватели, стол для рисования и серьезных дел, коврик для игры, шкаф для игрушек. Дошкольники выражали желание иметь в детской комнате цветные обои, нарисованные на стенах сценки из различных сказок, цветное постельное белье. В подготовительных группах дети обсуждали вопрос безопасности, как один из важных в связи с организацией отдельной детской комнаты.

Анализ рисунков выявил представления детей об идеальной детской и различную организацию жилой среды у современных старших дошкольников. Размышляя об идеальной комнате, дети закономерно отталкивались от своего реального домашнего предметно-пространственного окружения. Например, дети, у которых нет своей комнаты и даже индивидуальной кровати, изображали комнату, в которую они помещали отдельные кровати для каждого ребенка в семье. Или же рисовали другие персональные предметы мебели, обозначающие границы их пространства (например, ковер для игр в комнате родителей). Более разработанными рисунки комнаты были у детей, проживающих в отдельной детской.

Дети представляли на своих рисунках типичный набор мебели: шкаф, кровать, стол, стул. Как обязательный элемент отмечали ковер для игр (в большинстве случаев – зеленый). 13 % детей посчитали важным иметь в комнате домик для игр или кровать с домиком. Здесь проявилось потребность детей в приватности, наличие персонального, сугубо детского пространства. Как одну из выявленных тенденций можно выделить идею зонирования – дети

отмечали необходимость выделения в комнате места для творчества, места для физической активности.

Игрушки на рисунках детей были представлены в небольшом количестве : в 11 % случаев (преимущественно девочки) – плюшевые звери; 5 % – куклы, фигурки людей; 6 % – мячи). В ходе уточняющей беседы дети также не акцентировали внимание на наличие в комнате каких-то конкретных игрушек. Интересно, что только два мальчика указали на своих рисунках книги.

Для персонализации комнаты 35 % дошкольников рисовали в детской себя, при этом две девочки рисовали себя в короне; 22 % – кроме себя изобразили братьев и сестер (в случае проживания в одной комнате нескольких детей); 8 % детей рисовали рядом фигуру матери. На 20 рисунках (34 %) люди отсутствовали. Данный результат можно трактовать, как наличие индивидуальных предпочтений по интенсивности общения в течение дня. Некоторые дети могут уставать от общения и предпочитать индивидуальную игру в своей комнате, другие дети с удовольствием проводят время в игре с сиблингами. Фигуру матери рисовали в основном дети, испытывающие затруднения в общении со сверстниками. Разъяснение данного аспекта требует проведения дополнительных исследований.

Преобладающая цветовая гамма в рисунках девочек – оранжевый, розовый, красный. Данные цвета в основном выбирают активные дети, обладающие большим приспособительным потенциалом, активно использующие средства предметно-пространственной среды. Тенденция представления своей комнаты в черно-белой гамме проявилась в рисунках мальчиков. Также дети отмечали на своих рисунках свет – как очень значимый стимул среды (окно рисовалось в центре, несколько люстр, желтым цветом обозначали исходящие лучи света). 49 % детей изобразили различные лампы, 23 % – окна, 10 % – солнце.

Современные дошкольники в течение рабочего дня в среднем проводят одинаковое количество времени в дошкольном учреждении и дома. Сравнивая результаты, полученные при выявлении особенностей восприятия старшими дошкольниками домашней и учебной среды, отметим, что на задание «нарисуй детскую комнату своей мечты» по сравнению с заданием «нарисуй группу своей мечты» практически не было рисунков, выполненных не по теме. Домашнюю обстановку дети изображали более красочно по сравнению с обстановкой детского сада.

Рисунки детей отражают их потребность в оптимальном уровне сложности. На рисунках детской комнаты и группы в детском саду дети оставляли достаточно свободного пространства, никто из детей не рисовал обилия игрушек. Преимущественно девочки обращали внимание на важность присутствия в интерьере природных элементов. Как мальчики, так и девочки отмечали важность наличия в детской комнате и в группе детского сада приспособлений для физической активности.

В нашем исследовании участвовали дети, у которых специально развивали исследовательские умения и навыки. По сравнению с контрольной

группой (старшие дошкольники ДООУ № 33 г. Зеленограда) демонстрировали небезразличие к окружающей их предметно-пространственной среде, предлагали свои идеи для ее улучшения, что мы можем расценивать как признаки креативного восприятия окружающего пространства.

Нам представляется чрезвычайно важным обучать детей критическому мышлению, креативности, желанию улучшить среду их ежедневного пребывания. Это будет способствовать лучшему эмоциональному самочувствию ребенка дома и в образовательном учреждении, поскольку предполагает большую степень персонализации среды. Педагогам и родителям важно оказывать детям больше доверия, быть чуткими и вовремя замечать для себя, как и во что играют дети, как они организуют пространство для игры и прочих видов деятельности, как быстро у них наступает привыкание и утомление от константности среды. В дальнейшем мы планируем выявить сензитивный период для развития у ребенка способности к креативному восприятию пространства.

Литература

1. Боно, Э. Учите своего ребенка мыслить / Э. Боно; пер. с англ. – Минск : Попурри, 2008. – 432 с.
2. Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М. : Прогресс, 1988. – 464 с.

Сухарева Н. Ф.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ПЕРИНАТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ, ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

В последние десятилетия во всем мире, в том числе и в нашей стране, возрос интерес к вопросам перинатологии. Во многом это обусловлено необходимостью поиска способов снижения числа новорожденных с нервно-психическими расстройствами. Рождение ребенка в настоящее время рассматривается не как отдельное событие, а как длительный процесс, начинающийся с зачатия и охватывающий весь пренатальный период, сами роды и первые годы после рождения.

Выделение в психологии особой области – перинатальной психологии обусловлено, по меньшей мере, двумя факторами. Во-первых, результаты многочисленных исследований показали, что именно в дородовом периоде начинается развитие всех психических процессов еще не родившегося младенца; сформированный в пренатальном онтогенезе опыт используется индивидом позже, на стадии постнатального онтогенеза. Во-вторых, рассмотрение основных этапов становления психики и поведения ребенка возможно только в контексте его контакта с матерью, начиная с пренатального

периода. Этот контакт как важнейшая потребность организма дает основную информацию для развития, и именно мать формирует эмоционально-информативную среду ребенка на ранних этапах его жизни. Взаимоотношения матери и ребенка представляют собой высшее жизненное единство, направленное на реализацию базисных поведенческих программ развития.

Перинатальная психология – это область психологической науки, изучающая возникновение, динамику и особенности психологического и психического развития системы «мать – дитя», закономерности самых ранних этапов онтогенеза человека от зачатия до первых лет жизни после рождения в его взаимодействии с матерью [4].

Перинатальная психология является относительно новым научным направлением в психологии и преследует *цель* изучения психической жизни плода, ее влияния на формирование личности человека. Основой перинатальной психологии является изучение перинатальных матриц, заключающееся в признании долговременной памяти у плода на события, происходящие во время беременности, родов и послеродового периода. Эти события формируют элементы подсознания, проявляющиеся в последующей жизни и определяющие особенности психических реакций на те или иные события.

Продолжительность перинатального периода обусловлена тем временем, в течение которого существует система «мать – дитя», характеризующаяся *признаками*:

- наличие симбиотической связи матери и ребенка;
- несамостоятельность психики ребенка, зависимость ее от особенностей материнских психических функций;
- отсутствие у ребенка самосознания, т. е. четких телесных границ и границ психики, неспособность его выделять себя из окружающего мира.

До сегодняшнего дня нет однозначного трактования *предмета* перинатальной психологии. По определению Г. И. Брехмана, «перинатальная психология призвана выявлять и научно обосновывать тонкие процессы восприятия пренеймом информации от матери и окружающего мира, закрепления этой информации в памяти, становления у него психических функций» [2].

Е. М. Фатеева и Ж. В. Цареградская считают, что «предметом изучения перинатальной психологии являются закономерности и оптимальные условия для формирования и развития ребенка» [9].

По мнению Г. Г. Филипповой, «перинатальная психология занимается изучением развития ребенка и его взаимосвязей с родителями (в первую очередь с матерью) в период подготовки родителей к зачатию до завершения основных возрастных стадий сепарации ребенка от матери» [10].

Н. П. Коваленко-Маджуга определяет перинатальную психологию как «систему знаний, объединившую, аккумулировавшую в себя то, что жизненно необходимо для рождения потомства высокого качества, человека будущего» [5].

Специалисты (психологи, врачи) должны иметь представление о влиянии особенностей течения беременности, родов и послеродового периода на формирующуюся психику ребенка и создавать благоприятные условия, способствующие положительной направленности этого процесса. Наиболее действенным мероприятием в этой связи может и должна быть комплексная подготовка беременной к предстоящим родам, предусматривающая усвоение минимальных знаний по физиологии беременности и родов, привитие элементов родительской культуры, оценку состояния здоровья и адаптационных возможностей организма беременной с целью проведения лечебно-профилактических мероприятий.

Разделами перинатальной психологии являются: общая перинатальная психология; медицинская (клиническая) перинатальная психология; специальная перинатальная психология.

В истории возникновения и развития перинатальной психологии за рубежом можно выделить следующие важные даты:

- 1971 г. – создание в Вене психоаналитиком Густавом Х. Грабером Международной исследовательской группы по пренатальной психологии;
- 1982 г. – создание во Франции по инициативе М. Бертин Национальной ассоциации пренатального воспитания;
- 1983 г. – основание в Америке по инициативе Т. Верни Ассоциации пре- и перинатальной психологии и здоровья;
- 1986 г. – проведение в Австрии первого Международного конгресса под девизом содействия пренатальной психологии. Там же было провозглашено о создании Международной ассоциации пренатальной и перинатальной психологии и медицины (International Society for Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine – ISPPM). В последующем конгрессы ISPPM проходили каждые три года. Первым президентом ISPPM был Г. Х. Грабер;
- 1989 г. – издание Международного журнала пренатальной и перинатальной психологии и медицины (выходит четыре раза в год на английском и немецком языках);
- 1991 г. – объединение в Международную организацию ассоциаций перинатального образования.

Международная организация ассоциаций перинатального образования организует симпозиумы и конференции, посвященные различным аспектам пренатального образования: «Пренатальное образование – надежда будущего» (Испания, 1994); «Биологические и психологические основания пренатального образования» (Италия, 1998); «К миру без насилия!» (Каракас, 2001); «Пренатальное образование на службе мира» (Греция, 2004); «Пренатальное образование как фактор мира» (Швейцария, 2007) и др.

В России перинатальная психология начала выделяться в отдельную отрасль значительно позже:

- 1997 г. – создание Межрегиональной ассоциации перинатальной психологии и медицины (МАППМ), президент – профессор Г. И. Брехман (Иваново);

- 2001 г. – переименование ассоциации в Российскую ассоциацию перинатальной психологии и медицины (РАППМ), президент – Г. И. Брехман, а затем – профессор Н. П. Коваленко (Санкт-Петербург);
- 2001 г. – создание в Москве Российской ассоциации пре- и перинатального развития (РАППР), президент – канд. пед. наук Н. А. Чичерина (Москва);
- 2004 г. – начало издания журнала «Перинатальная психология и психология родительства», гл. ред. – д-р психол. наук Г. Г. Филиппова.
- В настоящее время по перинатальной психологии имеется специальный сайт Российского психологического общества.

Уже более 20 лет в Москве под руководством психолога, кандидата биологических наук М. Е. Ланцбург функционирует «Школа для Пап и Мам», в которой осуществляется подготовка к родам и медико-психологическая поддержка семьи во время ожидания ребенка и его раннего развития с целью предупреждения проблем, возникающих в детско-родительских отношениях, на этапе вынашивания ребенка [6]. Данная программа получила поддержку отдела охраны здоровья матери и ребенка Минздрава РФ и положительные отзывы экспертов из Психологического Института РАО, факультета психологии МГУ им. Ломоносова, Института Педиатрии РАМН, Института Питания РАМН.

Новая психология быстро развивается, поскольку отвечает потребностям совершенствования процессов развития, воспитания и обучения детей в эпоху демографического кризиса, вызванного прекращением гиперболического роста численности населения Земли. Психологизация обучения позволяет использовать пре- и перинатальную психологию как необходимый этап реформирования школьного обучения.

На протяжении почти всего XX века ни медицина, ни психология не смогли сформировать четкого представления о природе ребенка в утробе матери или в момент рождения. Серьезными препятствиями в формировании концепции были следующие представления: младенцы пассивны и беспомощны; младенцы не обучаются и не запоминают; младенцы не способны к проявлению эмоций; младенцы не чувствуют боли. Эти воззрения вводили в заблуждение родителей и направляли по неправильному пути профессионалов, работающих с детьми грудного возраста.

Возможности ультразвукового обследования и более продуманные схемы экспериментов в течение последних 10–15 лет позволили получить новые факты о внутриутробной жизни плода, которые перевернули традиционные представления в области психологии и медицины. Исследования показали, что в отличие от ранее существовавших представлений ребенок до рождения обладает сознанием, реагирует на условия окружающей среды, выражает свои чувства и ощущает и любовь, и опасность [11].

В ходе ряда экспериментов было показано, каким образом тесное взаимодействие младенцев с родителями проявляется в формировании предпочтений в отношении изучения музыки, чтения прозы, стихов и восприятия звуков родного языка матери. Такие эмпирические данные дают

новые факты, подкрепляющие убежденность многих психотерапевтов в том, что эмоциональные и ментальные патологии развиваются в результате травматических событий в процессе внутриутробного развития и при рождении. Использование разнообразных клинических методов позволили Томасу Верни (Thomas Verny) [3] в Канаде в 1986 году, Людвигу Янусу (Ludwig Janus) [12] в Германии в 1999 году, Дэвиду Чемберлину (David Chamberlin) [11] в США в 1999 году и др. провести убедительные параллели между психологическими травмами, полученными ребенком в родовом периоде, и симптомами, проявившимися в дальнейшей жизни пациентов.

Современные исследования подтверждают, что младенцы замечают и проявляют интерес к окружающей их среде. Их чувства выражаются языком тела: в резких изменениях дыхательных движений, агрессивном поведении или отступлении. Ультразвуковое обследование гортани плода в продольном направлении обнаружило первые движения, связанные с генерацией звуков в возрасте 18 недель. После этого момента фонация проявляется во внутриутробном плаче, это явление, значимостью которого пренебрегли, было давно установлено и документально подтверждено. После рождения, благодаря более сформированным мышцам и окружающей воздушной среде, фонация выражается в крике протеста при рождении и быстро перерастает в целый спектр членораздельных звуков, сопровождающих человека в течение всей его жизни.

Задолго до формирования способности к официальному общению младенцы в утробе матери остро ощущают то, что их матери (и отцы) говорят и делают. Исследования подтверждают, что младенцы в утробе матери «знают», желанны они или нет. Применение различных терапевтических методов показало, что они способны к измененным состояниям сознания, таким как внетелесные впечатления, впечатления о состоянии, близком к смерти, и воспоминание о прошлой жизни. Несмотря на свою поразительность, эти данные, полученные в ходе исследования младенцев в утробе матери, соответствуют результатам исследований тех же состояний у детей и взрослых [1; 2; 7; 8], что служит дополнительным подтверждением того факта, что «младенцы» обладают активной и восприимчивой психикой.

Проанализировав целый ряд экспериментальных, клинических и жизненных фактов, можно говорить о том, что психика действительно существует во время вынашивания плода. Эта психика постоянно накапливает опыт, полученный через память и обучение, и совокупность способностей к получению знаний [11].

Приобретение опыта младенцем происходит постоянно, и эти впечатления могут принести и «радости и горести». Это подчеркивает значимость впечатлений, полученных конкретным младенцем от зачатия до рождения. Проявляя заботу о младенцах, родители и профессионалы должны постоянно помнить об их врожденной восприимчивости, духовной индивидуальности и желании, чтобы к ним относились как к людям.

Таким образом, современные исследования указывают на то, что, в отличие от ранее существовавших представлений, ребенок до рождения обладает сознанием, реагирует на условия окружающей среды, выражает свои чувства, проявляет социальное поведение в отношении близнеца и активно участвует через родителей в процессе восприятия музыки, чтения прозы, стихов, в играх и освоении звуков родного языка. Наблюдения показывают, что они воспринимают как травмирующие, так и радостные ситуации и независимо от своего возраста обладают духовными возможностями. Все эти факты свидетельствуют в пользу того, что у ребенка во чреве матери и новорожденного действительно есть «психика» в первоначальном значении этого слова: разум, собственное «Я» и душа.

Литература

1. Батуев, А. С. Возникновение психики в дородовый период: краткий обзор современных исследований / А. С. Батуев // Психологический журнал. – 2000. – № 6. – С. 51–56.
2. Брехман, Г. Механизмы и пути «трансляции» и «ретрансляции» информации о насилии через мать к неродившемуся ребенку / Г. Брехман // Феномен насилия (от домашнего до глобального): взгляд с позиции пренатальной и перинатальной психологии и медицины. – СПб. : ИПТП, 2005. – С. 219–298.
3. Верни, Т. Роды и насилие / Т. Верни // Феномен насилия (от домашнего до глобального): взгляд с позиции пренатальной и перинатальной психологии и медицины. – СПб. : ИПТП, 2005. – С. 47–65.
4. Добряков, И. В. Перинатальная психология / И. В. Добряков. – СПб. : Питер, 2010. – 272 с.
5. Коваленко-Маджуга, Н. П. Перинатальная психология / Н. П. Коваленко-Маджуга. – СПб. : Питер, 2001. – 214 с.
6. Ланцбург, М. Е. Психологическая служба поддержки беременных женщин и молодых родителей / М. Е. Ланцбург // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 89–97.
7. Сидоров, П. И. Основы перинатальной психологии и психотерапии : учеб. пособие / П. И. Сидоров, В. Г. Толстов, В. В. Толстов. – Архангельск : Изд-во СГМУ, 2006. – 507 с.
8. Сирс, У. В ожидании малыша / У. Сирс, М. Сирс. – М. : ЭКСМО, 2007. – 576 с.
9. Фатеева, Е. М. Грудное вскармливание и психологическое единство «мать-дитя» / Е. М. Фатеева, Ж. В. Цареградская. – М. : АГАР, 2000. – 184 с.
10. Филиппова, Г. Г. Перинатальная психология и психология родительства – новая область исследования психологии / Г. Г. Филиппова // Журнал практического психолога. – 2003. – № 4–5. – С. 22–38.
11. Чемберлен, Д. Разум вашего новорожденного ребенка / Д. Чемберлен. – М. : НФ Класс, 2005. – 224 с.
12. Янус, Л. Пренатальные и перинатальные корни последующей предрасположенности к насилию / Л. Янус // Феномен насилия (от домашнего до глобального): взгляд с позиции пренатальной и перинатальной психологии и медицины. – СПб. : ИПТП, 2005. – С. 34–46.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ВНУШАЕМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В настоящее время уделяется особое внимание изучению подростковой внушаемости в связи с различными девиациями в молодежной среде. Внушаемость играет важную роль в жизни человека, от нее подчас зависит здоровье и будущее личности. Легко внушаемый человек в большей мере поддается внешним воздействиям, чем слабо внушаемый. К этим воздействиям относятся влияния других людей, а также словесные раздражения, придающие определенный ход мышлению, результатом чего может быть самовнушение.

Явление внушения долгое время рассматривались с идеалистических позиций и незаслуженно недооценивались врачами и физиологами, привлекая внимание лишь отдельных выдающихся ученых (В. М. Бехтерев, И. П. Павлов, А. А. Токарский, Б. Шарко и др.). Исследователи А. И. Картамышев, И. С. Сумбаев, В. Н. Финне, В. А. Бахтиаров, П. П. Подъяпольский показали возможность вызывания словесным внушением трофических нарушений кожи. К. И. Платонов, В. И. Здравомыслов, А. П. Николаев, С. Н. Астахов с успехом применяли гипноз и внушение при обезболивании.

Труды отечественных педагогов (А. М. Арсеньева, Н. И. Болдырева, В. Е. Гмурмана, Н. К. Гончарова, М. А. Данилова, Б. П. Есипова, Т. Е. Конниковой, Ф. Ф. Королева, В. М. Коротова, Н. В. Кузьминой, И. С. Марьенко, И. Т. Огородникова, М. Н. Скаткина, Ю. В. Шарова, Г. И. Шукиной, А. Г. Хрипковой) позволяют осветить вопросы внушающего воздействия с позиций современных достижений педагогической науки.

На формирование личности подростков влияет множество факторов, и одним из таких факторов является семья. Именно семья является важнейшей средой развития любого человека. Семья является одним из главных институтов воспитания. Это объясняется тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из других институтов воспитания не может сравниться с семьей.

В работах А. Адлера, Дж. Боулби, К. Леонгарда, А. Н. Леонтьева, А. Е. Личко, Е. О. Смирновой, А. С. Спиваковской, Е. С. Шеффера, Э. Г. Эйдемиллера и других ученых анализируются детско-родительские отношения, выделяются и описываются типы семейного воспитания.

Существует множество стилей семейного воспитания и множество подходов к рассмотрению данного понятия. В качестве рабочего определения было выбрано следующее: стиль семейного воспитания – это наиболее характерные способы отношения к ребенку родителей, применяющих

определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия [4].

Рядом авторов выделяются такие основные стили семейного воспитания – авторитарный, демократический и попустительский. При авторитарном стиле желание родителя – закон для ребенка. Демократичный стиль семейных отношений является самым оптимальным для воспитания. Демократичные родители ценят в поведении своего ребенка и самостоятельность, и дисциплину. При попустительском стиле родители почти не обращают внимания на своих детей, ни в чем их не ограничивают, ничего не запрещают [1].

А. Болдуин выделяет 2 стиля практики родительского воспитания:

1) демократический стиль – определяется высоким уровнем вербального общения между детьми и родителями; включенностью детей в обсуждение семейных проблем, учетом их мнения; готовностью родителей прийти на помощь, если это потребуется, одновременно верой в успех самостоятельной деятельности ребенка; ограничением собственной субъективности в видении ребенка;

2) контролирующий стиль – включает значительные ограничения поведения детей: четкое и ясное разъяснение ребенку смысла ограничений, отсутствие разногласий между родителями и детьми по поводу дисциплинарных мер [по 7].

Л. Г. Саготовская выделяет 6 типов отношений родителей к детям:

1) чрезвычайно пристрастное отношение, уверенность, что дети – главное в жизни (такие дети в центре внимания, у них может формироваться завышенная самооценка);

2) безразличное отношение к ребенку, к его запросам, интересам (в таких семьях у детей может сложиться ощущение ненужности, что родителям нет до него дела, в результате формируется заниженная самооценка);

3) эгоистическое отношение, когда родители считают ребенка основной рабочей силой семьи (чаще всего дети в таких семьях замкнуты, что приводит к заниженной самооценке);

4) отношение к ребенку как объекту воспитания без учета особенностей его личности (родители считают, что их превосходство над ребенком в силе; у ребенка возникает неуверенность в себе, что ведет к элементу фрустрации и снижению самооценки);

5) отношение к ребенку как помехе в карьере и личных делах (ребенок не получает внимание со стороны родителей, что ведет к вседозволенности);

6) уважение к ребенку в сочетании с возложением на него определенных обязанностей (этот тип отношений в большинстве случаев является самым благоприятным для развития личности ребенка и его адекватной самооценки).

Академик А. П. Петровский выделяет 5 типов семейных отношений: диктат, опека, конфронтация, мирное сосуществование на основе невмешательства и сотрудничество [2]. Диктат в семье проявляется в

систематическом подавлении родителями инициативы и чувства собственного достоинства у детей. Опека в семье – система отношений, при которой родители, обеспечивая своим трудом удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя. Конфронтация – это противоборство супругов, столкновение их взглядов, невмешательство в дела друг друга, родители предпочитают не вмешиваться в дела детей. Система межличностных отношений в семье, строящаяся на признании возможности и даже целесообразности независимого существования взрослых от детей, может порождаться тактикой «невмешательства». Чаще всего в основе этого типа взаимоотношений лежит пассивность родителей как воспитателей. Семья, где ведущим типом взаимоотношений является сотрудничество, обретает особое качество, становится группой высокого уровня развития – коллективом [5].

В качестве основного понятия в определении внушаемости, было выбрано определение Шубиной А. С.: «внушаемость – степень восприимчивости к внушению (суггестии), определяемая субъективной готовностью подчиниться внушающему воздействию» [7].

Выделяются различные виды внушений: прямые и косвенные, открытые и скрытые, намеренные и естественные, бытовые и управленческие, полезные и вредные, внушения речевые (вербальные), визуальные (образами) и внушения тела, опережающие, оперативные и постгипнотические, внушения и самовнушения [3; 6].

Целью настоящего исследования является выявление взаимосвязи стиля семейного воспитания и внушаемости в подростковом возрасте.

Для реализации поставленной цели были использованы следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы; методы изучения внушаемости – метод сравнения парных таблиц Л. Н. Собчик, шкала-опросник для определения индивидуальной гипнабельности; методы изучения стилей семейного воспитания – опросник «АСВ» (анализ семейного воспитания) Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса, опросник «РОД» (родителей оценивают дети) И. А. Фурманова и А. А. Аладьина; метод математико-статистической обработки данных – коэффициент линейной корреляции r -Пирсона.

Опытно-экспериментальной базой исследования стала МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углублением изучением отдельных предметов № 32» г. Саранска, в исследовании принимало участие 42 подростка и 42 родителя.

В ходе эмпирического исследования был осуществлен корреляционный анализ показателей внушаемости и стилей семейного воспитания:

- гиперпротекция (шкала Γ^+) – родители уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания, воспитание его стало центральным делом их жизни;
- гипопротекция (шкала Γ^-) – родители уделяют ребенку крайне мало времени, сил и внимания;
- потворствование (шкала Y^+) – стремление родителей к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка;

- игнорирование потребностей ребенка (шкала У–) – характеризуется недостаточным стремлением родителя к удовлетворению потребностей ребенка; чаще страдают при этом духовные потребности, особенно потребность в эмоциональном контакте, общении с родителем;

- чрезмерность требований-обязанностей (шкала Т+) – требования к ребенку очень велики, непомерны, не соответствуют его возможностям;

- недостаточность требований-обязанностей ребенка (шкала Т–) – ребенок имеет минимальное количество обязанностей в семье;

- чрезмерность требований-запретов (шкала З+) – ребенку предъявляется огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность;

- недостаточность требований-запретов к ребенку (шкала З–) – ребенку «все можно», даже если и существуют какие-либо запреты, ребенок легко их нарушает, зная, что с него никто не спросит; он сам определяет круг своих друзей, прогулок, свои занятия и т. д.; родители при этом не хотят или не могут установить какие-либо рамки в его поведении;

- чрезмерность санкций (шкалу С+) – для этих родителей характерна приверженность к применению строгих наказаний, чрезмерное реагирование даже на незначительные нарушения поведения;

- минимальность санкций (шкала С–) – эти родители предпочитают обходиться либо вовсе без наказаний, либо применяют их крайне редко; они уповают на поощрения, сомневаются в результативности любых наказаний [8].

Результаты корреляционного анализа данных представлены в таблице 1.

Таблица 1

Значение r критерия по отдельным показателям стиля семейного воспитания и внушаемостью подростков

Признак	Стиль семейного воспитания									
	Г+	Г-	У+	У-	Т+	Т-	З+	З-	С+	С-
внушаемость	-0,197	0,389*	-0,006	-0,150	0,350*	-0,301	-0,075	-0,066	0,064	-0,192

Примечание: * – 0,304 ($p \leq 0,05$); ** – 0,393 ($p \leq 0,01$)

Исходя из качественного и количественного анализа результатов эмпирического исследования, были сделаны следующие выводы.

1. Обнаружена положительная взаимосвязь между стилем семейного воспитания «гипопротекция» и внушаемостью в подростковом возрасте на пятипроцентном уровне значимости. Гипопротекция – это ситуация, при которой ребенок или подросток оказывается на периферии внимания родителя, до него «не доходят руки», родителю «не до него». Ребенок часто выпадает у них из виду; за него берутся лишь время от времени, когда случается что-то серьезное. Таким образом, высоким показателям по стилю семейного воспитания «гипопротекция» соответствуют высокие показатели внушаемости в подростковом возрасте.

2. Обнаружена положительная взаимосвязь между стилем семейного воспитания «требования-обязанности» и внушаемостью в подростковом возрасте на пятипроцентном уровне значимости. Чрезмерность требований-обязанностей (шкала Т+) свидетельствует о том, что требования к ребенку очень велики, непомерны, не соответствуют его возможностям и не только не содействуют полноценному развитию его личности, но напротив, представляют риск нарушения психологического здоровья. Недостаточность же требований-обязанностей (шкала Т-) свидетельствует о том, что ребенок имеет минимальное количество обязанностей в семье, не несет ответственности за их выполнение. Данная особенность воспитания проявляется в высказываниях родителей о том, как трудно привлечь ребенка к какому-либо делу по дому. Таким образом, высоким показателям по стилю семейного воспитания «требования-обязанности» соответствуют высокие показатели внушаемости в подростковом возрасте.

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что существует взаимосвязь между внушаемостью подростков и стилями семейного воспитания, нашла частичное подтверждение в проведенном исследовании.

Литература

1. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – М. : Феникс, 2011. – 176 с.
2. Петровский, А. В. Дети и тактика семейного воспитания / А. В. Петровский. – М. : Знание, 1981. – С. 95.
3. Рыжкин, Ю. А. Некоторые теоретические вопросы психологии внушения / Ю. А. Рыжкин // Вопросы психологии. – 2004. - № 6. - С. 22-27.
4. Столин, В. В. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / В. В. Столин; под ред. В. В. Столина, А. А. Бодалева. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
5. Филонов, Г. Н. Воспитание и демократия / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 17-27.
6. Хамидова, В. Р. Гипнотические манипуляции. Манипуляции подсознания / В. Р. Хамидова. – М. : Рипол Классик, 2007. – 256 с.
7. Шубина, А. С. Педагогическая работа с детьми из неблагополучных семей / А. С. Шубина // Семейная психология и семейная терапия. – 2006. – № 4. – С. 21-34.
8. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, Г. В. Юстицкис. – М. : Речь, 2007. – 352 с.

Сухарева Н. Ф., Калабаев С. А.
*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность исследования факторов развития Интернет-аддикции определяется, во-первых, постоянным увеличением числа школьников – пользователей Интернета; во-вторых, тем, что чрезмерное пристрастие к Интернету разрушающе действует на ребенка, вызывает отрицательное

воздействие на психику; в-третьих, отсутствием глубоких исследований в этой области в силу относительной новизны феномена Интернет-аддикции, который до настоящего времени в русскоязычной литературе практически не рассматривался.

Теоретические положения нашего исследования базируются на представлениях Голдберга А., Войскунского А. Е., Жичкиной А. Е., Егорова А. Ю., Короленко Ц. П., Янг К. и других специалистов о таких последствиях применения компьютерных технологий, как Интернет-аддикция. Одним из основных факторов, определяющих ускорение научно-технического прогресса и существенно влияющих на все сферы деятельности современной цивилизации, является применение автоматизированных информационных, вычислительных систем и комплексов, информационно-компьютерных технологий, развитых средств телекоммуникаций, спутниковой связи и Интернета, которые позволяют получить в нужное время и в полном объеме необходимую информацию для достижения профессиональных, образовательных, культурных и других целей.

Негативным следствием неуправляемого использования Интернет-технологий, по мнению многих исследователей (психологов, педагогов, медиков), является Интернет-аддикция – феномен психологической зависимости от сети Интернет, проявляющийся в своеобразном уходе от реальности, при котором процесс навигации по сети в виртуальном мире затягивает субъекта настолько, что он оказывается не в состоянии полноценно функционировать в реальном мире [1].

В связи с этим требуют тщательного анализа особые состояния сознания, закономерно возникающие у Интернет-зависимых субъектов, а также факторы развития данной аддикции.

В современной науке аддиктологии различают следующие виды Интернет-аддикции: геймерство, хакерство, создание вредоносных программ, Интернет-преступность и др. Исследователи называют различные критерии Интернет-аддикции. Так, К. Янг выделяет следующие четыре симптома:

- 1) навязчивое желание проверить e-mail;
- 2) постоянное ожидание следующего выхода в Интернет;
- 3) жалобы окружающих на то, что человек проводит слишком много времени в Интернет;
- 4) жалобы окружающих на то, что человек тратит слишком много денег на Интернет [4].

Более развернутую систему критериев приводит И. Голдберг. По его мнению, можно констатировать Интернет-зависимость при наличии 3 или более пунктов:

- 1) количество времени, которое нужно провести в Интернет, чтобы достичь удовлетворения, заметно возрастает;
- 2) «синдром отказа», проявляющийся в симптомах:
 - психомоторное возбуждение,
 - тревога,

- навязчивые размышления о том, что сейчас происходит в Интернет,
- фантазии или мечты об Интернет,
- произвольные или непроизвольные движения пальцами, напоминающие печатание на клавиатуре;

3) Интернет часто используется в течение большего количества времени или чаще, чем было задумано;

4) существует постоянное желание или безуспешные попытки прекратить или начать контролировать использование Интернет;

5) огромное количество времени тратится на деятельность, связанную с использованием Интернет (покупку книг про Интернет, поиск новых браузеров, поиск провайдеров, организация найденных в Интернет файлов);

6) значимая социальная, профессиональная деятельность, отдых прекращаются или редуцируются в связи с использованием Интернет;

7) использование Интернет продолжается, несмотря на знание об имеющихся периодических или постоянных физических, социальных, профессиональных или психологических проблемах, которые вызываются использованием Интернет [4].

Процессу появления и развития аддиктивного поведения могут способствовать биологические, социальные и психологические факторы. Под биологическими предпосылками подразумевается в первую очередь генетическая предрасположенность к различным формам аддиктивного поведения, передающаяся по наследству.

Под социальными факторами понимается дезинтеграция общества и нарастание изменений с невозможностью к ним своевременно адаптироваться. Большое значение в возникновении аддикций имеет такой фактор, как психологические травмы детского возраста и насилие над детьми, отсутствие заботы с предоставлением детей самим себе. Большинство отклонений в поведении несовершеннолетних имеют в своей основе один источник – социальную дезадаптацию, корни которой лежат в дезадаптированной семье. Социально дезадаптированный ребенок, подросток, находясь в трудной жизненной ситуации, является жертвой, чьи права на полноценное развитие грубо нарушили. Семьи, для которых характерны наиболее глубокие дефекты социализации, вольно или невольно провоцируют детей на раннее употребление психоактивных веществ и другие виды аддиктивного поведения.

К психологическим факторам относятся личностные особенности, отражение в психике психологических травм в различных периодах жизни. Провоцирующими факторами аддиктивного поведения считаются нервно-психическая неустойчивость, акцентуации характера, поведенческие реакции группирования, реакции эмансипации и другие особенности подросткового возраста [2].

В эмпирическом исследовании мы проанализировали социальные факторы (стиль семейного воспитания) и психологические факторы (личностные особенности), способствующие развитию Интернет-аддикции у школьников. Исследование проводилось в 2011-2012 учебном году на базе

МОУ «Гимназия № 23» г. Саранска. В исследовании приняли участие 77 испытуемых – учеников восьмых и девярых классов. В ходе исследования использовались следующие методы: 1) теоретические – критический анализ литературы по проблеме исследования; 2) эмпирические – «Тест на Интернет-аддикцию» (К. Young, 1998), «16-факторный опросник Кеттелла» (форма С), «Опросник родительского отношения» (А. Я. Варга, В. В. Столин); 3) математико-статистические – корреляционный анализ по критерию r – К. Пирсона, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) F – Р. А. Фишера.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что у большинства подростков не выявлена Интернет-аддикция – 74,03 %. У 25,97 % выявлен высокий уровень Интернет-аддикции (зависимость). Эти данные согласуются с результатами других эмпирических исследований, полученными отечественными и зарубежными исследователями Интернет-аддикции, которые отмечают ее наличие у 25-30 % школьников. Связано это с глобальными процессами компьютеризации и информатизации, вследствие чего подростки получают неограниченный доступ к сети Интернет, где они и проводят большую часть своего времени.

Полученные значения по большинству факторов опросника Кеттелла распределены в соответствии с законом нормального распределения: преобладающим является средний уровень развития, низкий и высокий уровни встречаются реже. По фактору В («Интеллект») преобладающим является низкий уровень. По факторам F («Сдержанность-экспрессивность»), L («Доверчивость-подозрительность»), О («Спокойствие-тревожность») распределение значений смещено в сторону высоких показателей, т. е. у подростков более выражены экспрессивность, подозрительность, тревожность.

Анализ полученных результатов по опроснику родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина свидетельствует о том, что у подростков с выраженной Интернет-аддикцией преобладает стиль гиперсоциализация, так же высокий процент выявлен по стилю отвержение, тогда как у подростков с нормальными показателями Интернет-аддикции преобладает стиль кооперация и симбиоз. Интересно, что такой стиль воспитания, как кооперация, отсутствует в семьях Интернет-зависимых подростков.

Для подтверждения полученных эмпирических данных мы провели математико-статистическую обработку с помощью корреляционного анализа К. Пирсона и дисперсионного анализа Р. А. Фишера. Полученные данные представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа по критерию r - Пирсона для выявления взаимосвязи Интернет-аддикции и личностных факторов

Факторы	Эмпирические значения критерия r -Пирсона	Интерпретация
MD	-0,27577*	Отрицательная взаимосвязь на $p \leq 0,05$
A	-0,12277	Нет взаимосвязи
B	-0,11617	Нет взаимосвязи
C	0,011366	Нет взаимосвязи
E	-0,18416	Нет взаимосвязи
F	0,025252	Нет взаимосвязи
G	-0,20769	Нет взаимосвязи
H	0,026347	Нет взаимосвязи
I	-0,11603	Нет взаимосвязи
L	0,149807	Нет взаимосвязи
M	-0,1443	Нет взаимосвязи
N	0,016162	Нет взаимосвязи
O	-0,02475	Нет взаимосвязи
Q1	0,057334	Нет взаимосвязи
Q2	0,101156	Нет взаимосвязи
Q3	0,022638	Нет взаимосвязи
Q4	0,333066***	Положительная взаимосвязь на $p \leq 0,001$
F1	0,197847	Нет взаимосвязи
F2	-0,09561	Нет взаимосвязи

Примечание: * - $p \leq 0,05$ (0,220), ** - $p \leq 0,01$ (0,286); *** - $p \leq 0,001$ (0,316).

Таким образом, корреляционный анализ Интернет-аддикции и психологических факторов позволил выявить отрицательную взаимосвязь с фактором MD «адекватная самооценка – неадекватная самооценка»: чем выше показатели адекватности самооценки, тем ниже уровень Интернет-аддикции. Выявлена также прямая взаимосвязь между Интернет-аддикцией и фактором Q4 «расслабленность – напряженность»: чем выше баллы по энергетической возбужденности, тем выше уровень Интернет-аддикции. Высокий уровень психоэмоциональной напряженности требует энергетической разрядки, которую подростки находят в сети Интернет.

Таблица 2

Результаты дисперсионного анализа по критерию F - Р. А. Фишера для выявления влияния стилей семейного воспитания на Интернет-аддикцию в подростковом возрасте

Уровень Интернет-аддикции	Стили семейного воспитания					Эмпирическое значение
	Принятие-отвержение	Кооперация	Симбиоз	Гипер-социализация	Инфантилизация	
Зависимость	6 (7,8%)	0 (0%)	1 (1,3%)	12 (15,6%)	1 (1,3%)	7,77**
Норма	6 (7,8%)	24 (31,2%)	14 (18,2%)	8 (10,4%)	5 (6,4%)	

Примечание: * - $p \leq 0,05$ (2,503), ** - $p \leq 0,01$ (3,6).

С помощью дисперсионного анализа выявлено статистически значимое влияние стилей семейного воспитания на Интернет-аддикцию. Доказано, что стиль «Авторитарная гиперсоциализация», выражающийся в том, что родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, старается во всем навязать свою точку зрения, влияет на формирование зависимого поведения. Ребенок, приученный подчиняться, стремится уходить от ответственных решений, ему недостает инициативы и самостоятельности; в то же время формируется скрытая, бессознательная жажда власти. Подросток, находящийся в семье под постоянным контролем и гиперопекой родителей, находит психоэмоциональную разрядку и проявление свободы в сети Интернет.

В целях предупреждения Интернет-аддикции используются различные социально-психологические методы: информирование, групповые дискуссии, тренинговые упражнения, ролевые игры, моделирование эффективного социального поведения, психотерапевтические методики и др. [3].

Литература

1. Виртуальная реальность в психологии и искусственном интеллекте / под ред. А. Е. Войскунского. – М. : Сканрус, 1998. – 543 с.
2. Короленко, Ц. П. Адиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц. П. Короленко // Обзор психиатрической и медицинской психологии. – 1991. – № 1. – С. 35-40.
3. Носов, Н. А. Виртуальная психология / Н. А. Носов. – М. : Аграф, 2000. – 367 с.
3. Янг, К. Диагноз – интернет-зависимость / К. Янг // Мир Интернет. – 2000. - № 2. – С. 24-29.
4. Young K. S. Psychology of computer use: addictive use of the internet: a case that breaks the stereotype. // Psychological reports. – 1996. – Vol. 79. – P. 899-902.

Сухарева Н. Ф., Смакаева А. Р.
*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ОСОБЕННОСТИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

Современная социально-экономическая ситуация формирует запрос на умение представить себя в различных ситуациях: от ситуаций трудоустройства до ситуаций публичных предвыборных выступлений. Способность субъекта сформировать благоприятное впечатление о себе зачастую позволяет эффективно реализовать определенную стратегию в коммуникации, становится основой эффективной реализации профессиональных планов, организации профессиональных действий, что находит определенное отражение в требованиях, предъявляемых к профессиональным качествам многих современных специалистов.

Самопрезентация является своеобразным мостом, посредником между внутренним миром человека и внешним миром других людей; это средство представления внутренней сущности человека вовне. Она является

поведенческим выражением образа «Я» и представляет собой способ регулирования взаимодействия субъекта с социальной средой. Как правило, самопрезентация направлена на создание социально одобряемого образа человека; практически любой человек заинтересован в том, чтобы оказывать на окружающих позитивное впечатление.

Несмотря на то, что отдельные аспекты самопрезентации изучались в рамках исследования проблем социальной перцепции (А. А. Бодалев, В. В. Знаков, В. Н. Куницына, В. Н. Панферов и др.), формирования имиджа (И. Нефедова и Е. Власова, А. Ю. Панасюк, Г. Г. Почепцов и др.), явлений социальной фасилитации и ингибиции (Ю. Н. Емельянов, Е. В. Зинченко, А. У. Харах и др.) самопрезентация практически не являлась предметом отдельного, самостоятельного изучения в отечественной психологии.

На Западе первая монография Э. Гоффмана «Представление себя в повседневной жизни» появилась еще в 1959 году. В целом, в зарубежной психологии к настоящему моменту накоплен и осмыслен значительный эмпирический материал по проблеме самопрезентации. Так, изучению мотивов самопрезентационного поведения посвящены работы: E. Goffman, M. Leary & R. Kowalski, R. Baumeister, B. Schlenker; изучению стратегий и тактик самопрезентационного поведения посвящены работы E. E. Jones, T. S. Pittman, S. Berglas, G. Weary; изучению влияния внешних и внутренних факторов на особенности самопрезентации посвящены работы B. M. De Paulo, R. M. Arkin, D. Tice, J. Butler.

Что касается феномена тревожности, то ни одна психологическая проблема не претерпела таких спадов и подъемов в своем изучении, как проблема тревожности. Несмотря на большое количество исследований, мы сталкиваемся с большим разбросом мнений в определении тревожности. Неопределенность данного термина в психологии является следствием его использования в различных значениях. Это и временное психическое состояние, возникшее под воздействием стрессовых факторов, и фрустрация социальных потребностей, и свойство личности, и мотивационный конфликт.

Важно помнить, что в состоянии тревоги мы, как правило, переживаем не одну эмоцию, а некую комбинацию или паттерн различных эмоций, каждая из которых оказывает влияние на наши социальные взаимоотношения, мысли и поведение.

Проблема тревожности широко рассматривается в работах как зарубежных: Ч. Д. Спилбергер, А. Адлер, О. Ранк, З. Фрейд и др., так и отечественных авторов: Н. Д. Левитов, Ф. Б. Березин, Л. В. Бороздина, В. М. Астапов, А. М. Прихожан, К. Р. Сидоров и др.

Исследования самопрезентации касаются в основном изучения различных стратегий и техник самопрезентации. Многими исследователями подчеркивается, что личностные эмоциональные особенности характера являются составляющими имиджа человека. А имидж, как известно, — результат самопрезентации. Сведений же, касающихся эффективности самопрезентации юношей и девушек с разным уровнем тревожности, в

литературе встречается крайне мало. В связи с этим наше исследование представляется актуальным для психологической науки и практики.

Целью исследования являлось выявление особенностей самопрезентации юношей и девушек с разным уровнем тревожности.

Методы исследования: теоретические – анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические – опросник «Стратегии самопредъявления» И. П. Шкуратовой, тест на тревожность (Спилбергера-Ханина), методика «Личностная шкала проявления тревоги» (Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчинова); математико-статистические – критерий U – Манна-Уитни, ϕ^* -угловое преобразование Фишера.

Исследование проводилось на факультете психологии и дефектологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». В исследовании приняли участие 105 студентов в возрасте от 19 до 21 года.

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования позволил сделать следующие выводы.

Самопрезентация – умение подавать себя, привлекать к себе внимание, акцентируя на своих качествах, которые актуализируются на основе использования особых технологий и стратегий. Самопрезентацию можно рассматривать как взаимосвязанный трехуровневый процесс: познавательный, оценочный, поведенческий уровень [4].

Одной из центральных задач исследования самопрезентации является выявление стратегий самопрезентации – совокупность поведенческих актов личности, разделенных во времени и пространстве, направленных на создание определенного образа в глазах окружающих [6; 7; 8].

Классификация стратегий самопрезентации: инграция (цель – казаться привлекательным); самопродвижение (цель – демонстрация компетентности); примерность (цель – казаться морально безупречным); запугивание (цель – демонстрация силы); самоуничижение (цель – демонстрация слабости с целью получения помощи). Кроме этого выделяют стратегии: «отслеживание производимого впечатления», «вариативность поведения» [3].

Юношеский возраст занимает границы между подростковым возрастом и взрослостью. Психологи отмечают, что значительный качественный сдвиг в психическом развитии старшеклассника происходит благодаря формированию научного и морального мировоззрения [1].

Одним из важных моментов перехода к «взрослой» жизни является появление новой социальной роли – «студент». Студенческий возраст представляет собой начальное звено в цепи зрелых возрастов и заключительное в цепи периодов детского развития.

Следует также учитывать юношеский максимализм – категоричность и нетерпимость к окружающим, затрудняющие формирование у них адекватной самооценки, что ведет за собой к тревожности [2].

Тревожность – состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску. Существует 2 категории тревожности: открытая, скрытая. Выделяют три формы открытой тревожности: острая, регулируемая или компенсируемая, культивируемая тревожность [5].

«Масками» тревожности называются такие формы поведения, которые имеют вид ярко выраженных проявлений личностных особенностей, порождаемых тревожностью, позволяют человеку вместе с тем переживать ее в смягченном виде и не проявлять вовне. Существуют различные классификации проявления тревожности, где основными факторами выступают внутренние индивидуально-психологические и внешние социально-психологические [5].

Таким образом, состояние тревожности находится в конфронтации с базовыми личностными потребностями юношеского возраста: потребностью в эмоциональном благополучии, в самоутверждении и самовыражении.

Для проведения эмпирического исследования был подобран комплекс методик, направленных на исследование тревожности и стратегий самопредъявления (самопрезентации) в юношеском возрасте. В результате количественной и качественной обработки данных были сделаны следующие выводы. У юношей уровень как реактивной, так и личностной тревожности чуть выше, нежели у девушек, однако эти различия статистически недостоверны (таблица 1).

Таблица 1

Процентное соотношение показателей тревожности у юношей и девушек

Уровень тревожности	Реактивная тревожность		Личностная тревожность	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
Высокий	20	5	50	43
Средний	40	26	40	49
Низкий	40	69	10	8

У юношей на высоком уровне преобладает стратегия «запугивание». Также ярко выражены стратегии «инграция» (стремление понравиться), «самопродвижение», «примерность». Средний уровень стратегии «самоуничтожение». Низкий уровень стратегий «отслеживание производимого впечатления» и «вариативность поведения» (таблица 2).

Таблица 2

Процентное соотношение стратегий самопредъявления у юношей

Уровень проявления стратегии	Инграция	Самопродвижение	Примерность	Запугивание	Самоуничтожение	Отслеживание производимого впечатления	Вариативность поведения
Высокий	30	25	40	74	0	26	20
Средний	60	60	60	26	100	34	40
Низкий	10	15	0	0	0	40	40

У девушек на высоком уровне преобладает стратегия «примерность». Ярко выражены стратегии «стремление понравиться», «вариативность поведения», «отслеживание производимого впечатления». На низком уровне наблюдается стратегия «самоуничжение» (таблица 3).

Таблица 3

Процентное соотношение стратегий самопредъявления у девушек

Уровень проявления стратегии	Инграция	Самопродвижение	Примерность	Запугивание	Самоуничжение	Отслеживание производимого впечатления	Вариативность поведения
Высокий	35	30	39	32	19	31	34
Средний	42	51	48	46	48	55	53
Низкий	23	19	13	22	33	14	13

Анализ стратегий самопредъявления у юношей и девушек с разным уровнем тревожности показал, что у юношей с высоким уровнем тревожности преобладает стратегия «стремление понравиться». Со средним уровнем тревожности – стратегия «самопродвижение». С низким уровнем тревожности ярко выражены стратегии «отслеживание производимого впечатления», «вариативность поведения человека». У девушек с высоким и низким уровнем тревожности ярко выражена стратегия «примерность». Со средним уровнем тревожности – стратегия «стремление понравиться».

Для подтверждения полученных эмпирических данных мы провели математико-статистическую обработку с помощью критерия ϕ^* – угловое преобразование Фишера. Полученные данные представлены в таблице 4

Таблица 4

Эмпирические значения критерия ϕ^* - угловое преобразование Фишера при сопоставлении стратегий самопредъявления у юношей и девушек с разным уровнем тревожности

Уровень тревожности	Инграция	Самопродвижение	Примерность	Запугивание	Самоуничжение	Отслеживание производимого впечатления	Вариативность поведения
Высокий	0,83	0,968	0,224	1,13	0,61	0,015	0,45
Средний	1,94*	1,611	0,378	0,273	0,84	0,84	0,874
Низкий	0,54	0	1,53	0,8	0,92	2,9**	1,72*

Примечание: * – $p \leq 0,05(1,64)$; ** – $p \leq 0,01(2,31)$.

По результатам исследования можно сделать вывод, что у юношей и девушек выявляются различия:

1) со средним уровнем тревожности по стратегии «стремление понравиться» (данная стратегия преобладает у девушек);

2) с низким уровнем тревожности по стратегиям «отслеживание производимого впечатления», «вариативность поведения человека» (данные стратегии преобладают у юношей).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование подтвердило поставленную гипотезу, которая состояла в предположении о том, что существуют различия в самопрезентации юношей и девушек с разным уровнем тревожности.

Литература

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Институт практической психологии, – Воронеж, 1995. – 352 с.
2. Волков, Б. С. Психология юности и молодости : учеб. пособие / Б. С. Волков. – М. : Академический Проект: Триста, 2006. – 256 с.
3. Михайлова, Е. В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг / Е. В. Михайлова. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.
4. Некрасова, Н. А. Самопрезентация: сущность и основные характеристики / Н. А. Некрасова, У. С. Некрасова // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 11. – С. 122.
5. Прихожан, А. М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности / А. М. Прихожан // Тревога и тревожность; под ред. В. М. Астапова. – СПб. : Питер. 2001. – 224 с.
6. Роджерс, Ф. Дж. Путь успеха: Как работает корпорация / Ф. Дж. Роджерс / пер. с англ. – СПб. : Азбука – Терра, 1997. – 256 с.
7. Gosnell, C. L. Using multilevel random coefficient modeling to analyze social interaction diary data / C. L. Gosnell, J. B. Nezlek // Journal of Social and Personal Relationships. – 2003. – vol. 20. – P. 437–469.
8. Lopez, F. G. Preliminary development and validation of a measure of relationship authenticity / F. G. Lopez, K. G. Rice // Journal of Counseling Psychology. – 2006. – vol. 53. – P. 362-371.

Тарасова Д. А.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Происходящие в современном обществе социально-экономические изменения формируют потребность в инициативных, целеустремленных гражданах, способных к самостоятельному и ответственному поведению и действию. Инновации, происходящие в основных сферах социальной практики, динамизм общественной жизни предъявляют повышенные требования к ученикам образовательных учреждений, формируют новые цели образования. Традиционная передача знаний и культурного опыта трансформируется внутри современной гуманистической парадигмы образовательного процесса, идеи которой обозначены как приоритетные в Государственном образовательном стандарте, в личностно-ориентированной направленности школьного обучения.

Это способствует активизации субъектной позиции ученика, инициативности в приобретении новых знаний.

Исследовательские способности младших школьников – это основа творческой деятельности, направленной на постижение окружающего мира, открытие детьми новых для них знаний и способов деятельности. Исследовательские способности обеспечивают условия для развития ценностного, интеллектуального и творческого потенциала младших школьников, являются средством активизации, формирования интереса к окружающему их миру, позволяют формировать предметные и общие умения. Данные исследований А. В. Леонтовича, А. Н. Подьякова, А. И. Савенкова говорят о возможности успешного обучения элементам учебного исследования на начальном этапе школьного образования [1; 2; 4].

В психолого-педагогической литературе рассматриваются разные аспекты организации исследовательской деятельности школьников. Большое число работ зарубежных учёных посвящено изучению феноменологии, структуры, условий возникновения исследовательского поведения. К ним относятся работы Д. Берлайна, К. Хатт, Д. Клар, А. Фэй и К. Дунбар, Л. Шаубл и Р. Глейзера, Г. Восса и Х. Келлера и др. Проводятся специальные, фундаментальные исследования общих основ психологии исследовательского поведения (А. В. Леонтович, А. С. Обухов, А. Н. Подьяков, А. И. Савенков и др.), интенсивно ведутся изыскания в области педагогической психологии и педагогики. Проблема изучения исследовательской деятельности имеет глубокие корни: зарубежные ученые (Ф. Дистервег, Дж. Дьюи, Ж.-Ж. Руссо, С. Френе), которые высказали идею побуждения ребенка к познанию через открытия и исследования, российские ученые (В. И. Андреева, С. П. Арсенова, Л. В. Гурьева, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Г. В. Козловой, Л. М. Федорьяк, З. А. Хайретдиновой, Д. Б. Эльконина и др.) подчеркивали, что оригинальность мышления, творчество школьников наиболее полно проявляются и успешно развиваются в разнообразной учебной деятельности, имеющей исследовательскую направленность. Психологические основы организации исследовательской деятельности детей дошкольного и школьного возраста описаны А. Н. Подьяковым, А. И. Савенковым, вопросы развития исследовательских умений рассматривались А. Г. Иодко, О. И. Митрошем, Е. И. Регирером, В. П. Ушачевым.

Сензитивным периодом развития исследовательских способностей по праву считается младший школьный возраст, так как именно этот период характеризуется повышенной любознательностью и познавательной активностью ребенка [4].

Современные школьники участвуют в научно-практических мероприятиях уже на начальном этапе обучения и это стимулирует развитие интеллектуально-творческого потенциала младшего школьника, но в тоже время требует от него высокого уровня развития исследовательских способностей. При подготовке к участию в такого рода мероприятиях, школьники сталкиваются с рядом трудностей, так как целом, на сегодняшний

момент, не представлена технология развития исследовательских способностей младших школьников, которая смогла бы широко применяться в школе и готовить школьников к участию в научно-практических мероприятиях. Данное определило направление и цель нашей работы – разработка и апробация психологической программы, направленной на развитие исследовательских способностей и подготовку младших школьников к участию в научно-исследовательских и интеллектуальных конкурсах и олимпиадах.

Проведенный анализ современных подходов к развитию исследовательских способностей и умений школьников позволил нам сформулировать задачи собственного экспериментального исследования:

1) экспериментально изучить исследовательские способности и умения младших школьников;

2) разработать комплексную программу, направленную на развитие исследовательских способностей младших школьников и формирование у них исследовательских умений.

Вместе с тем, данная программа может способствовать повышению уровня подготовки школьников к участию в научно – практических мероприятиях.

Исследование проводилось на базе МОУ « Гимназия №23» г. Саранск. Всего в исследовании приняло участие 23 учащихся 3-х классов. Средний возраст испытуемых составил 9 – 10 лет.

Исходя из выдвинутой цели исследования, нами были подобраны методы и методики для диагностики основных компонентов исследовательских способностей. При определении компонентов исследовательских способностей мы опирались на классификацию, предложенную А. И. Савенковым. Автор выделяет такие компоненты исследовательских способностей как: поисковая активность, дивергентное мышление, конвергентное мышления.

С целью исследования дивергентного мышления нами использовалась «Методика диагностики творческого мышления Е. Е. Туник; «Прогрессивные матрицы Равена» использовались нами с целью изучения уровня наглядно-образного мышления (конвергентного мышления); диагностика исследовательских способностей младших школьников осуществлялась с помощью «Опросника для учителей и родителей на диагностику исследовательских способностей у испытуемых»; «Опросник креативности Джонсона (адаптированный Е. Е. Туник)» был направленный на выявление уровня развития креативности у детей младшего школьного возраста.

В таблице 1 представлены обобщенные данные, полученные в результате изучения исследовательских способностей младших школьников.

**Анализ показателей исследовательских способностей
младших школьников**

Показатель	Уровень развития способностей		
	Высокий	Средний	Низкий
Дивергентное мышление	15 (65,2%)	4 (17,4%)	4 (17,4%)
Конвергентное мышление	20 (87%)	2 (8,7%)	1 (4,3%)
Поисковая активность	17 (73,9%)	6 (26,1%)	–
Общая креативность	20 (87%)	3 (13%)	–
Интеллект и логическое мышление	21 (91,3%)	2 (8,7%)	–

Анализ полученных результатов показал, что среди школьников, принявших участие в исследовании, преобладает высокий уровень развития исследовательских способностей, наряду с этим встречаются школьники со средним и низким уровнем развития исследовательских способностей.

Вторым этапом нашей работы было составление программы. Исходя из анализа теоретических источников и данных констатирующего эксперимента, была разработана система развивающих занятий.

Целью данных занятий являлось стимулирование развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка младшего школьного возраста путем развития исследовательских способностей.

Задачи программы:

1. Развивать поисковую (познавательную) активность.
2. Развивать конвергентное (логическое) и дивергентное (творческое) мышление.
3. Обучать методам и приемам научного исследования.
4. Формировать исследовательские умения.

При этом формирование общих исследовательских умений и навыков было направлено на обучение умению видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определение понятиям, проводить наблюдения и эксперименты, делать выводы, работать с текстом, доказывать и защищать свои идеи.

Структура занятий включала: ритуал вхождения в занятие (приветствие, задания с проблемной ситуацией); разминку (решение творческих задач); основное упражнение; релаксационное упражнение (по мере необходимости); ритуал прощания.

При проведении занятий мы опирались на следующие принципы: принцип развивающего обучения; принцип самостоятельности деятельности; принцип личностно-ориентированного подхода.

Следующим этапом нашего исследования является апробация и определение эффективности разработанной программы. В последующем планируется представление результатов контрольного эксперимента.

Литература

1. Леонтович, А. В. Исследовательская деятельность учащихся / А. В. Леонтович // Исследовательская работа школьников. – 2010. – № 2. – С. 5–8.
2. Поддьяков, А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддьяков. – М. : Высш. школа, 2000. – 115 с.
3. Регирер, Е. И. Развитие способностей исследователя / Е. И. Регирер. – М. : Наука, 2003. – 223 с.
4. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособие / А. И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 315 с.

Яшкова А. Н.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Оздоровительные лагеря ежегодно собирают множество детей разного возраста, различного физического и психологического здоровья, которым необходимо создать одинаково комфортные условия отдыха и развития вдали от родительской семьи.

В штат сотрудников детских оздоровительных лагерей стали включать психологов, способствующих решать следующие задачи:

- контролировать и охранять психологическое здоровье детей в условиях лагерной жизни;
- повышать психологическую культуру педагогическим работникам;
- оказывать психологическую помощь детям и педколлективу в сложных жизненных условиях.

Решение указанных задач осуществляется психологом по заранее подготовленному плану работы или по запросу администрации лагеря, воспитателей, педагогов-организаторов, детей и третьих лиц (родителей, охранников, медработников и др.).

В плане деятельности педагога-психолога обязательными видами работы должны быть мероприятия с детьми и педколлективом лагеря. С детьми планируются следующие виды работы:

- контроль за эмоциональным состоянием детей в адаптационный период с помощью карты настроения отряда, анкетирования детей, опроса вожатых и воспитателей, наблюдения за детьми в режимных моментах дня;
- контроль за психологическим здоровьем детей в период пребывания в лагере с помощью анкетирования детей, опроса вожатых и воспитателей, наблюдения за детьми в режимных моментах дня, «Почты доверия»;
- консультирование подростков по запросу, что организуется в период свободного времени детей и по договоренности с психологом и вожатыми;

- тренинги общения или личностного роста для подростков, имеющих признаки одиночества, тоски по дому, агрессии, застенчивости, отверженного, конфликтности, тревожности, неадекватной самооценки и др.;

- проведение психологической игры любого содержания с детьми младшего школьного возраста с целью повышения их психологической грамотности в условиях отрядного взаимодействия.

С педколлективом лагеря психолог также может запланировать виды работы, к примеру:

- занятия по сплочению вожатского коллектива, которые проводятся в период пересменок в форме игр или тренинга;

- обучающие занятия (практикум, лекция, круглый стол, тренинг) в период пересменок по взаимодействию с детьми в их адаптационный период, и у которых наблюдаются различные особенности поведения (физическая, вербальная и косвенная агрессия, инертность, гиперактивность, застенчивость, негативизм, ранимость и др.);

- консультирование педагогов и администрацию по запросу, что организуется по договоренности с психологом в течение рабочего дня;

- подготовка стендовой просветительской информации и психопрофилактического раздаточного материала.

Стендовый или раздаточный материал для администрации и педагогов лагеря может быть подготовлен на следующие темы:

- рекомендации по сплочению отряда и разрешению конфликтных ситуаций между детьми;

- «Как завоевать доверие отряда!»;

- «Как научить детей дружить (конструктивно общаться) в отряде!»;

- памятка по изучению личности ребенка и межличностных отношений в отряде;

- алгоритм действий при энурезе, ананизме, суициде детей;

- особенности девиантного (агрессивность, злоупотребление курением и алкоголем) и делинквентного (воровство, вандализм, вымогательство, угрозы) поведения детей, способы взаимодействия с такими детьми в условиях отряда;

- общение с детьми, которые тоскуют по дому, ощущают одиночество, являются изгоем в отряде, сиротой или инвалидом;

- характеристика гиперактивных, мнительных, тревожных, эгоцентричных детей и особенности поведения с ними в условиях отряда и др.

Кроме этого, в содержание деятельности психолога как сотрудника детского оздоровительного лагеря входит участие в планерке педколлектива (администрации), в организации общелагерных мероприятий, в дежурстве по территории лагеря и другой необходимой общественной работе по охране здоровья детей.

При взаимодействии с администрацией, педагогами и детьми лагеря психологу рекомендуется занимать следующие позиции:

- позицию «соратника», которая проявляется в уважительно-деловых взаимоотношениях единомышленников по решению возникших вопросов;
- позицию «друга», что выражается в доброжелательных, отзывчивых действиях психолога на возникшую ситуацию;
- позицию «доверенного лица» («дипломата», «посредника»), которая проявляется в доверительном взаимодействии при обсуждении волнующих вопросов с третьими лицами;
- позицию «адвоката», что выражается в защитных действиях по отношению к интересам (судьбы) обратившегося перед заинтересованными в возникшей ситуации людьми.

Указанные позиции могут быть мобильными и придерживаться их необходимо с учётом объективных обстоятельств. Но, какое бы положение психолог не занимал, какими бы продуктивными индивидуально-личностными качествами не обладал, он обязан следовать таким принципам, как:

- принцип конфиденциальности при взаимодействии с администрацией, педколлективом, детьми;
- принцип добровольного участия в групповых и индивидуальных консультациях, диагностики, тренингах и др. формах психологической работы;
- принцип активности в решении запросов;
- принцип «здесь и теперь» при решении возникших ситуаций;
- принцип системности в реализации своей деятельности;
- принцип рациональности (объективности) в решении вопросов;
- принцип приоритетов в реализации своей деятельности и системе деятельности лагеря;
- принцип нравственности в реализации своей деятельности.

Данные принципы отражают правила работы в условиях летнего отдыха, что обеспечивают эффективность результата деятельности и показывает уровень профессионализма психолога.

В условиях оздоровительного лагеря психолог должен быть помощником, как для администрации (директора, старшего вожатого), так и для педагогов-организаторов (вожатых), воспитателей, отдыхающих детей в решении сложных жизненных обстоятельствах и ситуациях эмоциональной поддержки. Это достигается профессиональной компетентностью специалиста в области практической психологии.

Литература

1. Варданын, Ю. В. Психология - вожатому: методические рекомендации. Вып. 1 / Ю. В. Варданын; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2001. – 23 с.
2. Положение о детском оздоровительном лагере : организация летнего отдыха детей и подростков // Сборник нормативных документов. – М., 1997.
3. Степанов, В. Г. Психология трудных школьников / В. Г. Степанов. – М. : Академия, 1998. – 320 с.
4. Сысоева, М. Е. Организация летнего отдыха детей / М. Е. Сысоева. – М. : Владос, 2003.
5. Твелова, И. А. Психолого-педагогические аспекты деятельности педагога-организатора летнего отдыха : монография / И. А. Твелова. – Армавир : РИЦ АГПУ, 2009. – 152 с.

УРОВНИ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тревожность является одним из наиболее распространенных феноменов психического развития, встречающихся в школьной практике. В последние годы данной проблеме уделяется значительное внимание, так как от степени проявления тревожности зависит успешность обучения учащегося в школе, особенности его взаимоотношений со сверстниками, эффективность адаптации к новым условиям.

В многочисленных исследованиях, посвященных проблеме учебной тревожности рассмотрены причины ее возникновения, а также пути предупреждения и коррекции. Несмотря на то, что в психологии значительное количество работ посвящено тревожности, эта проблема не теряет своей актуальности, поскольку тревожность является серьезным риск-фактором для развития психосоматических отклонений, нередко служит причиной возникновения стрессовых состояний, нарушений развития и продуктивной реализации учебной деятельности. Такой эффект недопустим для детей начальной школы, где дети только начинают познавать основы наук, учатся учиться, общаться.

С целью психопрофилактики младших школьников в образовательной среде начальной школы мы изучили тревожность учеников 8-9 лет. Констатирующий эксперимент проводился на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №30» г.о. Саранск.

Предметом исследования стали уровни и факторы тревожности у младших школьников.

Было выдвинуто предположение о том, что в младшем школьном возрасте тревожность проявляется из-за различных факторов учебной среды.

Для изучения этого предположения использовались следующие методы: теоретический анализ психолого – педагогической литературы по проблеме исследования, диагностические методы: тест Р. Бернса и С. Кауфмана «Кинетический рисунок семьи» (КРС) и опросник Филлипса «Диагностика уровня школьной тревожности».

По результатам теоретического анализа выявлено, что встречаются разные определения тревожности, хотя большинство исследований сходятся к необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

Так, А. М. Прихожан указывает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [2, с. 39].

По определению Р. С. Немова, «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [1, с. 601].

Е. Савина же считает, что тревожность определяется как устойчивое отрицательное переживание беспокойства и ожидания неблагополучия со стороны окружающих.

Таким образом, понятием «*тревожность*» обозначается как состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.

Выделяют два основных вида тревожности. Первым из них – это так называемая *ситуативная тревожность*, т. е. порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство. Данное состояние может, возникает у любого человека в преддверии возможных неприятностей и жизненных осложнений. Это состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным мобилизирующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем. Для школьников проявление ситуативной тревожности чаще всего связано с учебной деятельностью, требованиями образовательной среды.

Другой вид – так называемая *личностная тревожность*. Она может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Ребенок, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный. Закрепляясь в процессе становления характера к формированию заниженной самооценки и мрачного пессимизма.

Среди *причин*, вызывающих детскую тревожность, на первом месте, по мнению Е. Савиной – это неправильное воспитание и *неблагоприятные отношения ребенка с родителями*, особенно с матерью. Так отвержение, неприятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в любви, в ласке и защите. В этом случае возникает страх: ребенок ощущает условность материальной любви («Если я сделаю плохо, меня не будут любить»). Неудовлетворение потребности ребенка

в любви будут побуждать его добиваться ее удовлетворении любыми способами [3].

Тревожность ребенка может вызываться и особенностями *взаимодействия педагога с ребенком*, превалированием авторитарного стиля общения или непоследовательности требований и оценок. И в первом и во втором случаях ребенок находится в постоянном напряжении из-за страха не выполнить требования взрослых, не «угодить» им, приступить жесткие рамки.

Говоря о жестких рамках, имеется в виду ограничения, установленные педагогом. К ним относятся *ограничения спонтанной активности* в играх (в частности, в подвижных) в деятельности, на прогулках, на переменах и т. д.; ограничение детской непосредственности на занятиях, например, отрывание детей («Нина Петровна, а у меня ... Тихо! Я все вижу! Сама ко всем подойду!»); пресечение детской инициативы («положи сейчас же, я не говорила брать листочки в руки!», «Немедленно замолчи, я говорю!»). К ограничениям можно также отнести и *прерывание эмоциональных проявлений детей*. Так, если в процессе деятельности у ребенка возникают эмоции, их необходимо выплеснуть, чему может препятствовать авторитарный педагог («это кому там смешно, Петров?! Это я буду смеяться, когда на твои рисунки посмотрю», «А ты чего рыдаешь? Замучила всех своими слезами!»). Жесткие рамки, устанавливаемые авторитарным педагогом, нередко подразумевают и высокий темп занятия, что держит ребенка в постоянном напряжении в течение длительного времени и порождает страх не успеть или сделать неправильно.

Следующая ситуация – ситуация соперничества, конкуренции, особенно сильную тревожность она будет вызывать у детей, воспитание которых проходит в условиях *гиперсоциализации*. В этом случае дети, попадая в ситуацию соперничества, будут стремиться быть первым, любой ценой достигнуть самых высоких результатов. Еще одна ситуация – ситуация повешенной ответственности. Когда тревожный ребенок попадает в нее, его тревога обусловлена страхом не оправдать надежду, ожиданий взрослого и быть им отвергнутым. В подобных ситуациях тревожные дети отличаются, как правило, неадекватной реакцией.

В целом *тревожность является проявлением неблагополучия становления личности*. В ряде случаев она буквально возвращается в тревожно – мнительной психологической атмосфере семьи, школы, среды сверстников [4].

Надо отметить, что *тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику*, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления и запрете. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей вне зависимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные тревожности» являются *следствием неудовлетворения наиболее значимых социальных потребностей*. В возрасте 6-7 лет главную роль играет адаптация к

школе, а в младшем школьном возрасте – новые образовательные условия и учитель.

Результаты нашего констатирующего эксперимента показали, что у учеников начальной школы преобладает средний уровень тревожности практически по всем факторам, что свидетельствует о нормальном развитии тревоги и осознания их у себя в образовательной среде школы.

Кроме этого, результаты опросника Филлипса показали, что у каждого второго ребенка повышается тревожность при переживании какого-либо социального стресса (50%), при фрустрации потребности в достижении успеха (50%). Треть учащихся имеют высокую тревожность в период проверки знаний (38%) и боятся не соответствовать ожиданиям окружающих (27 %), а также у треть детей оценивается выше среднего общая тревожность в школе (27%) и при взаимодействии с учителями (27%).

Таким образом, сделанное нами предположение можно считать подтверждённым, а именно, что тревожность в младшем школьном возрасте проявляется из-за различных новых факторов учебной среды, а именно при фрустрации потребности в достижении учебного успеха, в период проверки знаний, при взаимодействии с учителями как новым источником, источником требований и оценок.

В заключении отметим, что проблема диагностики детской тревожности требует особого внимания со стороны психологов, педагогов и родителей, так как своевременное выявление ее симптомов, изучение тревогоформирующего воздействия факторов социального окружения позволят предотвратить негативные проявления тревожности в учебной деятельности и социальной адаптации ребенка в целом.

Литература

1. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : Академия, 2007. – 425 с.
2. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков / А. М. Прихожан. – Воронеж : Модэк, 2007. – 304 с.
3. Психология младших школьников / сост. С. Ю. Головин. – Мн.: Харвест, 2001. – 218 с.
4. Эльконин, Д. Б. психология младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1999. – 256 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бибина О. А.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск,*

Веретенникова О. И.

*МДОУ «Детский сад № 43 комбинированного вида»,
г. Саранск*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Дошкольное образование на современном этапе представляет собой личностно-ориентированный процесс обучения, обеспечивающий развитие всех сторон личности обучаемого, раскрытие и реализацию его способностей. Развитие лексико-грамматического строя речи в дошкольном возрасте имеет исключительную практическую значимость для детей, и особенно для детей, имеющих нарушения речи, так как в повседневной жизни им постоянно приходится находиться и ориентироваться в мире людей, вещей, предметов.

Развитие лексико-грамматического строя речи в дошкольном возрасте имеет исключительную практическую значимость для детей. Процесс развития лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи осложняется специфическим характером их речевого недостатка. Вследствие чего возникает необходимость специальной логопедической работы с данной категорией детей. На логопедических занятиях организуется специальное обучение. При этом обучение выступает как средство познания окружающего мира, предметов, явлений, событий и, следовательно, протекает более успешно тогда, когда основывается на непосредственном наблюдении и изучении этих предметов, явлений и событий [2; 3].

На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования нами было разработано и проведено экспериментальное исследование. Целью экспериментального исследования являлось изучение лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Эксперимент проходил в МДОУ «Детский сад № 43 комбинированного вида» г. Саранска. Исследование проводилось в логопедической группе детей 5-6 лет, в которой 12 детей с диагнозом ПМПК «Общее недоразвитие речи III уровня».

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком, при этом учитывалась такая особенность мышления дошкольника, как предметность, в связи с чем исследование проводилось со стимульным материалом (картинки, предметы). Методики исследования были подобраны для детей старшего дошкольного возраста.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Выявить особенности лексики детей с ОНР.
2. Определить уровень сформированности грамматического строя речи детей с ОНР.
3. Выявить особенности построения связного рассказа, при произвольном предъявлении серии картинок.

Для экспериментального исследования нами была выбрана методика исследования лексико-грамматического строя речи дошкольников Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, структурированная нами в 2 этапа [1; 2].

I этап. Обследование лексики детей с ОНР.

II этап. Обследование грамматического строя языка детей с ОНР.

При анализе результатов мы выделили три уровня развития лексико-грамматического строя речи.

1. Высокий: богатство содержания высказываний, наличие композиции при составлении предложений, высказываний (четко выраженные структурные части), выразительность речи, наличие типов связи между предложениями и внутри их, грамматическая правильность речи, разнообразие лексических средств.

2. Средний: содержание, соответствие названия содержанию, некоторые средства выразительности, наличие некоторых типов связи между предложениями и внутри их, грамматическая правильность речи, словарь.

3. Низкий: содержание, названия рассказа, отсутствие типов связи между предложениями или их незначительное проявление, грамматическая правильность речи, словарь.

Эксперимент показал, что у дошкольников с ОНР выявляется бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря, преобладание пассивного словаря над активным, несформированность структуры значения слова, нарушения процесса организации семантических полей. Наиболее важными причинами бедности словарного запаса у этих детей является ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижение потребности в речевых и социальных контактах, а также слабость вербальной памяти.

Учитывая данные анализа психолого-педагогической литературы, и данные экспериментального исследования мы организовали и провели экспериментальное обучение, направленное на разработку методических рекомендаций по проведению фронтальных логопедических занятий по развитию лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. При этом мы решали следующие задачи:

- расширение запаса конкретных представлений дошкольников;
- развитие пассивного и активного словаря;
- формирование обобщающих понятий;
- формирование навыков понимания и употребления словоизменительных форм и словообразовательных моделей;

– формирование умений употреблять различные типы синтаксических структур.

При разработке методики экспериментального обучения были использованы приемы и методы, описанные Т. В. Волосовец, Л. Н. Ефименковой, Н. С. Жуковой, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Н. В. Нищевой и др.

В ходе обучающего эксперимента работа по развитию лексико-грамматического строя речи на логопедических занятиях велась по трем направлениям: накопление словаря, формирование фразы и включение её в связную речь.

В качестве ведущих задач обучения на логопедических занятиях выделялись следующие: 1) практическое усвоение лексико-грамматических средств языка; 2) дальнейшее развитие связной речи; 3) формирование полноценной фонетической стороны языка: совершенствование артикуляционных навыков, фонематического слуха, звукопроизношения и слоговой структуры; 4) развитие элементарных навыков звукового анализа и синтеза; 5) овладение элементами грамоты.

Логопедические занятия по формированию лексико-грамматических средств языка проводились нами 3 раза в неделю в течение 2011 г.

Коррекционную работу по накоплению словарного запаса мы проводили на фронтальных логопедических занятиях и начинали ее с развития у детей умения вслушиваться в обращенную речь, выделять названия предметов, действий, признаков, понимать обобщающее значение слов.

Предметный лексический материал связан с названием предметов, знакомых детям, поэтому работа проводилась в рамках лексических тем: «Игрушки», «Посуда», «Одежда», «Обувь», «Профессии» и т. д.

Таким образом, словарный запас детей постепенно расширился, обогатился за счет новых слов.

Учитывая тесную связь процессов развития лексики и словообразования, на логопедических занятиях предлагались задания на словообразование, целью которых являлось уточнение структуры значения слова, овладение значением морфем, системой грамматических значений, закрепление связей между словами.

В ходе экспериментального обучения мы на фронтальных занятиях использовали разнообразный речевой материал, игры и упражнения. Дети научились различать одушевленные и неодушевленные предметы, женский и мужской род существительных в единственном и множественном числе, глаголы настоящего и прошедшего времени, изменять форму лица глагола. Постепенно дошкольники усвоили, и стали практически употреблять в своей речи существительные единственного и множественного числа и глаголы настоящего и прошедшего времени.

После усвоения детьми предшествующего материала и многократного закрепления его, мы учили детей применять грамматические конструкции в простых и сложных предложениях.

Таким образом, на логопедических занятиях со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня использовались комплексные методы, соединяющие различные виды деятельности: рисование, речь, игру, специально разработанные и подобранные упражнения, задания, что способствовало не только развитию лексико-грамматического строя данной категории детей, но и развитию речи в целом.

После экспериментального обучения нами был организован и проведен контрольный эксперимент, с целью выявления эффективности разработанной методики по развитию лексико-грамматического строя речи дошкольников с ОНР III уровня.

Для экспериментального исследования нами была выбрана методика исследования лексико-грамматического строя речи дошкольников Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, которая использовалась в ходе констатирующего эксперимента, но при этом был подобран другой речевой и наглядный материал.

После экспериментального обучения произошло увеличение числа детей с высоким (на 8,4%) и средним (на 16,6%) уровнями развития лексической стороны речи, число детей с низким уровнем уменьшилось (на 25%).

Произошли изменения и в количественных данных, характеризующих уровни развития грамматического строя речи. Увеличилось число детей с высоким (на 8,3%) и средним (на 25%) уровнями развития грамматического строя речи, число детей с низким уровнем уменьшилось (на 33,3%).

Контрольный эксперимент показал, что в результате целенаправленной логопедической работы, включающей комплексные методы, соединяющие различные виды деятельности (рисование, речь, игру, специально разработанные и подобранные упражнения, задания), возможно развитие лексико-грамматического строя речи детей с ОНР.

Литература

1. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
2. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 2004. – 236 с.
3. Серебрякова, Н. В. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломаха. – СПб. : Детство-пресс, 2001 – 240 с.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАСКРЫТИЯ ВНУТРЕННЕГО ПОТЕНЦИАЛА КАК ОДНА ИЗ ГЛАВНЫХ ИДЕЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НЕСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ

Человек – абсолютная ценность, высшая субстанция «мера всех вещей». Понятие личности всегда являлась главным понятием педагогики, но ни в одном вопросе не было столько путаницы, лицемерия и демагогии, как в этом. Сегодня гуманизму возвращается его индивидуальное начало, из средства человек становится целью.

Личность ребенка представляется реальной ценностью. Переориентация всей системы образования на человека, ученика началась совсем недавно. Но уже сегодня практическими задачами педагога стали выявление и развитие всех личностных сил, внушение каждому ребенку сознания собственной неповторимости, побуждения его к самовоспитанию, самообразованию [1, с. 36].

Важно, чтобы эти задачи осуществлялись по законам добра и справедливости, чтобы самореализация каждого человека не подавляла достоинства и интересы других людей. В каждом поступке надо научиться видеть и выражать отношение к другому человеку.

Принципами гуманистического воспитания являются: 1) личностный подход; 2) уважение к личности ученика; 3) учет интересов и потребностей ребенка в процессе решения учебно-воспитательных задач; 4) ориентация на индивидуальные особенности ребенка; 5) субъект-объектные отношения педагога и учащегося; 6) построение карты личностного развития школьника; 7) опора на сильные качества личности ребенка [4, с. 29].

Содержание обучения и воспитания включает значительный объем сведений теоретического и практического характера, позволяющих сформировать различные свойства и качества личности, жизненные установки и ценности, воздействовать на развитие психических процессов.

Воспитывающая информация воспринимается и усваивается совершенно иначе, чем образовательная информация, последняя апеллирует к рассказу и реже к чувствам, в то время как первая ориентирована на чувства и меньше – на рассудок. Информация откладывается не в памяти, а в других структурах психики и становится частью мироощущения и мировосприятия личности, усваивается особыми психологическими средствами.

Цели воспитания таковы: развитие интеллектуальных процессов (памяти, внимания, воображения, фантазии, операций мышления); развитие духовных процессов (культуры эмоций, эстетических и нравственных чувств); совершенствование имеющихся свойств и качеств личности, развитие

отсутствующих и психокоррекция (перевоспитание) нежелательных свойств и качеств личности.

Дети с нарушениями слуха требуют особого, индивидуального подхода в процессе развития и формирования нравственных качеств. Педагог с помощью психолога помогает ученику понять, кто он есть на самом деле, каковы его особенности, какие черты характера у него развиты, а какие – нет, какими свойствами он может гордиться, а за какие ему должно быть стыдно.

Главная задача гуманистического воспитания – формирование интеллигентного человека. Это понятие включает два составляющих: 1) наличие развитых психических процессов, свойств, установок, обеспечивающих формирование мировоззрения и поведения интеллигентного человека; 2) набор стереотипов личностного поведения, реализующихся в различных жизненных ситуациях.

К первой составляющей относятся:

– *культура эмоций* – формирование навыка контроля и управления своими эмоциональными реакциями и приобретения опыта рассудочного реагирования на различные стимулы внешнего и внутреннего мира. Культура эмоций должна следовать формуле: «Всему приятному радуюсь, а неприятности стремлюсь осмыслить, чтобы освободиться от них».

– *культура общения* – это свойство очень важно для подростка, т. к. связано со становлением личности взрослого человека и усвоением новых форм и способов межличностного взаимодействия. Культура общения предопределяет свободу коммуникации с людьми разного возраста [3, с. 18].

Узость социальных связей у глухих и слабослышащих, т. е. ограниченность общения с широким кругом людей, задержка в овладении чтением в связи с недостаточным овладением языком, трудности в усвоении основами наук, в частности общественных, – все это отражается на развитии личности этих детей, на формировании их нравственных чувств, отношений, убеждений. Недоразвитие нравственных понятий и нравственных убеждений порождает неустойчивость поведения. Поэтому особое значение приобретает овладение языком, формирование нравственных представлений, чувств и понятий.

При этом используются все положительные стороны глухих и слабослышащих детей – стремление к труду, терпеливость, упорство в работе, податливость влиянию педагога, сумевшего завоевать доверие, подражательность, пытливость, стремление к овладению словом.

Умелое руководство чтением, воспитание любви к книге также содействуют преодолению задержки нравственного развития детей с нарушением слуха.

– *культура мышления* – этот раздел культуры психической деятельности ориентирован на осознанную, целенаправленную тренировку интеллектуальных процессов, обеспечивающих повышение умственных возможностей учащихся.

– *культура красоты и гармонии* – эстетическое воспитание основывается на психопедагогической технологии. Все учебное время посвящается творческой деятельности. Такая работа приводит к тому, что активно и быстро формируются эстетические свойства личности. Происходит своеобразное насыщение эстетическим материалом и возникает потребность в самовыражении. Дети стремятся выразить себя в танце, в рисунке и т. д. [6, с. 38].

Особо следует остановиться на гуманизации отношений, тем более, что учащиеся большую часть времени проводят в стенах интерната.

В процессе свободного общения складываются определенные отношения между самими детьми и между детьми и взрослыми. Эти взаимоотношения являются главным воспитывающим фактором системы. Но гуманистические отношения детей и взрослых складываются не стихийно.

На характер внутришкольных отношений влияет не только деятельность педагогов в условиях интерната. Приходя в школу, дети являются носителями тех отношений, которые сложились у них в семьях, уличных компаниях, под влиянием чтения, просмотра кино и телепередач.

Чтобы стать гуманистом, ребенок должен получить опыт отношений, основанных на взаимной помощи, взаимной ответственности, взаимопонимании, терпимости и уважении.

Современная детская школьная среда довольно дифференцирована. Ребенок входит в разнообразные официальные и неофициальные группы (дружеские компании, кружки, секции). Между этими группами складывается своя система отношений. Значимыми для школьника являются и его взаимоотношения с педагогом [2, с. 118].

Второй пласт отношений составляют отношения детей с родителями и педагогами, а также взаимоотношения учащихся со взрослыми (обслуживающим персоналом школы).

Гуманизм в воспитании личности ученика с нарушением слуха заключается в создании доброжелательной и оптимистичной атмосферы в школе, в вере окружающих в силы и возможности ребенка, в стремлении взрослых к формированию чувства защищенности у каждого школьника.

Любой ребенок неравнодушен к успеху. Признание или непризнание коллективом, компанией друзей является важным фактором, влияющим на его самочувствие, настроение, жизненный тонус. Не случайны, поэтому, попытки некоторых ребят любой ценой (даже за счет асоциальных поступков) добиться популярности. Поэтому нельзя полагаться на спонтанно складывающиеся отношения, на стихийно формирующееся мнение по отношению к отдельным детям. Необходимо учить детей быть объективными, справедливыми, гуманными. Важно научиться организовывать коллективную творческую деятельность детей и управлять возникающими между ними отношениями.

Нравственное воспитание глухих детей сильно зависит от нравственной позиции воспитателя или преподавателя. Данный вид воспитания обычно осуществляется посредством проведения экскурсий, различных праздников,

спортивных мероприятий и, что немаловажно, индивидуальных занятий, которые так необходимы для глухих воспитанников, так как информация ими усваивается значительно слабее, чем слышащими детьми.

Управлять отношениями, гуманизировать их нельзя приказом или требованием. Здесь управление должно быть не прямым, а косвенным, опосредованным, не жестким, а мягким, допускающим вариативность, творческим. В этом вопросе нет четких методических разработок.

Тем не менее, отношениями, формированием и развитием их нужно и можно управлять.

Чтобы управлять отношениями, нужно их изучать, целенаправленно формировать и корректировать стихийно складывающиеся отношения. В качестве метода изучения и преобразования отношений применяют метод воспитывающих ситуаций. Воспитывающая ситуация – это такая совокупность обстоятельств, которая позволяет увидеть сложившиеся между детьми отношения, а значит осмысленно, целенаправленно влиять на процесс их рождения, развития и корректировки.

Подобных ситуаций может быть очень много. Например, *ситуация новичка*. Приход нового ученика позволяет многое узнать о характере отношений в классе, об их гуманности. Важно все: как встречают новичка, заботятся о нем, устраивают ли ему разного рода проверки, унижают ли его. О гуманности взаимоотношений в классе можно судить и по тому, как быстро находит себя ребенок в системе отношений деловых и эмоционально-психологических.

Ситуация конфликта. Конфликт – не одиночное, не исключительное явление, т. к. в процессе различной деятельности, общения с окружающими школьник постоянно оказывается перед необходимостью выбора между поступками, линиями поведения, привычными и требующими напряжения сил. Часто именно ситуация конфликта позволяет понять истинный характер отношений.

Ситуация успеха наиболее широко используется в практике гуманистического воспитания. Она лучше раскрывает положительные стороны личности ребенка. Но, обязательным требованием при этом является соблюдение условия объективности успеха.

Ситуация соотношения часто создается тогда, когда возникает потребность сравнить (соотнести) себя, свой коллектив с другими. Ситуация успеха служит и своеобразной проверкой гуманистических отношений. Ведь, чтобы достичь успеха, некоторые школьники могут пренебречь нравственными нормами, унижить, подавить личность своего одноклассника, младшего товарища [5, с. 37].

Безусловно, для формирования гуманистических отношений нужны и ситуации творчества, и свобода выбора и доверие.

В различных ситуациях ребята должны получить опыт взаимодействия с другими школьниками (в позиции подчинения и руководства; сопереживания сверстникам и взрослым, заботы о них; в ситуации разделения ответственности

за общее дело; физического, морального и интеллектуального напряжения, нравственного выбора).

По своим целям и задачам воспитание глухих школьников в основном совпадает с общими принципами педагогики. Цель социального воспитания глухих детей включает в себя: всестороннее развитие личности на основе мобилизации компенсаторных возможностей; полное преодоление последствий глухонемой для здорового умственного и физического развития; овладение научными и техническими знаниями при формировании языка слов как средства мышления и познания; изучение основ производства и привитие ребенку трудовых умений и навыков в избранной специальности; формирование качеств общечеловеческой нравственности и навыков культурного поведения в коллективе. Эта цель предусматривает подготовку из глухонемых детей активных участников общественного развития, умеющих преодолевать трудности и способных наравне со слышащими людьми участвовать в создании общественных и личных благ.

Необходимо учить детей гуманному отношению к окружающим через индивидуальные особенности ребенка, влияя на его эмоции. И, конечно, пример взрослых – это один из главных рычагов в гуманистическом воспитании детей.

Литература

1. Азаров, Ю. А. Радость учить и учиться / Ю. А. Азаров. – М. : Педагогика, 1999. – 173 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Светоч, 1990. – 328 с.
3. Востриков, А. А. Гуманизация школы / А. А. Востриков // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 17–21.
4. Гязман, О. С. Воспитание: цели, средства, перспективы / О. С. Гязман // Новое педагогическое мышление. – 1999. – № 2. – С. 25–30.
5. Куценко, В. А. Образование: лицом к человеку / В. А. Куценко // Педагогика. – 1991. – № 6. – С. 34–38.
6. Мойкина, О. Н. Учить и воспитывать по законам гармонии / О. Н. Мойкина // Педагогика. – 1995. – № 12. – С. 37–42.

Гаврилова Л. Н.

*Саранская специальная (коррекционная) образовательная
школа VIII вида,
г. Саранск*

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Процесс формирования самостоятельности личности сложен и противоречив. Это объясняется не только интегративностью и многомерностью самого качества, но и другими обстоятельствами, в частности, возрастными и индивидуальными возможностями ребенка (обучаемость, особенности волевых

процессов), социально-педагогическими условиями (влияние семьи, направленность и уровни обучения в школе, ценностные ориентации одноклассников и др.).

Основной задачей школы является вооружение учащихся прочными знаниями, воспитание у них стремления к непрерывному совершенствованию своих знаний и умений, самостоятельному пополнению их и применению на практике. От того, как ученики овладеют определенными умениями и навыками, во многом зависит успешность всего педагогического процесса и обеспечение социальной адаптации выпускников в будущем.

Любая самостоятельная деятельность требует от человека умения планировать свой труд и контролировать свои результаты. Воспитание у учащихся интереса, навыков самостоятельной работы, особенно в изучении русского языка, имеет большое значение.

К сожалению, многочисленные факты, наблюдаемые на уроках русского языка, позволяют говорить о том, что выработке у каждого ученика необходимых навыков контроля и самоконтроля уделяется недостаточное внимание, а нередко это направление работы просто игнорируется.

Обучение контролю и самоконтролю должно найти свое место при объяснении нового материала и при его закреплении, что будет повышать эффективность навыков чтения и письма, связной и письменной речи, делать их осознанными, прочными, безошибочными и способными к широкому переносу на более сложные приемы. И именно поэтому, важнейшая задача любого учителя – научить детей, самостоятельно добывать знания и уметь эффективно применять их на практике [1, с. 18].

В настоящее время в специальной педагогике и психологии нашли свое отражение различные подходы к созданию систем упражнений и других видов учебных заданий, направленных на развитие самостоятельности школьников применительно к отдельным школьным предметам. Рассмотрены вопросы организации и руководства самостоятельной работой учеников, ее сочетание с другими формами обучения (И. А. Архип, А. Н. Ляшенко, Г. Н. Мерсиянова, М. Н. Перова, А. А. Хилько и др.).

Исследователями изучались вопросы оптимизации условий и способы включения школьников с нарушением интеллекта в самостоятельную познавательную деятельность, формирования у них необходимых умений и навыков учебного и практического труда (В. И. Бондарь, И. Г. Еременко, С. Л. Мирский, В. Г. Петрова и др.).

Существенный вклад в решение проблемы развития самостоятельности в обучении вносит реализация в отечественной образовательной практике продуктивных идей использования свободной работы в учебной деятельности школьников, предложенных в педагогических системах Ж. Ж. Руссо, М. Монтессори, С. Френе, О. Декроли.

Однако, проблема развития самостоятельности младших школьников с нарушением интеллекта в процессе обучения их русскому языку средствами свободной работы, не получила достаточного освещения в научной литературе.

Развитие самостоятельности, самообладания, устойчивости учебных мотивов у младших школьников с нарушением интеллекта непосредственно связано с организацией познавательного процесса, т. е. с организацией так называемого состояния, в котором ученик будет чувствовать, и проявлять свою самостоятельности, пусть даже пока этот процесс будет временным. В связи с этим важно увеличить вес самостоятельной работы школьников, оказывая при этом им минимально необходимую помощь. Рациональная помощь, как показывают многие исследования, является своеобразным толчком к самостоятельной деятельности.

Во-первых, самостоятельная работа должна быть посильной, но обязательно включать и некоторую трудность. Таким образом, при организации самостоятельных работ необходимо соблюдать принцип индивидуализации. Самостоятельная работа должна быть проверена.

Во-вторых, самостоятельная работа у первоклассников с нарушением интеллекта должна присутствовать на всех этапах обучения, т. е. она должна быть организована и при объяснении нового материала, и при закреплении, и при повторении пройденного.

В-третьих, необходимо вооружить учащихся доступными им навыкам самоконтроля.

Разработанная нами методика предусматривала организацию подготовленной среды и работы в ней с помощью необходимого дидактического материала. Работа в подготовленной среде, по нашему мнению предоставляла большую свободу выбора, что соответственно является залогом успешного познавательного процесса.

Специально организованная среда с необходимым дидактическим материалом дает прекрасные возможности ученику для проявления своей инициативы в познавательной деятельности. При этом важной её частью является создание положительного эмоционального фона, атмосферы теплоты, эмоциональной искренности, уважения и доверия в отношениях учеников и учителя, где поощряется стремление детей к самореализации в той форме, которая определяется уровнем их индивидуального развития.

Поставленные цели достигались при помощи создания подготовленной среды и использования некоторых групп Монтессори-материала. Целью его использования было не только развитие самостоятельности, активности деятельности, способности к самоконтролю, но и повышение качества знаний и умений в области русского языка.

При организации обучающей среды мы учитывали важные характеристики дидактических материалов.

Первая характеристика – материал подготовленной среды должен предоставлять возможности контроля ошибок.

Вторая характеристика – притягательность самой среды вместе с материалом, её эстетика. Ученика должны окружать красивые вещи. За всеми предметами необходим уход.

Третья характеристика – способность материала «подталкивать» ученика к активной работе с материалом. Возможность поддерживать заинтересованное внимание ребенка зависит не столько от того, насколько качественно выглядит материал, но, главным образом, от того, какое руководство к действию он дает.

Четвертая характеристика – ограниченность количества материалов. Каждый материал присутствует в помещении в единственном экземпляре. Это необходимо для хорошей ориентации в окружающей среде, создания порядка в сознании.

Пятая характеристика – необходимость использования материала строго по назначению. Если ученик работает так, что заложенное в материале содержание и смысл работы не могут быть восприняты правильно, необходимо тактично прекратить подобные действия.

Шестая характеристика – необходимость свободы выбора материала, деятельности. Зачастую в школе ребенку предписывают определенное занятие, хотя при выборе задания учеником руководят сильные внутренние мотивы. Ребенок, который сам выбирает себе занятие, может при этом выразить и удовлетворить внутреннюю потребность. А отсюда и рост самостоятельности и познавательной активности [2, с. 65].

Именно в созданных нами условиях и проводимой работе должно происходить интенсивное развитие самостоятельности младших школьников. Тем не менее, мы учитывали то, что освоение опыта работы в специально организованной среде должно быть органически связано с обычными уроками, структура которых в этих условиях несколько изменяется, т. к. происходит перераспределение функций между урочной формой и работой в подготовленной среде.

Оборудование специально подготовленной среды также несколько отличается от обстановки традиционных классов и имеет несколько особенностей: например, столы и стулья обязательно соответствуют росту детей; полки для развивающего материала не выше уровня глаз ребенка и каждый материал лежит на отдельном подносе, в коробке или корзине, все материалы сгруппированы на полках и лежат всегда на определенном месте; имеются коврики для индивидуальной работы; уголок с игрушками выделен в групповом пространстве; помещение приближено к домашнему.

Материалы, расположенные в среде позволяют сформировать и качественно повысить у первоклассника знания и умения по русскому языку, а именно они развивают навыки письменной речи, зрительной ориентировки, мелкой моторики, слухового анализа и синтеза, развитие связной устной речи. Они помогают ему самостоятельно, через деятельность с предметами, дойти до сути операций со звуками, буквами, словами (т. е. понять само задание) и постепенно перевести их из внешнего во внутренний план. В этом смысле работа в подготовленной среде с материалом не является самой целью, а несет в себе функцию средства закономерного перехода к сознательному и самостоятельному овладению знаниями. Благодаря такой работе ученик не только упражняется, но и понимает смысл самих действий.

В ходе нашей работы части уроков, а также часть времени после занятий были заменены свободной деятельностью учащихся в специально подготовленной среде с дидактическим материалом. Использовались следующие приемы работы и действия с Монтессори-материалами: «беседы в кругу», в том числе и дидактические игры в кругу; материалы и пособия для развития навыков письма и чтения («шершавые буквы», «малый подвижный алфавит в коробке», «шершавые слова», «рамки – вкладыши», «штриховки и обводки», «рамки с пуговицами», «блоки с цилиндрами – вкладышами») и многие другие материалы, назначение которых более подробно представлено в самом эксперименте.

Так, например, «Беседы в кругу» являются одним из распространенных форм занятий по развитию речи. Дети садятся в круг на стулья и вместе с педагогом обсуждают что-либо. Темы обсуждений в кругу предлагаются разные: жизнь животных и растений, дни рождения, заучивание стихов, отгадывание загадок и т. д. [3, с. 17].

Помимо развития речи данная форма работы имеет цель развитие умения слушать друг друга, развитию самоконтроля над своим поведением. В зависимости от дидактических игр, проводимых в кругу, цель может меняться.

Ученики имели возможность свободного перемещения в организованной среде, свободу выбора материала места для деятельности, и для своих занятий. В период работы ученик действовал абсолютно самостоятельно, в собственном темпе и занимался столько времени, сколько ему хочется. Однако в такой работе есть и ограничения, запрещающие ребенку мешать другим детям, небрежно обращаться с дидактическим материалом.

В процессе всего обучения, мы стремились дать ребенку не только знания по предмету, но и развить и поддержать самостоятельность, вселить уверенность в своих собственных силах, заставить ученика поверить, что он может достигнуть положительных результатов в обучении самостоятельно, и испытать удовольствие от процесса своей работы. Организованная среда и специально подобранный материал вызывали заинтересованность детей и познавательную активность.

Таким образом, коррекционная работа была направлена не только на развитие самостоятельности, но на всестороннее развитие личности, его познавательной и коммуникативной сферы. Преодоление отставания в развитии уровня самостоятельности осуществлялось путем активного включения детей с нарушением интеллекта в специально организованную среду, в работу с дидактическим материалом, а также путем использования элементов педагогической системы М. Монтессори, созданием условий свободного выбора материала и самостоятельной работы с ним. Обязательным условием был учет возрастных и психологических особенностей учащихся.

Результаты, полученные в ходе нашей работы, показали, что предложенная и опробованная система коррекционного воздействия повысила уровень самостоятельности детей. Разработанная и успешно апробированная модель формирования самостоятельности младших школьников с нарушением

интеллекта на уроках русского языка (на примере уроков математики) оказалась весьма продуктивной.

Литература

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учеб. для спец. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. – М. : Владос, 2002. – 320 с.
2. Богуславский, М. В. Мир Марии Монтессори / М. В. Богуславский // М. Монтессори. Метод научной педагогики, применимый к детскому воспитанию в Домах Ребенка : пер. со 2-го итальян., исправ. и допол. изд. – М. : ТОО «Монтессори-центр», 1993. – С. 63–68.
3. Монтессори, М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори. – М. : Московский Монтессори-Центр, 1993. – 203 с.

Журавлева И. В.

*ГБУЗ «Детская республиканская
клиническая больница»,
г. Саранск*

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАННЕМУ РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ С ДВИГАТЕЛЬНОЙ ЦЕРЕБРАЛЬНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Одной из актуальных проблем помощи детям с двигательной церебральной патологией является коррекционная работа по стимуляции речевого развития в раннем возрасте. Это категория детей, получая медицинскую помощь, очень часто лишена коррекционного логопедического воздействия в первые годы жизни. Раннее выявление нарушения психофизического развития и своевременная организация целенаправленной педагогической помощи позволяет предупредить вторичные нарушения и достичь максимально возможного для каждого конкретного ребенка уровня развития [3].

Целью раннего логопедического развития является последовательное развитие доречевых функций. Коррекционная работа строится не с учетом возраста малыша, а с учетом того уровня индивидуального развития, на котором он находится. Кроме того, необходимо постоянно учитывать взаимное влияние двигательных, психических и речевых нарушений в динамике растущего ребенка. Логопедическое воздействие должно сочетаться с медикаментозным лечением, ЛФК, физиотерапией и предусматривать активное участие не только медицинского персонала, но и родителей ребенка. Только семья может закрепить у малыша те навыки, которых добились в процессе коррекционной работы с ним логопед, инструктор ЛФК, дефектолог. Занятия проводятся индивидуально, как до кормления, так и после него в специально оборудованном кабинете и в течение дня дома матерью (или лицом ее заменяющим) [1; 2].

Направления коррекционно-развивающей работы по раннему развитию речи видоизменяются в зависимости от возраста ребенка, уровня его развития, его возможностей, но можно выделить следующие, являющиеся основными:

1. Нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата с целью ослабления патологических проявлений и двигательных дефектов речевого аппарата – спастического пареза, гиперкинеза, атаксии и т.п. проводят дифференцированный логопедический массаж артикуляционных зон. Кроме приемов ручного и зондового используется массаж различными приспособлениями (специальными зубными щетками, деревянными шпателями, массажорами). С целью стимулирования кинестетических ощущений и включения в процесс артикулирования ранее бездействующих мышц или увеличения подвижности включенных, проводится артикуляционная гимнастика. У детей раннего возраста, она проводится в пассивной форме. Пассивная гимнастика создает условия для формирования произвольных движений речевой мускулатуры, выполняется логопедом в медленном темпе, ритмично, с больше траекторией движений

2. Коррекция процесса кормления, т.е. нормализация актов сосания, глотания, жевания. В первые недели жизни у детей с двигательной (церебральной) патологией безусловные рефлексы орального автоматизма чаще всего ассиметричны, ослаблены, угнетены или не проявляются совсем, что затрудняет их кормление и препятствует развитию голосовых реакций. Поэтому целью логопедического вмешательства на данном этапе (в первые 3 месяца жизни) является стимуляция рефлексов орального автоматизма. При сохранении этих рефлексов или отдельных их элементов после 3х месяцев жизни проводится работа по подавлению патологической рефлекторной активности.

3. Развитие положительных эмоциональных реакций. В данном направлении проводятся мероприятия по формированию «комплекса оживления» и включения в него голосового компонента. С этой целью взрослый наклоняется к ребенку, ласково, певуче, с ним разговаривает, поглаживает его, можно показать яркую игрушку. Решающую роль здесь играет эмоциональное состояние ребенка во время занятия – только положительный эмоциональный фон способствует включению общения в практическое сотрудничество и продлению контакта со взрослым.

4. Стимуляция голосовых реакций, звуковой, а позже и речевой активности. Необходимо стимулировать у детей любые доступные голосовые и звуковые реакции. Каждое занятие начинается с вовлечения ребенка в эмоционально-положительный контакт, затем взрослый производит вибрирующие движения в области грудной клетки и гортани малыша и с улыбкой, то наклоняясь к лицу ребенка, то отдаляясь, отчетливо произносит определенные звуки гуления и лепета. Один и тот же звукокомплекс необходимо повторять несколько раз через определенные интервалы, меняя громкость, высоту и тембр голоса. Эти приемы формируют у детей навыки различения интонации. При этом логопед старается, чтобы ребенок

сосредоточил внимание на лице взрослого. Упражнение выполняется 3-5 раз в день по 1-1,5 минуты.

5. Развитие сенсорных процессов. У детей с двигательной (церебральной) патологией часто отмечается сенсорная депривация, т.е. недостаточность зрительных, слуховых и кинестетических ощущений. Для полноценного формирования представлений о внешних свойствах предметов, их форме, величине, цвете, положении в пространстве необходимо развивать все виды восприятия ребенка. Стимуляция зрительного восприятия начинается с формирования зрительного сосредоточения и прослеживания оптического объекта. Сначала стимулируется развитие зрительной фиксации на лице взрослого, а затем – на игрушке. В дальнейшем начинается тренировка согласованных движений головы и глаз, возникающих при условии плавного прослеживания глазами объекта. Развитие слухового восприятия начинают с формирования слухового сосредоточения на голосе и звуке. Звуковые раздражители варьируют от нерезких звуков (звучание погремушки, легкое постукивание одной игрушки о другую) до более громкого звучания (звук пищащей игрушки). Далее детей обучают дифференциации тембровой окраски и интонации голоса матери (или другого близкого человека) и чужих людей, используя при этом зрительное подкрепление. Параллельно ведется формирование других дифференцированных реакций: узнавание своего имени, различение строгой и ласковой интонации голоса взрослого. Коррекция нарушений тактильно-кинестетического восприятия начинается с массажа и пассивной гимнастики (для улучшения пропорциональных ощущений).

Литература

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 224 с.
2. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика / Е. М. Мастюкова. – М. : Владос, 1997. – 303 с.
3. Приходько, О. Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией. – СПб. : Питер, 2006. – 237 с.

Золоткова Е. В.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ДЕФЕКТОЛОГА

В условиях новой образовательной парадигмы готовность будущего дефектолога к профессиональной педагогической деятельности является одним из главных требований, предъявляемых к будущим специалистам и определяет способность выпускника педагогического вуза быстро адаптироваться к практической профессиональной деятельности в интенсивно изменяющихся условиях современной системы образования.

В психолого-педагогической литературе накоплен достаточно обширный теоретический и экспериментальный материал о феномене готовности человека к разным видам деятельности, сформулировано понятие готовности, определено содержание, структура, основные параметры готовности и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость ее проявлений (Д. И. Водзинский, М. И. Дьяченко, Ф. И. Иващенко, Л. А. Кандыбович, А. Г. Ковалев, Я. Л. Коломенский, И. Б. Котова, А. И. Кочетов, В. Н. Мясичев, Н. Д. Левитов, А. С. Нерсисян, К. К. Платонов, А. Ц. Пуни, В. Н. Пушкин, Д. Н. Узнадзе и др.).

Анализ существующих работ показал, что необходимость повышения качества профессионально-педагогической подготовки является актуальной проблемой на современном этапе развития вузовского образования. Решение данной проблемы связано с диагностикой уровня различных структурных компонентов профессиональной готовности студента [1, с. 27].

Цель нашего исследования состояла в изучении деятельностного и личностного компонентов готовности будущего олигофренопедагога к профессиональной деятельности.

Исследование проводилось на базе факультета психологии и дефектологии МГПИ им. М. Е. Евсевьева, в нем приняло участие 22 студента V курса, обучающихся по специальности 050714 «Олигофренопедагогика».

Первый этап эксперимента предполагал изучение мотивации профессиональной деятельности будущих олигофренопедагогов по методике К. Замфир в модификации А. Реана. В основу данной методики положена концепция о внутренней и внешней мотивации. О внутреннем типе мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т. д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы.

Участникам эксперимента предлагалась следующая инструкция: «Прочитайте ниже перечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для Вас по пятибалльной шкале. Насколько для Вас актуален тот или иной мотив?»

Обработка результатов. Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии со следующими ключами.

$$ВМ = (\text{оценка пункта 6} + \text{оценка пункта 7})/2$$

$$ВПМ = (\text{оценка п.1} + \text{оценка п.2} + \text{оценка пункта 5})/3$$

$$ВОМ = (\text{оценка п. 3} + \text{оценка пункта 4})/2$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

Интерпретация результатов. На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетания: ВМ>ВПМ>ВОМ и ВМ=ВПМ>ВОМ. Наихудшим мотивационным комплексом является тип ВОМ>ВПМ>ВМ. Между этими комплексами заключены промежуточные с точки зрения их эффективности иные мотивационные комплексы. При интерпретации учитывался не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем более активность мотивирована самим содержанием деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. И наоборот, чем более деятельность обусловлена мотивами избегания, порицания, (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой деятельности, а также над внешней положительной мотивацией), тем выше уровень эмоциональной нестабильности. Полученные результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели мотивации профессиональной деятельности будущих олигофренопедагогов по методике К. Замфир в модификации А. Реана

Мотивационный комплекс	ВМ>ВПМ>ВОМ	ВМ=ВПМ>ВОМ	ВОМ>ВПМ>ВМ
Количество студентов (%)	9 (38%)	12 (52%)	2 (10%)

Таким образом, большинство студентов факультета психологии и дефектологии имеют положительную мотивацию к выполнению профессиональной деятельности, т. е. активность студентов мотивирована самим содержанием деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов.

С целью изучения профессионально-практических умений студентам были предложены профессионально-педагогические задачи [2, с. 10]. Они представляют собой разновидность учебных задач. В частности, как и любая другая, учебная задача рассматривается Г. А. Баллом в качестве системного образования, в котором обязательны два компонента: предмет задачи в исходном состоянии; модель требуемого состояния предмета задачи (требования задачи).

Результаты решения студентами учебно-профессиональных задач представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Показатели качества решения студентами
учебно-профессиональных задач**

№ задачи	Качество решения учебно-профессиональных задач	
	Справились с решением	Не справились с решением
Задача №1	18 (78%)	5 (22%)
Задача №2	15 (65%)	8 (35%)
Задача №3	14 (61%)	9 (39%)

Наблюдение за практической деятельностью будущего олигофренопедагога осуществлялась в ходе производственно-педагогической практики в специальной (коррекционной) школе VIII вида г. Саранска.

Составной частью профессиональной подготовки учителя-олигофренопедагога является практическое освоение всех элементов педагогической деятельности. Поэтому, наблюдение за практической деятельностью студентов обеспечивало исследование особенностей профессионально-педагогических, научно-исследовательских умений, личностных качеств, творческого отношения к профессиональной деятельности, теоретической подготовки.

По результатам констатирующего эксперимента были выделены уровни готовности будущего олигофренопедагога к осуществлению профессиональной деятельности.

К низкому уровню готовности к профессиональной деятельности были отнесены студенты с мотивационным комплексом $BOM > BПМ > BM$; не справившиеся с решением всех учебно-профессиональных задач; испытывающие значительные трудности в организации своей практической деятельности. Они составили 9 % от всех участников эксперимента.

К среднему уровню были отнесены 39% испытуемых, которые имели мотивационный комплекс $BM = BПМ > BOM$; частично справившиеся с решением учебно-профессиональных задач; не испытывающие значительные трудности в организации своей практической деятельности.

К высокому уровню были отнесены студенты с мотивационным комплексом $BM > BПМ > BOM$; полностью справившиеся с решением всех учебно-профессиональных задач; отлично организовывающие свою практическую деятельность. Они составили 52 % испытуемых.

Вторым этапом нашего исследования было изучение личностного компонента готовности будущего олигофренопедагога к профессиональной деятельности.

Для исследования личностных качеств студентов мы использовали тест Р. Б. Кеттелла. С его помощью выявлялись интеллектуальные, эмоционально-волевые особенности, коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия. В настоящем исследовании использовалась

одна из модификаций этого теста – «17 ЛФ», которая представляет автоматизированный русскоязычный вариант теста «16PF» Кеттелла, дополненный служебной шкалой «социальной желательности» (SD). В его основе модифицированный за счет психометрической адаптации перечень из 187 вопросов форм «А» и «В». В данном случае применялась форма «А» предназначенная, для людей от 16 лет и старше.

На основе качественного и количественного анализа содержания личностных факторов и их взаимосвязей рядом авторов выделяются следующие блоки факторов: интеллектуальные особенности (факторы В, М, Q1); эмоционально-волевые особенности (факторы С, G, I, O, Q3, Q4); коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия (факторы А, Н, F, E, Q2, N, L).

На основе 16-ти основных факторов вычислялись 4 вторичных фактора: гибкость-ригидность (QI), самодостаточность – социабельность (QII), рациональность – эмоциональность (QIII), напряженность-расслабленность (QIV). Подъем профиля выше 7 стэнов интерпретировался как выраженность положительного полюса фактора, показатель менее 4 стэнов интерпретировался как выраженность отрицательного полюса данного фактора.

Для изучения ценностных ориентаций использовалась методика М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей. М. Рокич различает 2 класса ценностей: терминальные (убеждение в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться); инструментальные (убеждение в том, что какой-то образ действий или свойство личности являются предпочтительным в любой ситуации).

Респонденту предъявлялись 2 списка ценностей (по 18 в каждом), расположенных на карточках. Испытуемый раскладывал карточки по порядку значимости. Вначале предъявлялся набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.

Исследование позволило выделить две группы испытуемых. Для первой группы испытуемых была характерна взаимосвязь между выбором специализации и желанием в дальнейшем работать в специальных (коррекционных) учреждениях. Вероятно, это связано с принятием общественной ценности профессии, главной целью которой является воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья. У студентов второй группы четкой направленности на данный вид деятельности не прослеживалось.

В таблице 3 представлен сравнительный анализ средних величин показателей по различным тестам, при этом указаны только статистически значимые показатели ($P \leq 0,05$).

Показатели индивидуально-психологических характеристик студентов

Показатели	Р	Средние значения	
		Группа 1	Группа 2
Опросник Кеттелла (баллы): Фактор Q ₂ (самодостаточность, социабельность, самостоятельность)	0,025	10,14	6,90
Тест Рокича: ИЦ7 (непримиримость к недостаткам в себе и других)	0,033	16,33	12,90
ИЦ12 (смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов)	0,042	10,48	7,40
Анкета (%):			
Улучшение материального благополучия	0,025	0,05	0,00
Желание работать педагогом	0,003	0,62	0,09
Отсутствие выбора сферы работы	0,016	0,29	0,73
Опыт работы с детьми	0,015	0,52	0,09

Результаты, полученные при изучении характерологических особенностей, позволили построить усредненные профили по тесту Кеттелла обеих групп и выявить наиболее значимые различия по некоторым факторам. Ряд личностных качеств, выступающих как профессионально значимые практически для любого вида педагогической деятельности, такие как ответственность, самоконтроль, профессиональная самооценка, являющаяся важным компонентом профессионального самосознания, эмоциональная устойчивость, тревожность, отношение к риску у студентов присутствуют и достаточно выражены.

В заключение можно сделать вывод о том, что основные структурные компоненты профессиональной готовности студентов-выпускников факультета психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева вполне сформированы. Можно утверждать, что студенты получили подготовку специалиста владеющего не только определенными алгоритмами профессиональной деятельности, но и способного к творческому обновлению педагогического процесса, инновационной деятельности в области специального образования.

Литература

1. Золоткова, Е. В. Педагогические основы мониторинга качества профессиональной подготовки будущего педагога-дефектолога / Е. В. Золоткова // Интеграция образования. – 2010. – № 10. – С. 25–30.
2. Галанова, И. В. Сборник учебно-профессиональных задач по специальной педагогике / И. В. Галанова, О. И. Карпунина, Н. В. Рябова; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2001. – С. 9–13.

ДИДАКТИКА В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Гиподинамия проникает в дошкольное детство, поэтому создание оптимального двигательного режима очень важно при этом нужно обеспечивать и качество двигательной активности, имея в виду не только качество движений, но и обучения и воспитания детей. В этой связи особая роль отводится подвижной игре.

Подвижная игра может выполнять роль дидактической со всеми ее особенностями. В этом случае ее можно назвать подвижной игрой с дидактической направленностью. Благодаря ощущению радости движения ребенок выполняет дидактическую задачу игры более эффективно без ущерба для здоровья, так как не ущемляется потребность дошкольника в природной подвижности.

В подвижной игре дидактической направленности (ПИДН) достигаются две цели: физической развитие и решение познавательных задач. При этом сохраняется оздоравливающее влияние и обеспечивается укрепление физического и психического здоровья. Кроме того, сохраняются межпредметные связи физической культуры с другими видами деятельности дошкольников. Подвижная игра становится эффективным средством закрепления знаний, умений, навыков (математика, грамота, ознакомления с окружающим, движения под музыку, коммуникабельность и т.д.) такая игра становится стимулом повышения интереса к обучению у старших дошкольников, активизирует мыслительные процессы, предоставляет каждому ребенку возможность личностного выражения [1, с. 21].

Физические упражнения и положительные эмоции способствуют решению ее дидактических задач, влияют на восприятие, внимание, память, способность быстро ориентироваться, сопоставлять, обобщать, делать выводы. В условиях игры получает развитие один из важнейших компонентов учебной деятельности – произвольность.

Однако необходимо отметить, что подвижная игра дидактической направленности не всегда подходит для обучения. Часто ее можно использовать на физкультурных занятиях и в свободной деятельности, а так же как часть других занятий (в том числе тактических) для закрепления и обобщения полученных ранее знаний, умений и навыков. В целях обучения можно использовать игры средней и малой подвижности, так как при большой подвижности многим детям трудно сконцентрироваться.

Важным аспектом подвижной игры дидактической направленности является общение и взаимодействие детей в совместной деятельности. В процессе игры старшие дошкольники учатся понимать:

- достичь успеха в одиночку не возможно, выполнить задачу должны все члены команды;
- важность индивидуальной ответственности - необходимость личного вклада в достижение цели;
- значение совместной оценки результата деятельности, успешности или не успешности выполнения задачи.

Названные элементы частично присутствуют в подвижной игре дидактической направленности для детей среднего возраста.

Необходимо отметить, что у детей младшего и среднего дошкольного возраста на начальной этапе превалирует двигательный компонент, причем не качественный, а скоростной. У старших дошкольников чаще ведущим является дидактический компонент, скорость выполнения, а качество двигательного подчас отступает на последнее место. Поэтому педагог не должен забывать о равнозначности двигательного и дидактического компонентов подвижной игры дидактической направленности. В таком случае пострадает сама суть использования подобной игры.

Занимательная, дидактическая часть игры и динамическая задачи должны быть доступными и интересными ребенку, чтобы создалось благоприятное и эмоциональное отношение к ней, что в свою очередь стимулирует мыслительный процесс.

Положительный эффект от использования таких игр во время обучающих занятий состоит в том, что дети не утомляются, не раздражаются, обеспечивается необходимая двигательная активность, благоприятное психоэмоциональное состояние.

При отборе игр необходимо учитывать следующие требования:

- дидактическое и двигательное содержание должно соответствовать содержанию воспитательно-образовательной программы для данной возрастной группы;
- игра должна развивать способности детей (быстроту реакции, пространственные и временные отношения и т. д.);
- степень сложности должна соответствовать знаниям, умениям и навыкам данной группы детей;
- постепенное усложнение двигательных и дидактических задач с учетом психофизиологических особенностей детей;
- постепенный переход от индивидуальных игр к играм с соответствующими действиями с разделением на подгруппы.

При организации и проведении подвижной игры дидактической направленности следует придерживаться следующих условий:

1. Правила игры должны быть просты, четко сформулированы и понятны детям, той возрастной группы, для которой она проводится.

2. Игра должна активизировать мыслительную и двигательную деятельность.

3. Игра не должна подвергать детей риску, угрожать их здоровью.

4. Каждый участник игры должен принимать в ней активное участие.

5. В играх должны решаться двигательные и обучающие задачи.

6. Игру нельзя оставлять не завершённой.

7. Инвентарь должен быть красивым, интересным, безопасным [2, с. 41].

Приведем пример подобной игры.

«Фанты» (4-7 лет).

Дети становятся в круг. Один ребенок кидает вверх мяч, ловит его и так все дети. Ребенок, уронивший мяч, выходит в центр круга и выполняет движения по своему усмотрению, а дети повторяют за ним. Следующий ребенок, уронивший мяч, выходит в центр, и называют обобщающее слово (животное, насекомое, овощ и т. д.), кидает мяч любому, поймавший его называет предмет, относящийся к обобщающему слову, возвращается мяч к водящему.

Динамическая задача: развитие двигательного творчества, ловкости, внимания.

Подвижная игра является незаменимым средством для развития движений детей, их сенсорных, познавательных и творческих способностей.

Желание играть у детей возникает, если сюжет игры соответствует имеющейся у детей информации о мире. Современному ребенку доступны различные источники информации, которые пополняют сознание детей самыми разнообразными знаниями, которые обычно не находят отражения в подвижных играх.

Подвижная игра рассматривается часто как средство для закрепления двигательных умений и навыков, по принципу «движение ради движения». Осваивая с детьми новую подвижную игру, педагоги обычно ограничиваются лишь двумя этапами: разучиванием игры и ее закреплением, опуская третий этап – совершенствования движений в игре. Поэтому, с нашей точки зрения, отмечается снижение интереса у детей к подвижным играм.

Детям надоедает выполнять правила игры, им хочется скорее приступить к той её части, где непосредственно начинается бег. Поэтому мы стараемся сначала разучить игру, потом закрепить, и только затем предлагаем различные варианты проведения.

Различные варианты проведения игр предусматривают сохранение их правил и совершенствование движений детей с учетом их индивидуальных особенностей.

Перед тем как предложить игру, детей нужно настроить на нее, снять психоэмоциональное напряжение. Использование разнообразных вариантов подвижных игр способствует развитию у детей инициативы и творчества.

Литература

1. Специальная педагогика / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2000. – С. 20-47.

Ежовкина Е. В.
*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ЭТАПЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Проблемы здоровья детей, обеспечения условий успешной социализации и создания равных стартовых возможностей для их различных категорий, в том числе для детей с ограниченными возможностями, определены в качестве наиболее важных и актуальных в Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации [4, с. 18].

На современном этапе развития общества обозначилась реальная тенденция ухудшения здоровья подрастающего поколения, увеличилось число детей с отклонениями в развитии. В настоящее время 1,6 млн. детей, проживающих в Российской Федерации (4,5 % от их общего числа), относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) и нуждаются в специальном психолого-педагогическом сопровождении, отвечающем их потребностям [8, с. 32]. В связи с этим проблема исследования психолого-педагогического сопровождения развития детей приобретает особую актуальность и значимость.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения развития ребенка рассматривались в исследованиях Е. А. Александровой, Э. М. Александровской, М. Р. Битяновой, Б. С. Братуся, Е. В. Бурмистровой, И. В. Дубровиной, Е. И. Исаева, Е. И. Казаковой, В. Е. Летуновой, В. И. Слободчикова, Л. М. Шипицыной и др.

Анализ исследований таких ученых, как М. Р. Битянова, Е. А. Александрова, Э. М. Александровская и другие в области психолого-педагогического сопровождения учащихся позволяет говорить о трех важных аспектах в понимании, а, следовательно, определении данного понятия. Остановимся на них.

Во-первых, психолого-педагогическое сопровождение понимается как особый метод, технология помощи ребенку при разрешении проблем или их предупреждения, что облегчает процесс ее практической реализации в условиях образовательного пространства школы (Э. М. Александровская) [2, с. 47].

Во-вторых, психологическое сопровождение рассматривается как модель организации психологической службы в образовании, как отражение системы теоретических представлений о деятельности школьного психолога на практике (М. Р. Битянова) [3, с. 28].

В-третьих, педагогическое сопровождение рассматривается, как умение педагога быть рядом, следовать за учеником, взаимодействуя с ним и сопутствуя ему в процессе разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории (Е. А. Александрова) [1, с. 53].

Таким образом, под психолого-педагогическим сопровождением мы будем понимать особый метод педагогического взаимодействия, основанный на сотрудничестве, создание условий для самостоятельного творческого освоения системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым учащимся личностно-значимых жизненных выборов, результатом которого являются решения и действия, ведущие к личностному развитию.

Авторы, исследующие проблему сопровождения, предлагают различные этапы его реализации. Остановимся на их рассмотрении некоторыми исследователями.

М. Р. Битянова выделяет три этапа психологического сопровождения.

1. *Этап постановки проблемы* – запрос к психологу или запланированное обследование детей по экспресс диагностической программе, определение состояния психолого-педагогического статуса ребенка с точки зрения наличия/отсутствия определенных проблем обучения и развития.

2. *Этап уточнения проблемы* – включает углубленную психодиагностику, уточнение проблемы, поиск ее скрытых причин, обобщение и синтез информации, на основе которых происходит построение целостного школьного статуса ребенка.

3. *Этап решения проблемы* – подразумевает разработку единой стратегии сопровождения ребенка, определение задач и форм работы отдельных субъектов сопровождения и реализацию целостной сети мероприятий по сопровождению. Основными направлениями данного этапа являются: общая развивающая работа со всеми школьниками; коррекционно-развивающая или консультативная работа по отношению к школьникам с проблемами; консультирование педагогов и родителей по вопросам обучения и развития детей; консультирование администрации образовательного учреждения по итогам диагностического минимума и консилиума; социально-диспетчерская деятельность (оказание помощи в поиске нужных специалистов) [3, с. 22].

Исследователи Н. Я. Семаго и М. М. Семаго выделяют четыре этапа сопровождения. *Предварительный этап*: прием жалобы, запись на консультацию, заполнение карт развития. *Первый этап*: первичное обследование ребенка разными специалистами, составление индивидуальных заключений. *Второй этап*: коллегиальное обсуждение полученных результатов, выработка решения по определению образовательного маршрута в соответствии с особенностями и возможностями ребенка, определение необходимых коррекционно-развивающих программ, обсуждение координации и согласованности последующего взаимодействия специалистов друг с другом, последовательности включения различных специалистов в работу с ребенком. И, *третий этап*: собственно реализация решений консилиума по развивающе-коррекционным мероприятиям, динамическое обследование ребенка [9, с. 43].

Согласно Э. М. Александровской реализация технологии сопровождения ребенка проходит пять этапов. *Подготовительный этап* предполагает: взаимодействие специалистов с администрацией, в ходе которого формулируется запрос на работу и заключается договор на реализацию представленной программы; встречу с педагогами для получения необходимой информации; встречу с родителями детей для ознакомления их с целями работы, получения согласия на диагностические и коррекционные процедуры с детьми; обсуждение результатов диагностических процедур при проведении консультации с родителями и педагогами с целью накопления как можно больше информации о детях, испытывающих трудности, обеспечения им всесторонней поддержки и предоставления возможности выбора среды воспитания и обучения родителям каждого ребенка; проработка полученной информации, планирование деятельности специалистов, подбор конкретных методик для выполнения поставленных задач. *Этап диагностического исследования* включает в себя: проведение динамического наблюдения за поведением ребенка; анализ результатов наблюдения и совместное обсуждение психологом и педагогом полученной информации; проведение индивидуальной психологической диагностики с ребенком с целью поиска причин и возможностей компенсации проблемы; составление программы коррекционно-развивающих занятий; первичная консультация, активация родителей на позитивное вмешательство в развитие ребенка, совместное с педагогом обсуждение причин трудностей ребенка и возможности создания щадящих условий обучения; составление «психологического заключения на учащегося». *Этап групповой работы* – первичная помощь в решении проблем. На данном этапе проводятся групповые занятия, осуществляется индивидуальная коррекция, происходит обсуждение результатов специалистами. *Этап повторной диагностики* предполагает проведение таких же диагностических процедур, как и на втором этапе, диагностировались функции, которые имели самые низкие показатели, а также организовывались консультации с педагогами и специалистами с целью выбора дальнейшего маршрута обучения детей. *Итоговый этап* – консультативно-методический направлен на оказание методической и консультативной помощи родителям детей и педагогам; предполагает индивидуальную работу с родителями, индивидуальное консультирование педагогов; подготовку и проведение педагогического совета; совместное обсуждение особенностей нарушения развития; выработка рекомендаций, обсуждение мероприятий, поиск индивидуального подхода к решению проблем ребенка; подведение итогов; планирование последующей работы [2, с. 33].

Технология комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ осуществляется поэтапно. По мнению Л. М. Шипицыной и Е. И. Казаковой, она включает две группы этапов сопровождения: индивидуальное и системное. *Индивидуальное сопровождение* развития ребенка направлено на всестороннее развитие его задатков и способностей. Основными этапами индивидуального сопровождения являются следующие:

1) *сбор информации о ребенке* – первичная диагностика соматического, психического, социального здоровья ребенка; 2) *анализ полученной информации*, на основе которого определяется, сколько детей нуждается в неотложной помощи, каким детям необходима психолого-педагогическая поддержка, кому необходима социальная помощь и т. д.; 3) *совместная выработка рекомендаций* для ребенка, педагога, родителей, специалистов; составление плана комплексной помощи для каждого «проблемного» учащегося; 4) *консультирование* всех участников сопровождения о путях и способах решения проблем ребенка; 5) *решение проблем*, то есть выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения; 6) *анализ* выполненных рекомендаций всеми участниками (Что удалось? Что не получилось? Почему?); 7) *дальнейший анализ* развития ребенка (Что мы делаем дальше) [7, с. 64].

Далее рассмотрим основные этапы *системного сопровождения*. *Диагностический этап* – осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения. Это первичная скрининговая диагностика психического и речевого развития ребенка на ПМПК. Специалистами комиссии квалифицируются проблемы ребенка в виде заключения, определяются для него специальные условия обучения и воспитания ребенка. *Поисковый этап* – сбор необходимой информации о путях и способах решения проблемы, доведение этой информации до всех участников проблемной ситуации, создание условий для осознания информации самим ребенком. *Консультативно-проективный (договорной) этап* – специалисты по сопровождению обсуждают со всеми заинтересованными лицами возможные варианты решения проблемы, обсуждают позитивные и негативные стороны разных решений, строят прогнозы эффективности, помогают выбрать различные методы. После того как выбор способа решения проблемы состоялся, распределяются обязанности по его реализации, определяется последовательность действий, уточняются сроки исполнения и возможность корректировки планов. Каждый специалист проводит углубленную диагностику по направлениям коррекционно-развивающей работы: моторное развитие, речевое развитие, познавательное развитие, общение, личностная сфера, навыки деятельности. Данные углубленной диагностики отражаются в протоколах диагностического обследования педагога-психолога, дефектолога, воспитателя, речевой карте логопеда. Специалистами совместно составляется заключение, которое отражается в индивидуальной карте динамического обследования; определяется стратегия сопровождения: составляется комплексный план коррекционно-развивающего процесса в виде индивидуального образовательного маршрута. *Деятельностный этап* обеспечивает достижение желаемого результата. Задача специалиста по сопровождению состоит в оказании помощи по реализации плана, как педагогу, так и ребенку. Данный этап направлен на реализацию индивидуального образовательного маршрута и выполнение программы коррекционно-развивающей работы. Он представляет собой организованный целенаправленный психолого-педагогический процесс, в котором

осуществляется взаимодействие специалистов, родителей и детей на содержательной основе. Его основу составляет разработка и реализация комплексной коррекционно-развивающей программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка, включающей систему усложняющихся задач развития психических функций, деятельности, личности и общения, а также индивидуализированные приемы и формы взаимодействия специалистов с конкретным ребенком. *Рефлексивный этап* – период осмысления результатов деятельности службы сопровождения по решению той или иной проблемы. На этом этапе проводится анализ реализации задач сопровождения, выполнения рекомендаций всеми участниками сопровождения. Опираясь на данные, полученные в ходе итоговой диагностики разными специалистами, осуществлявшими процесс сопровождения конкретного ребенка, делается вывод об эффективности деятельности специалистов образовательного учреждения по созданию условий для полноценного развития ребенка с ОВЗ [7, с. 19].

Таким образом, общим для всех вышеизложенных точек зрения, является то, что этапы, несмотря на различия в их названии и количестве, представляют собой алгоритм реализации, стратегию сопровождения ребенка в образовательном учреждении, включающее в себя постановку проблемы, ее уточнение, поиск путей выхода из проблемы и непосредственное ее решение.

Литература

1. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е. А. Александрова. – М. : НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.
2. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
3. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1998. – 298 с.
4. Закон Российской Федерации «Об образовании». – Новосибирск : Сиб. унив. изд-во, 2010. – 64 с.
5. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е. И. Казакова. – СПб. : Питер, 1998. – 209 с.
6. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2005. – 240 с.
7. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. – СПб. : Питер, 2000. – 256 с.
8. Назарова, Н. М. Специальная педагогика / Н. М. Назарова. – М. : Академия, 2000. – 519.
9. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2000. – 208 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Дети с отклонениями в развитии, в отличие от нормально развивающихся детей, трудно усваивают учебный материал, у них низкая работоспособность, неустойчивое внимание, быстрая утомляемость, неусидчивость, плохая память, низкий уровень мышления. Поэтому у таких детей наблюдается отсутствие или значительное снижение интереса к учёбе, к окружающей действительности. Урок является основной формой организации учебной работы в школе, это главная часть педагогического процесса.

Урок – гибкая форма организации обучения. В зависимости от содержания урока, учитель подбирает и использует необходимые методы и приёмы обучения учащихся. Учитель может организовать познавательную деятельность учащихся в традиционной и нетрадиционной форме. Структура, содержание, методические приёмы традиционного урока строго определены. Нетрадиционные уроки отличаются от традиционных необычной структурой, содержанием, приёмами педагогической техники. В нетрадиционных уроках представлена оригинальная подача материала, творческая организация деятельности учащихся, «мажорный» тон урока, субъект-субъектные отношения между учащимися, между учителем и учащимися [1, с. 154].

Структурой урока называется соотношение и последовательность отдельных этапов урока, способствующих решению поставленных задач. Для каждого типа урока сложилась определенная структура. Все элементы нетрадиционного урока, так же, как и традиционного, направлены на коррекцию недостатков умственного развития школьников с нарушением интеллекта, а так же на развитие у них высших психических функций. В процессе обучения необходимо развивать у детей речь, память, мышление, внимание, учить устанавливать простейшие причинно-следственные связи, умения обобщать и делать выводы. Но в структуре нетрадиционного урока обязательным является наличие элементов здоровьесберегающих технологий: пальцевые упражнения-активизаторы, гимнастика для зрения и слуха, игротерапия, глазодвигательные упражнения, динамические паузы, релаксация и другие. Нетрадиционные уроки оказывают глубокое эмоциональное воздействие на детей, благодаря чему у них формируются более прочные и глубокие знания [1, с. 156].

Задачами нетрадиционных уроков являются: систематизация и закрепление знаний учащихся; устранение пробелов в знаниях; проверка уровня усвоения учащимися понятий и законов; установление связей между

отдельными понятиями с целью приведения их в систему; развитие познавательной активности учащихся и интереса к предмету.

Эффективность нетрадиционных уроков достигается благодаря увлекательной форме урока, активизации деятельности учащихся на уроке, работе по развитию мыслительных операций; развитию коммуникативных навыков учащихся и положительных межличностных отношений; снятию эмоциональной и физической напряженности.

Следует помнить, что выбираемые учителем методы, приемы работы, предлагаемые ученикам виды деятельности должны исходить из принципов эффективности и целесообразности их использования в условиях коррекционно-развивающего обучения. Необходимо обязательно учитывать уровень психофизического развития детей, уровень развития их познавательной деятельности, типологические и индивидуальные особенности учащихся.

Исходя из собственной практики, отметим, что проводить нетрадиционные уроки следует не чаще одного-двух раз в четверть, обычно, при завершении, какого-либо раздела. Но иногда они могут проводиться и при изучении нового материала.

При подготовке и проведении нетрадиционных уроков мы учитываем особенности детей с проблемами в развитии. Задания подбираем в доступной и нестандартной форме, что способствует поддержанию интереса учащихся на протяжении всего урока.

Поиск и проведение нетрадиционных уроков помогают в компетентностном росте педагогов. В практике Инсарской специальной (коррекционной) школы-интерната используются различные виды нетрадиционных уроков и внеклассных мероприятий:

- уроки в форме соревнований и игр (конкурсы, турниры, эстафеты, викторины, КВН, деловая игра, ролевая игра);
- уроки и мероприятия, основанные на практических формах и методах работы (практикум, лабораторная работа, исследование (опыт), пооперационное выполнение общего задания);
- учебно-воспитательные мероприятия, напоминающие публичные формы общения (собрание, праздник, конференция, устный журнал, репортаж);
- уроки и мероприятия, развивающие творческие способности и фантазию (урок-сказка, урок-сюрприз, спектакль, театрализация).

Остановимся на характеристике некоторых видов нетрадиционных уроков.

Урок-игра. Такая форма организации урока как урок-игра способствует активизации и развитию познавательных процессов учащихся (восприятия, внимания, памяти, наблюдательности, сообразительности и т. д.); повторению и закреплению знаний, приобретаемых на уроках; расширению кругозора; формированию культуры речи учащихся; созданию деятельной, творческой обстановки в процессе игры, благотворно влияющей на эмоциональное развитие учащихся; сочетанию индивидуальной и коллективной форм работы с учащимися; использованию дифференцированных заданий, позволяющих даже

«слабым» учащимся проявить свои способности и принять активное участие в ходе урока.

В процессе игры развиваются способности ребенка, раскрываются его возможности и создаются условия для обмена информацией. Игровая форма проведения урока всегда приносит удовлетворение всем его участникам, способствует повышению качества учебного процесса. Выполнение заданий осуществляется как индивидуально, так и командой. Индивидуальные задания вносят в игру элемент состязательности, повышают активизацию обучения. Выполнение заданий командой позволяет развивать межличностные отношения, способствует сплочению коллектива. На уроке происходит раскрепощение личности ученика: преодолевается неуверенность в себе, застенчивость, робость и развиваются такие качества, как самостоятельность и коммуникабельность.

Интегрированный урок. Одной из интересных, на наш взгляд, инновационных технологий обучения являются технология проведения интегрированных уроков. Эта технология смело вторгается в непоколебимые школьные учебно-воспитательные программы и связывает на первый взгляд несовместимые предметы. По своей сути окружающая жизнь представляется интегрированной. Она пронизана межпредметными связями и предлагает обучающимся знания многих областей науки, искусства, культуры, а также реальной повседневной действительности.

Интеграция знаний по различным учебным дисциплинам – одна из наиболее эффективных форм познания мира и применения знаний в этом мире. Интегрированный урок – достаточно сложная форма работы, которая требует длительной, тщательной подготовки.

При планировании и организации таких уроков, внеклассных занятий учителю важно учитывать следующие условия:

1. В интегрированном занятии объединяются блоки знаний двух-трех различных предметов, поэтому чрезвычайно важно правильно определить главную цель проводимого мероприятия. Если общая цель определена, то из содержания предметов берутся только те сведения, которые необходимы для ее реализации.

2. Интеграция способствует снятию напряжения, перегрузки, утомленности учащихся за счет переключения их на разнообразные виды деятельности в ходе занятия. При планировании требуется тщательное определение оптимальной нагрузки различными видами деятельности воспитанников.

3. При проведении интегрированного занятия педагогами требуется тщательная координация действий, согласованность в деятельности, личностная совместимость [4, с. 28].

На наш взгляд, за интегрированными формами уроков, занятий большое будущее. Можно проследить, как в процессе целенаправленных воздействий на ребёнка с нарушением интеллекта происходит коррекция отклонений в

развитии и формируется человек с другими качествами и задатками, которые не могли бы появиться без комплексного системного интегрированного подхода.

Урок-сказка. Урок-сказка часто используется при обобщении и систематизации знаний учащихся. Как и в любой сказке, на таких уроках присутствуют положительные герои и отрицательные. В качестве завязки, мы используем проблемный вопрос, необычную ситуацию, загадку, появление героя сказки в необычном костюме. На этапе кульминации, т. е. развития сюжета, где идет борьба добра и зла, нами вводятся необычные новые сведения о героях сказки, споры, шутки, необходимость преодоления трудностей и т. д. Во время этого этапа урока дети незаметно для себя отвечают на вопросы учителя по изученному материалу, узнают новый дополнительный материал по теме урока. Заканчивается урок-сказка развязкой, победой добра над злом, знания над незнанием. Урок завершается всеобщей радостью, удовлетворением. Дети получают не только оценки, но и призы. Мы считаем, что, если сегодня учащиеся смогли выручить из беды сказочного героя, то завтра, встав перед нравственным выбором в жизни, они смогут откликнуться на чужую беду, прийти на помощь людям.

Урок-КВН. Вопросы и задания по содержанию урока носят познавательный, обучающий, проблемный характер, а по форме могут быть занимательными, шуточными, игровыми. Этапами такого урока являются разминка, практические задания, поединок капитанов, физкультминутки. Каждая команда в начале урока выбирает название (лучше по теме урока) и капитана команды.

Довольно часто на уроках практикуется разгадывание кроссвордов, таящее в себе большие возможности для развития творческих способностей ребенка, тренировки памяти. Сначала необходимо объяснить учащимся, как нужно решать кроссворды. Делаем это сначала совместно со школьниками, а затем постепенно предоставляем ребятам большую самостоятельность. На уроках кроссворды целесообразны не для проверки эрудиции учащихся, а для лучшего усвоения ими фактического материала. Способов зашифровки кроссвордов много, однако, наибольший интерес у учащихся вызывают кроссворды, зашифрованные с помощью загадок. Загадки учат детей говорить ярко, образно. Они обогащают память подлинными жемчужинами родного языка. Назначение загадки состоит в выработке у учащихся внимания и акцентирования его на изучаемом материале, для пополнения словарного запаса детей, знакомства с лексическим значением слова, развития слуховой, зрительной памяти, выработки орфографической зоркости.

В последнее время большую роль в современном образовании играет компьютер. Возможность использования компьютерной техники оказывает большую помощь в подготовке и проведении уроков. В нашей школе сейчас активно используются такие формы уроков, как *медиауроки*.

Информационные технологии – это огромная растущая область деятельности, приоритетом которой является информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией разработки и

использования информационных технологий, ориентированных на реализацию целей обучения и воспитания [2, с. 123].

Внедрение современных компьютерных технологий в школьную практику позволяет сделать работу учителя более продуктивной и эффективной. Использование информационно-коммуникативных технологий органично дополняет традиционные формы работы учителя, расширяя возможности организации взаимодействия педагога с другими участниками образовательного процесса.

Использование ИКТ в системе работы педагога позволяет существенно усилить мотивацию детей с нарушением интеллекта к урокам, сократить время, необходимое для коррекции и автоматизации ряда речевых навыков, формировать у ребенка активную позицию субъекта обучения; систематизировать работу школьного учителя.

Информационные технологии стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением интеллекта. В современных условиях уже немыслимо проведение уроков без применения компьютерных технологий. Педагог сам может готовить задания в электронном виде, используя программы PowerPoint, Word, Excel и др.

В заключении следует отметить, что нетрадиционные уроки приносят пользу тогда, когда им найдено точное место в системе учебно-воспитательного процесса по тому или иному предмету. И только тщательно проанализировав весь материал по предмету, который предстоит изучить с учениками, можно определить, какие уроки целесообразно провести в нетрадиционной форме. Каким бы опытным не был учитель, всегда ему приходится искать, думать, пробовать, чтобы сделать свои уроки интересными, оригинальными, но не теряющими в то же время своей эффективности в плане решения образовательных, воспитательных и коррекционно-развивающих задач при обучении школьников с нарушением интеллекта.

Литература

1. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогические технологии / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2010. – 336 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева и др. / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2001. – 223 с.
3. Рогов, Е. И. Личность учителя : теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. – 226 с.
4. Сухаревская, Е. Ю. Интегрированное обучение школьников / Е. Ю. Сухаревская. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2003. – 352 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ

В настоящее время одной из актуальных задач специальной педагогики является повышение эффективности коррекционной работы. Для решения этой задачи применяется различное инновационное оборудование. В данной статье мы хотим рассказать об опыте использования сенсорной комнаты в коррекционно-развивающей работе с детьми-инвалидами ГСБУ СОССЗН РМ «Темниковский Детский дом-интернат для детей с физическими недостатками».

В данном учреждении большое количество детей с детским церебральным параличом (ДЦП), нарушениями опорно-двигательного аппарата, сопровождающихся задержками психоречевого, психического развития, умственной отсталостью, недоразвитием эмоциональной сферы. Для решения психологических проблем этих детей важное значение имеет сенсорная комната.

Сенсорная комната – это организованная особым образом окружающая среда, состоящая из множества различного рода стимуляторов, которые воздействуют на органы зрения, слуха, обоняния, осязания, и вестибулярные рецепторы.

В сенсорной комнате с помощью различных элементов создается ощущение комфорта и безопасности. Спокойная цветовая гамма обстановки, мягкий свет, приятные ароматы, тихая спокойная музыка – все это создает ощущение покоя, умиротворенности. Не зря сенсорную комнату называют «комната – доктор».

Сенсорная комната состоит из ряда коррекционно-развивающих зон. Охарактеризуем их.

Мягкая среда – обеспечивает уют, комфорт и ощущение безопасности (создание условий для спокойного состояния и релаксации).

Тактильная среда – освоение новых ощущений и развитие тактильной чувствительности (улучшает зрительно-моторную координацию, учит различать свойства предметов).

Зрительная среда – успокоительное и расслабляющее действие световых эффектов (зрительная стимуляция, двигательная стимуляция).

Звуковая среда – успокаивающее и расслабляющее действие музыки, звуковые эффекты привлекают и поддерживают внимание (слуховая стимуляция и исследовательский интерес).

Среда запахов, ароматов (воздушная) – воздействие на организм натуральных эфирных масел, которые обладают бактерицидными, антисептическими, антивирусными и противовоспалительными свойствами, положительно действуют на нервную систему, психоэмоциональное состояние, стимулируют процессы саморегуляции и иммунитета, улучшают работу всех систем организма [1, с. 21].

Любая коррекционная работа проходит не стихийно, а целенаправленно. Особенно это важно в работе с детьми-инвалидами. Наличие мягкого покрытия пола и стен комнаты уменьшает у детей чувство страха при падении. Занятия в сенсорной комнате помогают совершенствованию активных, самостоятельных двигательных навыков, владению схемой тела, зрительно-моторной координации. Она используется в целях: коррекции познавательной деятельности, развития произвольного внимания, эмоций, речевого и невербального общения. Сенсорная комната позволяет расширить жизненный опыт детей, обогатить их чувственный мир и обрести уверенность в себе, снять тревожные состояния, беспокойство и агрессивность [2, с. 52].

На групповых занятиях у детей формируются коммуникативные навыки. Однако общение ребенка – это не только способность вступать в контакт и вести разговор с собеседником, но и умение внимательно и активно слушать, использовать мимику и жесты для более эффективного выражения своих мыслей, а также осознание особенностей как своих, так и других людей.

В группах детей с физическими нарушениями много внимания следует уделять невербальным способам общения: научить детей с помощью жестов, поз, мимики передать какое-либо сообщение, с помощью пантомимы рассказать всем известное стихотворение или сказку. Также необходимо научить детей использовать общепринятые жесты, проводить упражнения на развитие мимических движений.

Методика коррекционной работы с детьми-инвалидами в сенсорной комнате основана на постепенном включении сенсорных ощущений, индивидуальности подбора заданий.

Начинать занятия в сенсорной комнате следует с упражнений, направленных на развитие тактильных и кинестетических ощущений, поскольку, кожно-кинестетическая чувствительность является основой для формирования зрительного и слухового восприятия детей-инвалидов. Кроме того, кинестетическая чувствительность является основой всех видов движений. В дальнейшем добавляются упражнения на развитие слуховых, зрительных, обонятельных, вкусовых ощущений.

Занятия в сенсорной комнате длятся около 30-40 минут, наполняемость не должна превышать 6-7 человек.

Необходимо учесть, что занятия и упражнения будут полезны только тогда, когда ребенок захочет ими заниматься. Поэтому не надо заставлять его приходить на занятия.

Одним из ценных качеств сенсорной комнаты является то, что с помощью одного тренажера возможна реализация нескольких коррекционных целей. Так, с помощью тренажера «Черепашка» реализуются следующие цели:

- развитие мелкой моторики руки (упражнения «Расплети косы», «Застегни пуговицы», «Шнуровка» и т. д.);
- развитие мыслительных функций (дидактические игры «Занимательная математика», «Что лишнее»);
- развитие восприятия цвета, формы, целостности (дидактические игры «Собери целое», «Ваза с цветами», «Листопад»).

В сенсорной комнате можно выполнять упражнения для релаксации. В качестве примера можно привести следующие:

- улыбка (широко улыбнуться, губы широко растянуть. Постепенно расслабить лицо. Понаблюдать несколько секунд, как чувствуют себя расслабляющиеся мышцы, затем расслабить их полностью);
- глаза (очень плотно закрыть глаза. Глаза должны быть напряжены в верхней и нижней частях век и по внешним и внутренним границам глаза. Обратить особое внимание на те области, которые напряжены больше всего. Постепенно расслабить глаза, медленно открывая их);
- спина (наклониться вперед, отвести локти максимально назад и свести лопатки. Медленно расслабиться, выпрямиться в кресле и тянуть руки до тех пор, пока они не лягут на колени в расслабленном состоянии).

В сенсорной комнате практически нет противопоказаний к занятиям, есть только ограничения, которые определяет врач:

- при эписиндроме или судорожной готовности нельзя использовать мигающие, сверкающие раздражающие глаз стимулы, а также ритмическую музыку;
- при работе с возбудимыми детьми время пребывания в комнате должно быть минимальным и минимальной должна быть нагрузка на сенсорнику;
- при работе с тревожными детьми следует исключить резкие переходы от одного стимула к другому.

Следует подчеркнуть, что в коррекционной работе с детьми-инвалидами не возможно достичь уровня здорового ребенка, самое главное – научить ребенка жить в обществе, помочь выбрать профессию, при тяжелых формах нарушений – научить обслуживать себя.

Литература

1. Комната психологической разгрузки (из опыта работы детско-подросткового отделения психоневрологического интерната № 10) / сост. Н. В. Горошенкова, – СПб, 2000. – 43 с.
2. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья : учебно-методическое пособие / под ред. В. Л. Жевнерова. – М. : Дрофа, 2010. – 75 с.
3. Сенсорные комнаты «Снузлин» : сборник статей и методических рекомендаций. – М. : ООО Фирма «Вариант», 2009. – 74 с.
4. <http://www.dobroserdie.com>
5. <http://www.co1428.edu.mhost.ru>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА

В настоящее время в специальной педагогике идет поиск методов и средств, активизирующих познавательный интерес обучающихся. В ситуации, когда учащихся ежедневно и ежечасно окружают телевидение, кино, красочные журналы, перед учителем встает задача вызвать интерес к учебному материалу такими средствами, которые могли бы по силе своего эмоционального воздействия сравниться со средствами массовой информации. Этот факт заставляет серьезно относиться к использованию на уроках информационных технологий, не ломая существующую систему обучения, но совершенствуя ее [8, с. 120].

Эффект применения информационных технологий зависит в наибольшей мере от профессиональной компетенции педагога, изучения возможностей компьютера, умения анализировать учебную деятельность детей, выявлять трудности в ее формировании, анализировать и отбирать для работы компьютерные программы, определять их место, роль, способы включения в учебный процесс, иметь ясные представления о возможном коррекционном эффекте [5, с. 8].

Известно, что преподавание географии невозможно без наглядных средств обучения, так как большинство объектов и природных явлений, изучаемых в школьном курсе, в силу их разнообразия, удаленности, больших или малых размеров, редкости не может наблюдаться учащимися в своей местности в естественных условиях. Это диктует необходимость использования компьютерных технологий в процессе формирования географических знаний, умений и навыков у школьников с нарушением интеллекта.

Существующие мультимедийные учебные комплексы по географии, рекомендованные Министерством образования и науки РФ в качестве учебных пособий для общеобразовательных школ, мало приемлемы для обучения детей с нарушением интеллекта. Карты, схемы, сопроводительные тексты, большинство заданий и инструкций к ним не соответствуют интеллектуальным и речевым возможностям умственно отсталых учащихся. Современный рынок электронных продуктов не располагает созданными для специальных (коррекционных) школ VIII вида компьютерными программами по географии. В этой связи у учителей возникает необходимость в разработке относительно несложных электронных пособий (мультимедийных презентаций) и методических рекомендаций по их применению с учетом особенностей познавательной деятельности школьников с нарушением интеллекта [4, с. 37].

Мультимедийная учебная презентация в педагогике определяется как электронное учебное пособие, представляющее собой набор слайдов на определенную тему, разработанное с помощью компьютерной техники [4, с. 38].

При разработке и использовании мультимедийных презентаций, как любого наглядного средства обучения, необходимо руководствоваться рядом специальных требований:

- эстетичность;
- соответствие действительности (научность);
- практическая нагрузка (не развлечение и не пассивное созерцание);
- доступность восприятия;
- эмоциональная положительность.

Создание мультимедийной учебной презентации начинается с определения цели, времени и места ее использования данного пособия на конкретном уроке. Разрабатывается сценарий, структура изложения учебного материала, отбирается и обрабатывается информативный или тестовый материалы так, чтобы не допустить перегруженности учащихся, продумывается простое композиционное решение отдельных слайдов (привлекательное цветовое решение, расположение иллюстративного и текстового материалов, использование крупного шрифта), составляется и записывается дикторский текст (научный, доступный для понимания детьми с нарушением интеллекта, лаконичный и выразительный), определяется место и длительность звучания музыкального сопровождения [3, с. 38].

Использование на уроках географии мультимедийных презентаций помогает решать учебные и коррекционные задачи: формировать мотивацию к предмету, активизировать учащихся на уроке, способствовать развитию у них коммуникативных умений и навыков и др. Проведение уроков с компьютерной демонстрацией помогает ученикам лучше запомнить материал, более глубоко проникнуть в суть изучаемой проблемы.

В зависимости от цели и задач урока ходе урока презентации можно использовать на всех его этапах, то есть на этапе изучения нового материала, закрепления, обобщения и систематизации знаний, контроля знаний и умений.

Частота смены слайдов презентации, то есть темп предъявления информации с экрана, устанавливается в соответствии с возможностями умственно отсталых детей. Фрагментарный показ позволяет давать информацию в небольшом количестве, дозированно, что способствует лучшему усвоению материала.

Учебная презентация может включать в себя тексты, иллюстрации, географические карты, видеофрагменты, дикторский текст, музыкальное сопровождение, звуки природы, компьютерную анимацию, что способствует активизации учебной деятельности, воспитанию познавательного интереса к урокам географии.

Демонстрация мультимедийной презентации позволяет за короткий промежуток времени передать такой объем сведений, который невозможно

объяснить при словесном изложении с использованием других средств обучения. Использование крупных, красочных изображений, географических карт, фрагментов учебных видеофильмов и телепередач, адаптированных с учетом познавательных особенностей умственно отсталых детей, оказывает положительное влияние на формирование более четких представлений об изучаемых географических объектах или явлениях. Желательно, чтобы демонстрация мультимедийного пособия сочеталась с работой по карте, глобусу, по тексту учебника, выполнением упражнений в тетрадях на печатной основе, контурных картах, с гербарными образцами и т. п.

Географические понятия, объекты, явления природы достаточно абстрактны, а потому очень сложны и не всегда понятны школьникам с нарушением интеллекта. Когда учащиеся приступают к изучению принципиально новых для них понятий, соответствующие объекты должны быть представлены в естественной, наглядно-чувственной форме. Для этого и используются в презентациях фрагменты видеозаписи. Уроки с использованием видеофрагментов повышают познавательную деятельность школьников на основе развития критического мышления, так как несут не только информацию, но и положительный эмоциональный настрой по изучаемой теме [8, с. 125].

Видеофрагменты отображают ситуации, события и явления, которые недоступны пониманию учащихся с нарушением интеллекта, так как не присутствуют в их окружающем мире: землетрясение, извержение вулкана, гейзер, водопады, Северный Ледовитый океан и т. д. В процессе просмотра учащиеся знакомятся с ними, сравнивают, устанавливают существующие между ними связи и зависимости. Знания подкрепляются новыми яркими образами, появляется желание получить дополнительные сведения.

Например, при изучении природных зон Австралии (8 класс), с помощью видеофрагмента, встроенного в презентацию, можно ярко и наглядно показать ученикам ту или иную природную зону континента, особенности ее географического положения, растительный и животный мир. А при изучении стран мира видеофрагменты помогают учащимся не только получить сведения о каком-либо государстве, но и окунуться в незабываемый мир этого уголка земли, прочувствовать его особенность и колорит (например, видеофильм «Китай»). Такой эмоционально настроенный урок будет наиболее эффективным для понимания учащимися изучаемой темы.

Отметим, что демонстрационные возможности географических карт, включенных в учебную презентацию, значительно выше, чем у традиционных – печатных. При работе со слайдом, содержащим географическую карту, можно:

- приближать выбранные участки земной поверхности для более детального рассмотрения (например, чтобы рассмотреть очертания островов или материков);

- отдалять их (чтобы показать место конкретного материка на карте полушарий),

- снимать часть географических объектов или их обозначения, упрощая умственно отсталым детям зрительное восприятие карты (акцентировать

внимание учащихся на наименовании только тех городов или рек, которые изучаются на конкретном уроке);

- наносить необходимые надписи (например, назвать и записать части света);

- совмещать ряд карт (физическую и экономическую), что позволит облегчить сравнение объектов, установление причинно-следственных связей и закономерностей и др.

При подготовке презентации можно дополнять географическую карту иллюстративным или текстовым материалом, связанным с изучаемой территорией, страной. Такое сочетание позволяет повысить эффективность усвоения учебного материала презентации, дает возможность разнообразить виды работ на уроках географии.

При изучении ряда географических тем в презентации следует использовать показ динамических процессов (например, извержение вулкана, землетрясение, круговорот воды в природе, движение ветра и пр.). Можно также использовать анимационные фрагменты, демонстрирующие профессиональную занятость населения (например, работу шахтёров, нефтяников, ловлю рыбы в море и разделку её на рыболовецких судах, выпас овец на горных пастбищах и т. п.).

Включение в презентацию заданий, тестов, вопросов, дидактических игр разного уровня сложности позволяет актуализировать имеющиеся у детей знания, закрепить и обобщить полученные в ходе урока сведения, осуществляя дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся.

В случае затруднения есть возможность неоднократного возвращения к нужному слайду, для уточнения, получения подсказки в виде разъяснения или выбора варианта ответа. Показ на экране правильного ответа, способствует осуществлению учащимися самопроверки. С этой целью на уроках географии мы используем тесты, кроссворды, индивидуальные задания. Например, в презентации «Материки» для 6 класса требуется соотнести контуры материков и их названия с животным и растительным миром, населяющим данные материки.

Использование мультимедийных презентаций облегчает работу с основными географическими понятиями, которые следует выделять на слайдах цветом или увеличивать в размере. Учащиеся могут переписать слова с экрана в рабочие тетради. Усваивая и запоминая специальную терминологию, умственно отсталые школьники пополняют свой словарный запас, закрепляют навыки грамотного написания географических терминов.

Работа учащихся с мультимедийной учебной презентацией не должна ограничиваться только прослушиванием комментариев учителя и просмотром видеоряда. Деятельности детей необходимо придать активный характер. Опираясь на зрительные образы конкретных географических объектов и природных явлений, школьники под руководством учителя учатся сравнивать, анализировать, выделять главное, делать обобщения. После просмотра презентации необходимо проводить словесное описание запомнившихся

иллюстраций, видеофрагментов, составление вопросов к отдельным материалам слайдов, выполнение зарисовок, заполнение таблиц.

Благодаря работе с презентациями изложение, закрепление и повторение учебного материала можно построить в соответствии с особенностями познавательной деятельности учащихся с нарушением интеллекта, учитывая их возрастные и типологические особенности, соблюдая принципы научности, доступности, наглядности и коррекционной направленности.

Таким образом, использование мультимедийных технологий на уроках географии в специальной (коррекционной) школе VIII вида позволит сформировать познавательную мотивацию у учащихся, создавать оптимальные условия для повышения эффективности преподавания данного учебного предмета.

Литература

1. Кукушкина, О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы. Поиски. Подходы / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1994. – № 5. – С. 3–9.
2. Кукушкина, О. И. Организация использования компьютерной техники в специальной школе / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1994. – № 6. – С. 59–62.
3. Лифанова, Т. М. Методические рекомендации по использованию мультимедийных презентаций на уроках географии в специальных (коррекционных) школах VIII вида / Т. М. Лифанова, Е. В. Подвальная // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 4. – С. 36–46.
4. Лифанова, Т. М. Пути создания и применения мультимедийных презентаций на уроках географии в специальных коррекционных школах VIII вида / Т. М. Лифанова // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 4. – С. 36–42.
5. Макарова, Н. В. Информационные технологии обучения / Н. В. Макарова // Информатика и образование. – 1998. – № 2. – С. 7–9.
6. Никольская, И. А. Информационные технологии в специальном образовании / И. А. Никольская // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 2(4). – С. 47–50.
7. Ткаченко, И. С. Создание электронных презентаций / И. С. Ткаченко, О. В. Антропова. – М. : Бином, 2004. – 340 с.
8. Щеголихина, М. Ю. Использование информационных технологий на уроках географии при обучении детей с интеллектуальной недостаточностью / М. Ю. Щеголихина // Сборник «Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы» материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Артемовские чтения». – Пенза, 2009. – 450 с.

Надежкина М. О.

*Саранская специальная (коррекционная) образовательная
школа-интернат I-II вида,
г. Саранск*

РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Наличие или отсутствие слуха у ребенка накладывает свой отпечаток на его общее развитие и, конечно же, на развитие речи. Устная речь детей, имеющих нарушение слуха, часто оказывается малопонятной из-за недостаточности произносительных навыков, интонационной окрашенности, эмоциональной выразительности. А для общения с окружающими важно,

чтобы речь глухого была фонетически внятной, чтобы его произношение было максимально членораздельным и естественным, т. е. чтобы в его устной речи присутствовали и были отчетливо противопоставлены друг другу все элементы фонетической системы языка: звуки, словесное ударение, интонация.

Одной из основных задач обучения глухих детей является коррекция и развитие интонационно-фонетической стороны речи, которая у глухих учащихся имеет ряд недостатков. Это, прежде всего, интонация. Интерес к проблеме формирования интонационных возможностей у глухих детей связан с важностью интонации в процессе коммуникации. Интонация, словесное и логическое ударение, правила орфоэпии, паузы приближают коммуникацию глухих к коммуникации слышащих. Учителями-дефектологами осуществляется систематический контроль состояния владения учащимися словесным и логическим ударением, правилами орфоэпии, интонацией и другими составляющими ритмико-интонационной стороны речи.

Интонация – это обязательный компонент звучащей речи, который делает ее более осмысленной, более понятной, живой и выразительной.

Интонацией мы называем – совокупность звуковых средств, которые фонетически организуют речь, устанавливают между частями фразы смысловые отношения, сообщают фразе повествовательное, вопросительное или повелительное значение, выражают чувства.

Фонетическими средствами интонации являются: темп, ритм, ударение, сила и высота голоса.

Важным разделом формирования устной речи является развитие у глухих детей восприятия и воспроизведения ее интонационной структуры. Работа над речевой интонацией предполагает формирование у глухих детей все более дифференцированного восприятия и воспроизведения основных интонационных структур (темпа, слитности, пауз, фразового ударения, мелодического контура фраз), развитие у учащихся умений передавать смысл и эмоциональное содержание высказывания сочетанием речевых и неречевых средств, способствующих коммуникации – соответствующим выражением лица, позой естественными жестами, принятыми в речевом этикете.

Формирование у учащихся произносительной стороны устной речи, в том числе ее интонационной структуры, осуществляется как в свободном общении, так и на специальных занятиях – индивидуальных, музыкально-ритмических.

Обучение речевой интонации включает подготовительные упражнения, в процессе которых у учащихся формируется восприятие и воспроизведение основных элементов интонации, и специальную работу по восприятию и воспроизведению интонационной структуры фраз. Речевой материал для подготовительных упражнений составляют фразы, слова, слоги и отдельные звуки.

Различные интонационные конструкции фраз обрабатываются, в основном, в небольших текстах, преимущественно в диалогах, т.к. контекст обеспечивает более глубокое осознание учениками смысла и эмоционального содержания и высказывания.

С самого начала обучения в школе на уроках и внеклассное время дети учатся говорить выразительно, эмоционально, в нормальном темпе, максимально реализуя свои возможности в воспроизведении звуковой и интонационной структуры речи.

Подготовительная работа по обучению основным элементам интонации включает упражнения по развитию восприятия на слух и воспроизведения модуляций голоса по высоте (ровная интонация, повышение, понижение голоса в пределах основного диапазона), силе (нормальный, громкий, тихий голос, шепот, постепенное усиление и ослабление голоса), по формированию слитности речи и пауз, изменений темпа (нормальный, медленный, быстрый, ускорение, замедление), ударения (словесного и фразового) [2, с. 45].

В первую очередь необходимо устранить имеющиеся у ученика нарушения голоса, и только после этого начинать работу по формированию его модуляций.

В младших классах используются в обучении доступности детям фразы, представляющие, в основном пять интонационных конструкций. Первая конструкция наиболее ярко проявляется в повествовательном предложении при выражении завершенности высказывания в нейтральном стиле речи например, «Сегодня хорошая погода»); вторая – в вопросительном предложении (например, «Какая сегодня погода?»). Эти конструкции имеют нисходящее движение тона, но во второй – на гласном центре уровень тона более высокий, особенно когда он находится на вопросительном слове. Третья конструкция наиболее ярко проявляется в вопросительном предложении без вопросительного слова (например, «Сегодня хорошая погода?»). На интонационном центре тон резко повышается, в постцентральной части происходит понижение тона до уровня средней минимальной высоты. Четвертая конструкция наиболее ярко проявляется в вопросительных предложениях со значением сопоставления (например, «А мама дома?»). На гласном центре тон несколько повышается, на постцентральной части повышение тона сохраняется на достигнутом уровне. Пятая конструкция наиболее ярко проявляется в оценочных предложениях со значением предельно высокой степени признака, действия, состояния (например, «Какая хорошая погода!»). Эта конструкция имеет два центра: тона, на гласном первого центра тон повышается, на последующих слогах высота сохраняется, на втором центре тон понижается, что продолжается и в постцентральной части.

При работе над интонацией большое внимание уделяется формированию у учеников умений произносить один и тот же речевой материал, придавая ему разное эмоциональное звучание в соответствии с новой ситуацией (весело как заявка; грозно, как медведь; строго, как бабушка; печально; радостно; с огорчением и т.п.). Также дети учатся на материале одной фразы по-разному комбинировать элементы интонации: изменять логическое ударение (например, «Дай белую бумагу», «Дай *белую* бумагу», «Дай белую *бумагу*»), темп речи (например, говорить медленно и в нормальном темпе), менять интонационную конструкцию (например, «Сегодня тепло», «Сегодня тепло?», «Сегодня

тепло!»). При проведении таких упражнений особенно важно осознание учеником ситуации.

В процессе обучения широко используются чистоговорки, потешки, стихотворения.

В 1 классе подготовительные упражнения включают обучение восприятию и воспроизведению:

- слитности и пауз;
- краткого и долгого произнесения гласных звуков;
- ударения;
- темпа речи;
- высоты голоса.

Первоклассники учатся говорить эмоционально, в темпе, приближающемся к нормальному, произносить короткие фразы слитно, делить более длинные фразы паузой на смысловые синтагмы, выделять логическое и синтагматическое ударения. Начиная с первого года обучения, ученики активно используют паралингвистические средства (выразительную мимику, естественные жесты в соответствии с речевым этикетом) по подражанию учителя и самостоятельно.

Во 2 классе эти навыки закрепляются и расширяются. Второклассники учатся говорить эмоционально и выразительно, произносить фразы в нормальном темпе слитно, или, деля паузой на смысловые синтагмы, выделяя логическое и синтагматическое ударение, воспроизводя доступные элементы мелодического контура, а также адекватно использовать паралингвистические средства.

В 3 классе основное внимание уделяется развитию навыков восприятия на слух и воспроизведения ритмико-мелодической структуры фраз в повествовательных и вопросительных предложениях (с вопросительным словом и без него, типа: Какая сегодня погода? Сегодня хорошая погода?), а также в оценочных предложениях со значением предельно высокой степени признака действия, состояния (типа: Какая сегодня погода! Сегодня прекрасная погода!). Третьеклассники самостоятельно используют при общении адекватные паралингвистические средства. Работа по формированию интонации проводится с использованием различных методических приемов и технических средств. На занятиях широко применяется подражание образцу речи учителя, воспринимаемой учениками слухо-зрительно и на слух, обучение различению, опознаванию и распознаванию на слух основных элементов интонации, фонетическая ритмика, используются вибро-тактильные ощущения, графические средства, инсценирование типичных ситуаций речевого общения и др.

Организация обучения глухих школьников восприятию и воспроизведению интонации предполагает преемственность в разных формах работы. Планирование осуществляется совместно учителем класса, учителями, ведущими индивидуальные и музыкально-ритмические занятия и воспитателем. При этом учитывается то, что на индивидуальных занятиях

ученики приобретают первичные навыки, а тренировочные упражнения проводятся как на индивидуальных, так и на фронтальных занятиях.

В каждое индивидуальное и музыкальное занятие, фонетическую ритмику обязательно включаются подготовительные упражнения по развитию восприятия и воспроизведения элементов интонации, а также работа над ритмико-мелодической структурой фраз. Существенную роль в формировании произносительной стороны речи детей с нарушением слуха играет фонетическая ритмика, которая органически входит в работу по формированию произношения.

Фонетическая ритмика – это система двигательных упражнений, в которых различные движения (рук, головы, корпуса тела) сочетаются с произнесением определенного речевого материала (фраз, слов, слогов, звуков). Фонетическая ритмика помогает ребенку:

- выражать эмоции с помощью разных интонационных средств;
- нормализовать речевое дыхание, слитность речи;
- корректно воспроизводить звуки по отдельности, в слогах, словах и фразах;
- воспроизводить звуки в заданном темпе;
- менять высоту, силу голоса в нормальном темпе, без отклонений от нормы;
- воспринимать, различать, воспроизводить разные ритмы;
- учит естественному выражению отрицания, смеха и т.п. с помощью жестов и звукопроизношения [1, с. 37].

При этом учитываются рекомендации к отбору речевого материала, использованию методических приемов работы, изложенные в статье.

Целенаправленная работа по формированию у глухих школьников восприятия и воспроизведения интонационной структуры – один из важнейших путей совершенствования их устной речи.

Таким образом, необходимо помнить, овладение словесной речью – необходимое условие всестороннего развития глухого ребенка, она оказывает глубокое влияние на формирование всей личности ребенка, способствует включению его в общество слышащих.

Литература

1. Кузьмичёва, Е. П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся / Е. П. Кузьмичева. – М. : Академия, 1991. – 267 с.
2. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха /Л. П. Назарова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 288 с.

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА

Идея интеграции обучения и воспитания вытекает из стремления дать детям целостное, единое представление о природе, обществе и своем месте в них. Интеграция – это система, предполагающая объединение, соединение, сближение учебного материала отдельных родственных предметов в единое целое. На принципе интеграции построены почти все школьные дисциплины, представляющие самые различные, близкие друг другу области знаний и включающие в свой состав систему умения и навыков.

Ю. М. Колягин и О. Л. Алексеенко, отмечают положительные и отрицательные факторы интегрированных уроков. К позитивным они относят наличие больших потенциальных возможностей в развитии интеллекта учащихся, которые в традиционном обучении используются недостаточно. Среди негативных факторов ими выделяется ограничительное число учебных предметов с комментариями о том, что содержание небольшого объема усваиваемых знаний должно отражать действительную картину мира, взаимозависимость ее частей. В начальных классах ими отмечается следующий негативный фактор – необходимость формирования чрезвычайно важных навыков чтения, письма и счета. Это, по их мнению, требует попредметного обучения. Однако даже традиционный опыт обучения чтению и математике свидетельствует о широких интеграционных возможностях, которые можно еще и усилить. Так, чтение, как предмет, включает помимо литературных текстов материал по истории, природоведению. Следующим негативным фактором, они выделяют трудность изложения интегрированных курсов, чтобы детям данного возраста было понятно и интересно. Поэтому интеграцию на начальных этапах обучения целесообразно строить на достаточно близких областях знаний [2, с. 29].

Дети с нарушениями интеллекта, в отличие от нормально развивающихся детей, трудно усваивают учебный материал, у них низкая работоспособность, неустойчивое внимание, быстрая утомляемость, неусидчивость, слабое развитие памяти и мышления. И поэтому у таких детей наблюдается отсутствие или значительное снижение интереса к учебе, к окружающей среде. Для повышения интереса детей с нарушениями интеллекта к учебе и общественной жизни мы решили изучить форму интегрированного обучения, которая способствует снятию перенапряжения перегрузки, утомляемости учащихся за счет переключения их на разнообразные виды деятельности в ходе уроков. Интеграция способствует развитию воображения, внимания, памяти, мышления учащихся. Она помогает детям с нарушениями интеллекта целостно

воспринимать мир, познавать красоту окружающей действительности во всем ее разнообразии.

Проведение интегрированных уроков в специальной (коррекционной) школе VIII вида предполагает объединение разных видов учебной деятельности и разных предметов в единое целое для быстрого и прочного достижения цели. На интегрированных уроках происходит углубление одних и тех же понятий, являющихся предметом рассмотрения разных наук (чтения, письма, математики, развития речи, музыки, изобразительного искусства, биологии, географии, истории).

Основная сложность проведения интегрированных уроков в специальной (коррекционной) школе VIII вида состоит в необходимости сохранить динамическое развитие любой темы от ее введения до закрепления. В свою очередь, эти уроки позволяют учителю сократить сроки изучения отдельных тем, ликвидировать дублирование материала по разным предметам, уделить больше внимания (в разнообразных формах) тем целям, которые учитель выделяет в данный момент обучения (развитие речи, мышления, орфографической зоркости, творческого потенциала) [1, с 61].

Поэтому основная цель интегрированных уроков в специальной (коррекционной) школе VIII вида – научить использовать имеющиеся, умения, навыки в новых обстоятельствах, научить распознавать, что именно из того, что знаешь. Можно и нужно использовать в тех или иных жизненных ситуациях. Тот объем знаний, который был получен за предыдущие года обучения, вполне достаточен для выполнения основной цели интегрированного курса.

Интегрированные уроки снимают утомляемость и перенапряжение учащихся с нарушением интеллекта за счет переключения с одного вида деятельности на другой.

Разрабатывая такой урок, учитель должен учитывать:

- цель урока;
- подбор объектов, т. е. источников информации, которые бы отвечали целям урока;
- определение системообразующего фактора, т. е. нахождение основания для объединения разнопредметной информации;
- создание новой структуры курса, т. е. изменение функционального назначения знаний;
- переработку содержания [3, с. 9].

Наиболее распространенной в специальной (коррекционной) школе VIII вида является интеграция русского языка с чтением. Такие уроки способствуют глубокому проникновению учащихся в слово, в мир звуков, помогают формированию грамотной устной и письменной речи учащихся, ее развитию и обогащению, развивают умение понимать и ценить произведения литературы.

На интегрированных уроках русского языка и развития речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира в специальной (коррекционной) школе VIII вида чувственное восприятие предметов и явлений природы все время сопровождается работой по развитию речи учащихся.

Учитель учит их правильно называть растения, животных, части тела, предлагает рассказать о результатах наблюдений.

Интеграция уроков русского языка с музыкой дает эффективный результат. Заучивая некоторые отрывки или куплеты песен, которые обычно используются как организованное начало или физминутка на уроках русского языка, ученики запоминают новые слова, выражения, целые мысли, совершенствуя при этом произношение. Музыка на уроках русского языка создает непринужденную атмосферу, помогает ученикам отдохнуть и переключиться на другой вид деятельности.

На интегрированных уроках русского языка и изобразительного искусства предметом изучения чаще всего становятся произведения живописи. По ходу изложения материала учитель знакомит детей с нарушением интеллекта с картинами, которые становятся источником ярких впечатлений, воздействуют на эмоции детей, служат основой для осмысленного связного высказывания школьников. Работа по картине стимулирует речевую деятельность школьников, развивает и обогащает их словарный запас.

Интеграция уроков чтения и внеклассного чтения способствует совершенствованию навыков чтения учащихся с нарушением интеллекта. Читаемые произведения служат средством развития речи детей, а также развитию их кругозора на основе знакомства с миром книг.

На интегрированных уроках чтения и истории в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида учитель знакомит детей с историческими событиями, историческими личностями, жизнью людей в прошлом на основе работы с текстом учебника, историческими документами, художественной литературой. Художественные образы повышают наглядность изложения материала учителем, служат конкретизации учебного материала, помогают формированию представлений о прошлом, способствуют лучшему запоминанию учебного материала, повышают эмоциональное воздействие на учеников, воспитывают определенное отношение учащихся к событиям и героям.

Таким образом, можно сказать, что интегрированный урок является одной из форм организации учебного процесса в специальной (коррекционной) школе VIII вида, в ходе которого осуществляется синтез знаний различных дисциплин, достигнутый широким и углубленным взаимопроникновением знаний по разным предметам.

Литература

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А. К. Аксенова, С. Ю. Ильина – М. : Просвещение, 2011. – 350 с.
2. Алексеенко, О. Л. Интеграция школьного образования / О. Л. Алексеенко, Ю. М. Колягин // Начальная школа. – 1990. – № 9. – С. 28–31.
3. Колесов, В. М. Интегрированный подход к обучению детей с нарушениями в развитии / В. М. Колесов // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 3. – С. 100–20.

РОЛЬ ОСТАТОЧНОГО СЛУХА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Формирование у неслышащих детей устной речи, в частности, навыков восприятия речи и правильного произношения, является одной из главных проблем сурдопедагогики. При этом особое внимание должно быть уделено развитию и использованию остаточного слуха.

Какова же роль остаточного слуха в процессе формирования произносительных навыков у учащихся данной категории?

В процессе обучения неслышащих детей произношению учитель-дефектолог опирается на функции зрительного, кожного и двигательного анализаторов, особое значение имеет расширение возможностей использования остаточного слуха. Это достигается не только за счет применения в процессе обучения звукоусиливающей аппаратуры, но и систематических упражнений, направленных на развитие слухового восприятия.

Роль остаточного слуха в формировании произносительной стороны устной речи переоценить невозможно. Опытный учитель-дефектолог даже при недолгом знакомстве с новым классом без особого труда определяет детей со значительными остатками слуха по характеру их произношения. Чем большими остатками слуха обладает неслышащий ребенок, тем естественнее звучит его устная речь, тем легче он усваивает различные ее элементы.

Формирование навыков восприятия устной речи и произношения у неслышащих детей школьного возраста должно осуществляться как специальным путем (на индивидуальных и фронтальных занятиях по развитию слухового восприятия, на фронтальных занятиях в слуховом кабинете), так общеобразовательных уроках и во внеклассное время. На всех занятиях необходимо проводить планомерную систематическую работу по развитию слуховой функции на базе качественной звукоусиливающей аппаратуры при правильном режиме усиления. Содержанием этой работы являются упражнения учащихся в слуховом и слухо-зрительном восприятии речевого материала конкретного занятия, а также в правильном, беглом его воспроизведении.

Содержание работы над произношением определено программой. И оно включает развитие речевого дыхания, формирование голоса нормальной высоты, силы и тембра, работу над звуками и их сочетаниями, воспроизведение слов и фраз, соблюдение словесного и логического ударения, правил орфоэпии. Важным разделом обучения является формирование правил орфоэпии у учащихся интонационной структуры речи.

В процессе работы у детей формируется нормальный темп речи, умение правильно распределять паузы, воспроизводить слитно слова и словосочетания, выделять словесное и логическое ударение. У неслышащих школьников постепенно формируется естественная манера речи, умение передавать свое эмоциональное отношение к высказываемому.

На индивидуальных занятиях по формированию произношения учащиеся учатся произносить речевой материал, реализуя свои речевые возможности. А контроль со стороны взрослых за устной речью неслышащих детей является одним из важнейших факторов, содействующих успешности их обучения, закрепления усвоенных произносительных навыков.

Задача приближения звучания речи глухих к речи слышащих требует включать в каждое занятие специальную работу: коррекцию, автоматизацию, дифференциацию звуков и их сочетаний. И устранение наиболее грубых дефектов речи (фальцет, повышение голоса на некоторых звуках, чаще «у», «и», «м», «н», сонантность, гнусавость, озвончение, позвуковое воспроизведение слова и нарушение его звукового состава).

Речевой материал для работы над произношением включает звуки, слова, словосочетания, фразы, слоги. Широко используются диалоги, включающие фразы с разными интонационными конструкциями: стихотворения, потешки, чистоговорки, скороговорки. Материал подбирается с учетом необходимости и употребительности в устном общении на уроках и в быту, также фонетических задач на занятиях.

На индивидуальных занятиях используются различные виды работ, способствующие уточнению понимания речевого материала, предъявляемого на слух и поддержанию у учащихся интереса к занятиям.

Одним из самых распространенных видов работы, используемых на индивидуальных занятиях – это *работа с табличками*. На табличках фиксируется весь речевой материал, предусмотренный программой: фразы, включающие утверждения, отрицания, поручения, вопросы, ответы; слова, словосочетания, фразы, тексты [1, с. 17].

В процессе слуховой тренировки таблички используются следующим образом:

а) таблички с фразами (словами, словосочетаниями) раскладываются на столе; учитель произносит эти фразы за экраном; ученик должен их повторить;

б) учитель произносит фразу (слово, словосочетание), не показывая табличек; если после 2-3 повторений ученик не может ее воспроизвести, учитель показывает соответствующую табличку и снова повторяет фразу за экраном;

в) ученик выбирает одну из табличек и, не заглядывая в нее, передает учителю, который читает ее за экраном; если после 2-3 повторений воспринимает содержание таблички на слух, то оно предъявляется слухозрительно, а потом опять на слух.

Очень распространенным видом работы является *выполнение поручений*. Поручение дается на слух, но если после 2-3 повторений ученик не

воспринимает его на слух, оно предлагается слухо-зрительно. Например, ученику предлагается на слух выполнить поручение типа: «Открой тетрадь (книгу)», «Прочитай предложение (текст)». Ученик выполняет поручение и отчитывается: «Я открыл(а) тетрадь (книгу)», «Я прочитал(а) предложение (текст)» и т. д.

Широко используется такой вид работы, как *ответы на вопросы*. Вопрос задается сразу на слух. Если после 2-3 повторений вопрос не услышан учеником, то он предлагается слухо-зрительно. Вопросы могут быть самыми различными: по организации учебной деятельности, по темам: «Отдых», «Семья, дом», «Родина», «Живопись» и т. д. Например: «Где ты отдыхал на каникулах?», «Сколько человек у тебя в семье?», «Как называется наша страна?», «Каких художников ^ ты знаешь?». При этом следует требовать от ученика, чтобы он не повторял вопрос, а сразу давал ответ. Порядок слов в вопросе по возможности меняется: «Как ты слышишь?», «Ты слышишь?», «Ты слышишь хорошо?», «Ты слышишь плохо?» [2, с. 54].

Интересным видом работы является *восприятие фразы на основе догадки*. Услышав знакомый по звучанию материал, ученик определяет новое слово на слух, догадывается по ситуации. Например, ученику известны фразы «Возьми карандаш и бумагу» и слово «мальчик». Сначала мы предлагаем на слух фразу, составленную из знакомых слов. Мальчик взял карандаш и бумагу. После того как ученик узнает ее, предлагается фраза с новым словом, которое ученик определяет, используя слух и догадку. Например: Мальчик рисует. Слово *рисует*, незнакомое по звучанию, ученик должен определить. Если после 5 повторений незнакомая фраза или слово не воспринимаются учеником, то они предъявляются слухо-зрительно.

Большое внимание на индивидуальных занятиях уделяется *работе с текстом*. Вначале текст состоит из знакомого по звучанию материала. Эта работа проводится так: текст предъявляется на слух 2 раза, после чего ученик должен воспроизвести то, что он услышал. Ученик должен передать основное содержание текста. В случае затруднений текст предлагается для слухо-зрительного восприятия. Затем он читается по фразам. Каждая фраза повторяется за экраном 2 раза, а в случае затруднении также предлагается для слухо-зрительного восприятия. Ученик должен точно повторять фразу. Затем еще раз предъявляется на слух весь текст целиком. Когда ученик научиться распознавать данный текст на слух, ему предлагается ряд вопросов. Отвечая на них, ученик смотрит на текст. Если после 2 повторений вопрос не понят, он предлагается слухо-зрительно. Постепенно в текст вводятся отработанные слова, звуковой образ которых незнаком учащимся.

На занятиях по слуховому восприятию используется и такой вид работы, как *слуховые диктанты*. Сначала эти диктанты небольшие по объему, в основном состоящие из знакомых по звучанию фраз и слов. По мере изучения программного материала по различным темам фразы предлагаются сразу на слух. Порядок общий: если после 2 повторений ученик не воспринял предлагаемый материал, он дается слухо-зрительно.

Слуховые диктанты наиболее эффективно способствуют развитию слухового восприятия учащихся, так как при их проведении ученики приучаются сосредоточиваться, с особым вниманием вслушиваться в речевой материал, используя при этом остаточный слух.

Нравится учащимся и *работа по открытой или закрытой картинке*. Ученик рассматривает картинку. Затем ему предъявляется на слух название изображенного на картинке предмета, действия или состояния. Ученик смотрит на картинку и повторяет услышанное. Вариант этой работы: учитель не показывает картинку ученику, а предъявляет на слух фразы, составляющие ее содержание. Когда ученик определяет содержание картинку, ее показывают ему и работа продолжается.

Следующий вид работы – *отгадывание картинок*, которое проводится как при повторении найденного материала, так и при закреплении нового. На слух предлагаются фразы, соответствующие содержанию одной из картинок. Ученик должен показать эту картинку. Например, перед учеником лежат картинки: «Класс», «Летом в лесу», «Москва». Учитель предлагает ученику на слух фразы: «*Наш класс большой и светлый. Ребята любят собирать ягоды. Москва – столица нашей Родины.*»

Ученик должен показать соответствующую картинку. Если фраза не воспринята после 2-3 повторений, она предъявляется слухо-зрительно.

На индивидуальных занятиях можно использовать игру «*Верно-неверно*»: учитель показывает ученику предмет, например, карандаш, и за экраном спрашивает: «*Это ручка?*». Ученик должен дать утвердительный или отрицательный ответ. Для старших учеников предлагаются высказывания типа «*Луна больше солнца?*». Ученик отвечает: «*Луна больше солнца – это неверно. Луна меньше солнца.*»

Методика работы по развитию слухового восприятия и формированию произношения позволяет не только закреплять на слух программный материал, и широко использовать остаточный слух учащихся при объяснении нового материала на уроке, в частности, при разборе содержания нового рассказа [3, с. 62].

Большое значение использование остаточного слуха неслышащих школьников имеет при работе над стихотворением. Необходимо дать учащимся возможность почувствовать «музыку» стиха, послушать чтение знакомых стихов в исполнении выдающихся чтецов в грамзаписи.

Очень любят неслышащие школьники отгадывать знакомые загадки, которые учитель предлагает на слух. Сначала две-три загадки даются учащимся для слухо-зрительного восприятия (при необходимости они предъявляются в письменном виде). Учащиеся отгадывают их. Затем загадки повторяются сначала в том же порядке, а потом вразбивку на слух. Школьники слушают, повторяют загадку и отгадывают ее. При этом в одних случаях они сообщают отгадку устно, в других - подбирают соответствующую картинку.

Таким образом, работа по развитию слухового восприятия и формированию произношения на индивидуальных занятиях и на

общеобразовательных уроках начинается с простых слов, словосочетаний, фраз, постепенно их количество увеличивается, а затем идет работа с более сложными синтаксическими конструкциями. Не следует предъявлять на слух слишком большое количество речевого материала, необходимо соблюдать меру, чтобы слуховая работа не стала препятствием в усвоении учащимися учебного материала.

В процессе работы по развитию слухового восприятия и формированию произношения, обязательно следует контролировать состояние произносительных навыков учащихся, опираясь при этом на остаточный слух неслышащих детей.

Литература

1. Кузьмичева, Е. П. Методика развития слухового восприятия глухих школьников / Е. П. Кузьмичева. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
2. Рау, Ф. Ф. Формирование устной речи у глухих детей /Ф.Ф. Рау. – М. : Просвещение, 1981. – 189 с.
3. Слезина Н.Ф. Формирование произношения у глухих школьников. – М. : Просвещение, 1984. – 120с.

Сафронова Н. В.

*ГКС (К)ОУ РМ «Инсарская специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа-интернат VIII вида»,
г. Инсар*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Современный детский дом представляет собой образовательное учреждение, специально созданное для решения задач социального воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Для нашей страны особенно актуальна проблема, так называемого, «сиротства при живых родителях». Наиболее тяжелые последствия социального сиротства – это различные деформации психического и умственного развития ребенка.

Психические и психологические изменения, возникающие у ребенка при неблагоприятных социальных условиях, могут привести к различным вариантам нарушений в развитии: от задержки психического развития до нарушений умственной деятельности. При этом у детей наблюдается полное расстройство процессов общения, неадекватное социальное поведение, трудности в учебной деятельности, эмоциональные нарушения. Все это существенно затрудняет социальную адаптацию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Социальная адаптация ребенка является многогранным процессом, предполагающим усвоение культурных и нравственных норм поведения, формирование личностных качеств, определяющих взаимоотношения с

другими детьми и взрослыми, осознание своего места в обществе, в трудовой деятельности [2, с. 40].

Процесс коррекции отклонений в развитии должен пониматься, как путь овладения социальным опытом и нормами поведения. Наличие такого психофизического нарушения, как умственная отсталость, значительно осложняет адаптацию детей в обществе. Данная категория детей характеризуется стойкими нарушениями всей психической деятельности. Особенно отчетливо это обнаруживается в сфере познавательных процессов, что в свою очередь приводит к нарушениям поведения, трудностям социально-трудовой адаптации, социализации учащихся [3, с. 120].

Социализация – это процесс усвоения учащимися социального опыта, системы социальных связей и отношений. В процессе социализации человек приобретает убеждения, общественно одобряемые нормы поведения, необходимые для нормальной жизни [1, с. 24]. Поэтому социальная адаптация учащихся с нарушениям интеллекта является одной из главных задач Инсарской специальной (коррекционной) школы-интерната VIII вида. Это находит отражение в разработке форм и методов коррекционно-педагогической работы, направленной на преодоление трудностей адаптации учащихся данной школы.

Сразу при поступлении в школу нами проводятся мероприятия, способствующие осуществлению успешной адаптации ребенка к новым социальным условиям. Сюда входят психолого-педагогическое обследование ребенка; наблюдение за поведением и адаптацией в коллективе детей, за взаимодействием со взрослыми и детьми в процессе режимных моментов; беседы с воспитателями и педагогами о том, как ребенок чувствует себя в новой обстановке.

В ходе такого наблюдения определяется уровень социального, познавательного, физического и психического развития. Особое внимание уделяется изучению поведения ученика и его эмоционально-волевой сфере, умению переключаться с одного вида деятельности на другой. На основании комплексного обследования усилия педагогов должны быть направлены на то, чтобы обогатить социальный опыт ребенка на всех этапах образовательно-воспитательного процесса.

Одним из главных условий социальной адаптации детей-сирот является демонстрация им нормальных межличностных отношений в разных сферах деятельности: в быту, на работе, в семье; формирование у детей положительного опыта взаимодействия и сотрудничества в коллективе сверстников и со взрослыми людьми. Имея такой опыт, ребенок в будущем с большой вероятностью справится со сложной задачей создания собственной семьи и сможет влиться в трудовой коллектив.

Полноценная социальная адаптация невозможна без формирования системы нравственно-правового сознания и соответствующего социального поведения. Наличие интеллектуального нарушения существенно затрудняет решение этих задач, повышает вероятность социальных отклонений в

индивидуальном поведении личности. Кроме нарушений познавательной деятельности есть и другие факторы, затрудняющие процесс социализации умственно отсталых детей-сирот. К таким факторам относятся:

- социальный статус «ничейного ребенка»;
- проявление дефицита индивидуализированного общения со взрослыми;
- ограничение социальной активности ребенка;
- зачастую принудительный характер общения со сверстниками;
- регламентация жизнедеятельности в условиях школы-интерната;
- необходимость адаптации к большому числу сверстников.

Несмотря на все трудности, связанные с нарушениями психофизического развития детей, воспитывающихся в специальной (коррекционной) школе-интернате, с очевидной изоляцией этих детей от общества, работа по социальной адаптации должна представлять одну из важнейших задач всей коррекционно-воспитательной работы в школе.

Исходя из этого, в Инсарской специальной (коррекционной) школе-интернате VIII вида практически все виды деятельности представляют оптимальные условия для социального воспитания учащихся: трудовая, учебная, игровая. В них осуществляется полноценное общение школьников, как со сверстниками, так и со взрослыми. У детей формируются необходимые нравственные нормы поведения, система ценностей, принципы построения взаимоотношений в обществе.

Одним из главных направлений работы по социальной адаптации учащихся с нарушением интеллекта является социально-бытовая ориентация. Нормально развивающиеся дети многие знания и умения приобретают в процессе общения со взрослыми и сверстниками, помогая родителям по хозяйству, ухаживая за младшими, получая информацию из различных источников. Дети-сироты с нарушением интеллекта в силу особенностей своего развития самостоятельно не могут приобретать умения и навыки, необходимые им в быту. Поэтому воспитательные занятия по социально-бытовой ориентировке должны способствовать, в первую очередь, накоплению жизненного опыта учащихся. Дети должны знать свой адрес; уметь ориентироваться в различных бытовых ситуациях, в окружающей жизни, уметь пользоваться бытовыми приборами, разбираться в экономико-бытовых проблемах. Они должны усвоить многие социальные нормы и правила поведения, научиться переносить усвоенные навыки в незнакомую ситуацию.

Для того чтобы дети овладели таким опытом, требуется уделять много внимания отработке практических навыков. Особенностью школьников с нарушением интеллекта является длительная автоматизация сформированных умений, быстрое забывание усвоенных способов деятельности, неумение воспроизвести тот или иной навык в новой ситуации. Поэтому работу по социально-бытовой ориентировке следует проводить не только на специальных занятиях, но и в процессе различных форм организации внеурочной деятельности детей. Это могут быть кружки, конкурсы, экскурсии, воспитательные мероприятия, сюжетно-ролевые игры и многое другое.

Важным направлением работы по социальной адаптации является автоматизация умений и навыков по самообслуживающему труду. Уход за одеждой, обувью, уборка и содержание жилища в порядке, умение приготовить еду, накрыть на стол – все это является важной частью жизни любого человека. Приоритетной задачей специальной (коррекционной) школы-интерната VIII вида является воспитание готовности к профессионально-трудовой деятельности. Эта направленность работы состоит в развитии трудовой деятельности детей, в подготовке их к выбору будущей профессии, в формировании умений, позволяющих им самостоятельно реализовывать свои жизненные силы.

Основой социальной адаптации является гуманизация воспитательного процесса, которая предусматривает реализацию следующих идей:

1) Идея субъективности социального воспитания, предполагающая учет интересов и потребностей воспитанника, создание условий для определения каждым ребенком своего способа самореализации, раскрытие его потенциала.

2) Идея расширения социальных связей и отношений с окружающим миром, которая предполагает вступление ребенка в разнообразные отношения с окружающей действительностью.

3) Идея социального закаливания, то есть формирование у детей готовности к преодолению жизненных трудностей.

В соответствии с этими идеями мы стараемся реализовывать следующие принципы при организации воспитательной работы с детьми-сиротами в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната:

Принцип педагогического стимулирования социальных проб – предусматривает создание условий для самооценки учащимися своих возможностей на основе последовательного выбора способов поведения в процессе освоения различных социальных ролей.

Принцип вариативности организации работы с детьми – требует учета всего диапазона индивидуальных вкусов, предпочтений, создание условий для пробуждения новых интересов, для выбора участия в жизни школы-интерната.

Принцип организации личного пространства ребенка – требует создания условий, когда воспитанник может уединиться, оформить свое личное место.

Принцип сочетания взаимной заботы и требовательности – предусматривает формирование такого стиля отношений в группе воспитанников, когда каждый чувствует себя защищенным и признает правила общежития.

Принцип развития самостоятельности и инициативы – требует от каждого воспитанника участия в жизни группы.

Принцип нравственного обогащения социальной среды – требует постоянного внесения в жизнь детей общечеловеческих ценностей, обогащение нравственного опыта.

В заключении следует сказать, что социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, – это успешное усвоение ими социальных ролей в системе общественных отношений. При этом ребенок

должен видеть примеры для подражания как в микросреде, то есть в ближайшем окружении, в коллективе, где он воспитывается, так и в макросреде, то есть в окружающем мире.

Литература

1. Ковалец, И. В. Социальная адаптация детей с нарушениями в развитии / И. В. Ковалец // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2003. – № 4. – С. 23–26.
2. Плахова, Т. В. Система работы по социальной адаптации детей с нарушениями в развитии / Т. В. Плахова // Дефектология. – 2004. – № 2. – С. 40–42.
3. Романов, К. М. Проблемы социальной адаптации у людей с проблемами в интеллектуальном развитии / К. М. Романов // Народное образование. – 2002. – № 3. – С. 118–122.

Терлецкая О. В.
*МДОУ «Детский сад № 97
комбинированного вида»,
г. Саранск*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «СУ-ДЖОК» ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В УСТРАНЕНИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ

О тесной взаимосвязи движений пальцев с речью известно давно. Большое стимулирующее влияние функции руки отмечают все специалисты, изучавшие деятельность мозга, психику детей. Выдающийся русский просветитель Н. И. Новиков ещё в 1782 году утверждал, что «побуждение к действию с предметами у детей есть основное средство не только для получения знаний об этих предметах, но и для всего умственного развития» [3, с. 5].

И. П. Павловым также исследовался данный вопрос. Он придавал тактильным ощущениям большое значение, так как они несут в речевой центр, в его двигательную часть, дополнительные импульсы, способствующие его формированию. С точки зрения ученого, чем совершеннее кора мозга, тем совершеннее речь, а значит, и мышление. Эта концепция лежит в основе современных научных теорий.

В коре головного мозга речевая область расположена рядом с двигательной. Она является, собственно, её частью. Передняя центральная извилина – это так называемая двигательная проекционная зона, отсюда идут приказы сделать то или иное движение. Около трети всей площади двигательной проекции занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой моторной зоны. Именно величина проекции кисти руки, близость моторной и речевой зон навели учёных на мысль, что тренировка тонкой (мелкой) моторики пальцев рук оказывает огромное влияние на развитие активной речи ребёнка. Данные электрофизиологических исследований уже прямо говорят о том, что речевая область формируется под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук [2, с. 90].

На протяжении всего раннего детства чётко выступает эта зависимость по мере совершенствования мелкой моторики идёт развитие речевой функции.

Как мы видим, функция руки и речь развиваются параллельно. Естественно, это должно использоваться в работе с детьми – и теми, у которых развитие речи происходит своевременно, и особенно с теми, у которых имеются различные нарушения развития речи.

Движения пальцев и кистей рук имеют особое развивающее воздействие. На ладони и на стопе находится около 1000 важных биологически активных точек. Воздействуя на них, можно регулировать функционирование внутренних органов организма. Так, массируя мизинец, можно активизировать работу сердца, безымянный – печени, средний – кишечника, указательный – желудка, большой – головы.

Пальчиковая гимнастика: способствует овладению навыками мелкой моторики; помогает развивать речь; повышает работоспособность коры головного мозга; развивает у ребенка психические процессы: мышление, внимание, память, воображение; снимает тревожность.

На сегодняшний день в медицине стали популярны такие восточные методы лечения, как рефлексотерапия, в основе которой лежит воздействие на энергетические каналы человека и акупунктура «Су-Джок» («кисть и ступня»). В соответствии с методикой «Су-Джок» кисть руки – это миниатюрное повторение нашего тела (большой палец – голова и шея, ладонь – туловище, указательный и мизинец – руки, средний и безымянный – ноги). Следовательно, воздействуя на определенные точки, можно влиять на соответствующий этой точке орган человека [1, с. 37].

Использование «Су-Джок» массажных шариков в комплекте с металлическими кольцами (они свободно продаются в аптеках и не требуют больших затрат) в сочетании с упражнениями по коррекции звукопроизношения и развитию лексико-грамматических категорий способствует повышению физической и умственной работоспособности детей, создаёт функциональную базу для сравнительно быстрого перехода на более высокий уровень двигательной активности мышц и возможность для оптимальной целенаправленной речевой работы с ребенком.

Сочетание таких упражнений как пальчиковая гимнастика, самомассаж с упражнениями по коррекции звукопроизношения и формированию лексико-грамматических категорий, позволяют значительно повысить эффективность занятий в условиях детского сада, оптимизировать выполнение логопедических упражнений с ребенком в домашних условиях.

Анализируя результаты работы за первый год с использованием традиционных пальчиковых игр в параллели с массажем кончиков пальцев, мы отметили, что регулярное и опосредованное стимулирование систем соответствия по «Су-Джок» оказывает лечебное и профилактическое воздействие на речевые зоны коры головного мозга и положительно сказывается на исправлении речи детей.

Стимуляция систем соответствия (особенно большого пальца, участок соответствия головному мозгу) способствуют созреванию нервных клеток и активному функционированию коры головного мозга.

В качестве форм работы по использованию «Су-Джок» терапии на занятиях можно назвать следующие: это диагностика и стимуляция точек соответствия речевых зон головного мозга и органов артикуляционного аппарата; профилактический ручной массаж кистей и стоп; массаж и самомассаж кончиков пальцев и растирание ногтевых пластинок (массаж ребенку проводится до стойкого ощущения тепла и незначительного покраснения); использование «Су-Джок» массажеров.

Для создания успешной коррекционно-развивающей деятельности была установлена взаимосвязь логопеда с педагогами и она заключалась в логопедизации режимных моментов и занятий. Так, например, воспитатели в утреннее и вечернее время систематически развивали у детей мелкую моторику кисти и артикуляционного аппарата, используя также элементы кинезиологии, биоэнергопласти и «Су-Джока». Эта работа проводилась в игровой форме, с использованием наглядного материала, с музыкальным руководителем (элементы логоритмики); с инструктором по физической культуре (дыхательные и общеукрепляющие упражнения). При планировании работы, я предусматривала индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия, а также использование элементов самостоятельной деятельности детей (например, самомассаж.)

Таким образом, можно сделать вывод, что сформированность навыков мелкой моторики руки имеет важное значение для общего физического и психического развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства. Выполняя пальчиками различные упражнения с использованием «Су-Джок» ребенок достигает хорошего развития мелкой моторики рук, которая не только оказывает благоприятное влияние на развитие речи, но и подготавливает ребенка к рисованию, а в дальнейшем и к письму.

Литература

1. Авчатова, Л. А. Су-Джок терапия в коррекционно-педагогической работе с детьми. Л. А. Авчатова // Логопед. – 2010. – № 1. – С. 36–38.
2. Прищепа, С. С. Сотрудничество педагога с семьей / С. С. Прищепа, Н. В. Храмцова, Т. С. Шатверян // Управление ДОУ. – 2006. № 3, – С. 89–101.
3. Богуш Д. А. Корейский метод Су-Джок / Д. А. Богуш. – М. : Ника–Центр, 2008. – 116 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Ограниченный приток информации при нарушении слухового анализатора создает необычные условия развития психики неслышащего ребенка.

В 30-е годы XX века Л. С. Выготский выдвинул положение о сложной структуре дефекта. Отсутствие или снижение слуха ведет к задержке развития речи, что, в свою очередь, приводит к нарушению познавательных процессов ребенка (восприятия, мышления, памяти и т. д.) [3, с. 72].

Память детей с нарушением слуха изучалась рядом исследователей, и было установлено немало фактов, позволяющих видеть общие закономерности развития данного психического процесса, а также специфические особенности в развитии неслышащих детей.

Бытует мнение, что глухие дети более наблюдательны, чем слышащие и поэтому они превосходят слышащих в точности запоминания. Иногда неслышащие дети обнаруживают тонкую наблюдательность и точное запоминание каких-либо предметов и явлений (например, в отношении одежды педагогов, мест расположения тех или иных предметов и др.).

Однако исследования ученых доказывают, что это не так. Память у детей с нарушением слуха снижена в отличие от нормально развивающихся сверстников. Им свойственно замедленное запоминание, как словесного материала, так и наглядного. В жизни глухого очень важная роль принадлежит зрительной (образной) памяти. Она уступает памяти слышащих по объему или по точности. Неслышащие дети в большей степени смешивают сходные объекты. У них обнаруживаются отличия в организации процесса воспроизведения образного материала. Неслышащие дети меньше используют опосредствующие способы воспроизведения, разнообразные приемы «поиска» образов памяти. Кроме того, для глухих детей характерны большие трудности мысленного сопоставления образов [2, с. 141].

В целях коррекции образной памяти неслышащих детей педагогу следует помнить, что важное условие развития памяти – это совершенствование всей интеллектуальной деятельности, особенно мышления. Необходимо создавать условия для произвольного запоминания детьми наглядного материала на основе практической деятельности, например, его группировки по тем или иным признакам.

У детей с нарушением слуха наблюдается задержка в развитии словесной памяти по сравнению со слышащими. В то время когда неслышащие дети начинают усваивать лишь первые слова, дети с нормальным слухом уже

владеют грамматически оформленной речью. Формируя словесную речь, педагоги формируют и словесную память. Чем точнее будут формироваться у детей значения слов, чем многостороннее педагоги раскроют отношения данного слова с другими словами, тем надежнее будет запоминание.

Майнц давала детям для запоминания пары слов и установила, что слова объединены в сознании слышащего школьника более тесно, чем у неслышащего. Слышащие дети чаще, чем глухие заменяют одно слово другим, близким по смыслу. Замены у неслышащих детей редко бывают полноценными. Они часто заменяют слова сходными только по внешнему образу слова (угол – уголь, закрыла – зеркало). Для них характерны замены по единству предметной ситуации (например, кисть – краска, крыло – голубь, земля – песок).

Дети с нарушением слуха часто смешивают однокоренные слова и слова в разных грамматических формах (сел – сидел, выбрали – собрали). Они испытывают трудность в фиксации буквенного состава слова, менее успешно группируют слова, слабо владеют опосредствованными способами запоминания.

Запоминание фраз и текстов глухими детьми хуже, чем слышащими. Часто неслышащие дети воспроизводят фразу с пропущенными словами, при этом нарушая смысл фразы. При воспроизведении ранее выученных рассказов слышащие дети менее связаны текстом, они своими словами излагают мысль рассказа. Глухие же стремятся более точно воспроизвести текст, близко к оригиналу, это не всегда им удается.

Глухие дети часто затрудняются в припоминании уже имеющихся у них знаний. Особенно это обнаруживается, когда необходимо использовать знания для решения какой-либо задачи.

В процессе обучения глухих школьников необходимо развивать у них долговременную память. Нужно следить за тем, чтобы запоминаемый материал был полностью понят детьми. Следует, чтобы дети овладели приемами произвольного запоминания. К числу таких приемов относятся: разбивка материала на части, их озаглавливание, выделение в них опорных пунктов, использовать наглядные опоры при запоминании. Необходимо сравнивать, классифицировать и систематизировать материал. Нужно учить детей с нарушением слуха связывать вновь запоминаемое с ранее приобретенными знаниями.

При подготовке к уроку учитель должен специально отмечать, какими приемами подачи материала он воспользуется, чтобы учащиеся могли понять этот материал и так запомнить его, чтобы суметь воспроизвести, спустя определенное время. Важно создать у учащихся установку на длительное запоминание. Следует ввести в систему опрос по материалу, подготовленному не только по данному уроку, но и ранее изученному.

Понимание и усвоение учащимися изучаемого на уроке учебного материала зависит от многих условий, среди которых особое значение имеет активизация внимания детей.

Внимание заключается в ясном, четком отражении человеком того, что он воспринимает, в выделении одних объектов с одновременным отвлечением от всего остального.

В дошкольном возрасте основным видом внимания является непроизвольное внимание. Оно вызывается интересными для ребенка предметами или явлениями. Развитие внимания в школьном возрасте заключается в дальнейшем развитии непроизвольного внимания; в развитии произвольного внимания, как сознательно организуемого и контролируемого внимания; в воспитании таких свойств внимания, как устойчивость, распределяемость и переключаемость.

У слышащих детей внимание поддерживается устной речью учителя. Для поддержания у них внимания учитель чаще всего использует на уроке разнообразные наглядные пособия и одновременно дает словесные пояснения.

У глухого ребенка процесс возникновения внимания протекает иначе. Доминантный характер в этом случае приобретает зрительный раздражитель. Учитывая невозможность одновременного восприятия глухими учащимися наглядного пособия, и считывая с губ учителя словесные объяснения, им предлагают сначала рассмотреть объект и только потом дают словесные объяснения.

Основным средством привлечения внимания неслышащих школьников является применение разнообразных наглядных пособий. Важное место в работе приобретают занятия в виде игры. В развитии внимания детей с нарушением слуха большую роль играет воспитание организованности и дисциплинированности. Воспитание у глухих школьников навыков коллективного поведения благотворно сказывается на состоянии их внимания и создает предпосылки для сосредоточенности учеников на уроке. Благодаря повседневной учебной деятельности учащихся, направляемой учителем, у школьников возникает и развивается произвольное внимание и такое важное его свойство, как устойчивость.

Таким образом, развитие внимания – специальная задача, от решения которой зависит успех учебной деятельности глухого школьника.

Мышление – наиболее сложный познавательный процесс, тесно связанный с речью. Поэтому у глухих, овладевающих словесной речью в более поздние сроки, чем дети с нормальным слухом, наблюдается определенное своеобразие в развитии этого процесса.

В существующей классификации видов мышления выделяют наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление.

Наглядно-действенное мышление неслышащих детей формируется с опозданием примерно на год-полтора. При обучении глухих детей речи оно корригируется и полной коррекции мы можем достигнуть уже в младшем школьном возрасте в том случае, если задача предъявляется на наглядно-действенном или образном уровне. Выполнение задач, данных на словесном уровне и требующих решения на действенном, достигается в подростковом возрасте. При этом дети испытывают определенные трудности. Им очень

сложно обобщать действия по существенному признаку. Именно недостаточной свободой мысленного оперирования пространственными образами и трудностями в осуществлении взаимопереходов мысленных и практических форм анализа и синтеза объясняется то обстоятельство, что у глухих детей значительно дольше сохраняется более элементарный уровень выполнения предметно-действенных заданий.

Наглядно-образное мышление осуществляется на основе представлений. Развитие наглядно-образного мышления формируется в сюжетно ролевой игре. Если наглядно-образное мышление в норме развивается с 3-х летнего возраста, то у глухих это происходит в возрасте около 5 лет. Отличительной особенностью глухих являются трудности в усвоении условий задачи (если смысл задачи дать наглядно, то глухой ребенок с ней справиться). Решение практических задач рациональным способом является хорошей базой для развития абстрактного мышления.

Необходимо стремиться доводить работу по развитию мышления до уровня словесных обобщений. Знания и речь формирует словесно-логическое мышление. Формирование понятий у неслышащих учащихся происходит в более позднем возрасте. При формировании понятий наблюдается ряд особенностей: понятия оказываются или слишком широкими или, наоборот, узкими; слова часто обобщаются по внешнему признаку (например, смешиваются такие понятия, как «обрыв» и «овраг»); глухие учащиеся испытывают трудности при осознании внутреннего смысла метафор (понимают их буквально или как ошибку, например, «кипит работа» – это значит, на заводе жарко, высокая температура).

Благодаря коррекционно-развивающей работе на уроках, у детей с нарушением слуха совершенствуются способы логического рассуждения, однако у некоторых глухих детей складывается особый тип мыслительной деятельности, для которого характерно недопонимание и недосказанность.

К старшему школьному возрасту приемы мышления у детей с нарушением слуха заметно развиваются. В результате специального обучения школьники овладевают системой языковых средств, учатся анализировать, сравнивать, обобщать объекты и явления в разных аспектах. Развивающаяся речь способствует приобретению знаний, которые вносят в мыслительную деятельность неслышащих учащихся системность, содействуют формированию словесно-логического мышления.

Литература

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 105 с.
2. Венгер, Л. А. Психология / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1988. – 336 с.
3. Волкова, С. Б. Методика работы с детьми, имеющими нарушения слуха / С. Б. Волкова. – М. : Медицина. 2003. – 96 с.
4. Выготский, Л. С. Избранные психологические произведения : в 6 т. Т. 5 / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1983. – 364 с.
5. Психология глухих детей / под ред. И. М. Соловьева и др. – М. : Педагогика, 1971. – 448 с.

ВНЕУРОЧНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Точная статистика слабослышащих и глухих людей в России отсутствует. Принято считать, что в развитых странах общее число людей с дефектами слуха составляет 4-6 % всего населения. Подавляющее большинство из них слабослышащие, слух которых может быть значительно компенсирован современными звукоусиливающими аппаратами. По приблизительным оценкам лишь 0,1 % этих людей страдает тяжелыми формами глухоты. С потерей слуха еще не все потеряно в жизни. Как и обычные люди, счастливо трудятся тысячи и десятки тысяч глухих. Многие из них занимают самые различные должности. Это высококвалифицированные инженеры-конструкторы, талантливые механики, печатники, художники....

Компенсация глухоты – сложная социальная проблема. Социализация, по словам А. В. Мудрика, это развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества. Под социализацией понимают процесс усвоения человеком социального опыта, приобщения его к общественным отношениям. В процессе социализации личность приобретает качества, необходимые для жизни в обществе, усваивает определенные ценности и формы поведения. При этом человек сам активно участвует в освоении норм социального поведения и межличностных отношений, в приобретении умений и навыков, необходимых для успешной реализации соответствующих социальных ролей и функций. В процессах социализации определяющее значение имеют опыт ранних этапов онтогенеза, связанный с формированием психических функций и первоначальных форм социального поведения; передача социального опыта через систему обучения и воспитания; и, наконец, взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности. В процессе социализации человек формируется как член общества, к которому он принадлежит. Успешная социализация – это не только эффективная адаптация человека в обществе, но и способность в определенной мере противостоять обществу, части жизненных коллизий, мешающих его развитию и самореализации.

В настоящее время в проектировании социальной политики разных стран, независимо от их государственного устройства, выделяются две тенденции по отношению к лицам с нарушениями слуха. Приверженцы первой тенденции считают, что общество должно практически принимать проблемы глухих и слабослышащих и создавать им комфортные условия в среде слышащих. Например, всему населению страны рекомендуется изучать жестовую речь (Швеция) или каждый ученик с нарушениями слуха, обучающийся в массовой

школе, должен иметь персонального ассистента-переводчика жестовой речи (США), предлагаются определенные требования к артикуляции всех тех людей (специалистов, родственников, друзей, обслуживающего персонала и т. д.), которые имеют постоянное общение с глухими и слабослышащими: их речь должна быть замедленной, артикуляция утрированной (Швейцария, Германия). Существуют модели «страны глухих», например, университетский городок, населенный неслышащей молодежью (США, Галлодетский университет).

Вторая тенденция предлагает рассматривать лиц с нарушениями слуха как особую социальную группу, имеющую свою систему социальных потребностей в плане преодоления ограничений и трудностей коммуникации, но являющуюся одной из равноправных составных частей общества, существующую с ним в единой социокультурной среде.

В качестве источников социализации индивида выступает передача культуры через различные социальные институты, прежде всего через семью, систему воспитания и образования.

Главная проблема ребенка с ограниченными возможностями заключается в его связи с миром, в ограничении мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда – и к элементарному образованию.

Ребенок, имеющий нарушения слуха может быть так же способен и талантлив, как и его сверстники, не имеющие проблем со здоровьем, но обнаружить свои дарования, развить их, приносить с их помощью пользу обществу, ему мешает неравенство возможностей. Ребенок – не пассивный объект социальной помощи, а развивающийся человек, который имеет право на удовлетворение разносторонних социальных потребностей в познании, общении, творчестве.

ГКС(К)ОУ РМ «Саранская специальная (коррекционная) школа I-II вида» активно осуществляет процесс социализации, содействует в улучшении качества жизни ребенка, имеющего недостатки слуха, защите и представлении его интересов в различных кругах, создании условий для выравнивания возможностей детей и подростков, осуществляет их интеграцию в общество и создает предпосылки для независимой жизни.

У детей с нарушением слуха для успешной социализации педагогический коллектив школы формирует следующие личностные особенности:

- творческую и познавательную активность личности;
- навыки организации межличностных контактов;
- набор интеллектуально-личностных характеристик, которые свидетельствуют об эрудиции, культуре личности, критичности ума, перцептивные свойства личности, которые определяют способность адекватно воспринимать и оценивать участников совместной деятельности;
- навыки общения, потребность в нем;
- адекватную самооценку и уровень притязаний.

В процессе социализации ребенок с нарушениями слуха приобретает качества, необходимые для жизни в обществе, усваивает определенные

ценности и формы поведения. При этом сам активно участвует в освоении норм социального поведения и межличностных отношений, в приобретении умений и навыков, необходимых для успешной реализации соответствующих социальных ролей и функций. Одним из основных средств социализации на базе специальной (коррекционной) школы I-II вида становится внеурочная работа.

В процессе внеурочной работы дети с нарушениями слуха уже с дошкольного возраста принимают активное участие в концертах, праздничных утренниках и прочих подобных мероприятиях, организуемых школой. Они читают стихотворения, танцуют, играют на каком-нибудь музыкальном инструменте. Это важный шаг в социализации детей с нарушением слуха – публичность учит детей преодолевать стеснительность и страх перед большой аудиторией. Результатом выхода на большую сцену является участие детей с нарушениями слуха на ежегодном Республиканского многожанрового фестиваля «Созвездие» среди воспитанников детских домов и школ-интернатов Мордовии. С 2005 года творческий коллектив детей школы участвует во Всероссийских и Международных фестивалях творческих коллективов «Мой мир», «Шаг навстречу» (г. Самара, г. Санкт-Петербург), где являются дипломантами по различным творческим направлениям: танец, жестовое пение, оригинальный жанр, ансамбль шумовых инструментов.

Очень полезны для социализации глухих детей экскурсии и походы, организацию которых берет на себя школа, в которых участвуют семьи, знакомые и товарищи ребенка. В этих условиях дети учатся действовать в коллективе. Подчинение требованиям коллектива, совместная деятельность, единая цель, интересы объединяют детей. В коллективной деятельности у них развиваются чувства ответственности и товарищества, взаимопомощи, формируется дисциплинированность, умение считаться с интересами и желаниями остальных членов коллектива. Без этих нравственных качеств немислима жизнь человека в обществе.

Задачи по социальной адаптации неслышащих воспитанников также реализуются в мероприятиях интегрированного типа следующих видов: совместный отдых слышащих и неслышащих детей в летнем оздоровительном лагере «Орбита» с детьми из 6 интернатных учреждений Республики Мордовия; общение детей во время проведения игр, конкурсов, вечеров; занятия по дополнительному образованию. Таким образом, расширяются представления детей об окружающем мире, совершенствуется их речь, потому что они общаются с большим количеством говорящих и слышащих людей разного возраста.

Огромную пользу приносит детям с нарушениями слуха участие в работе кружков и секций. На базе школы работают много кружков и секций по интересам. Особенно хочется отметить кружки изобразительного искусства, «Флористика», работая в которых дети ежегодно участвуют в различных конкурсах, в частности, в Международном детском фестивале «Подводный мир глазами детей». В ходе работы кружков преодолеваются трудности в социальных контактах неслышащих подростков друг с другом и со

слышащими; создается оптимальный микроклимат в детском коллективе; организуется разнообразная и интересная деятельность для неслышащих детей; расширяются знания детей о внутреннем мире человека и мире окружающем его; развиваются представления о себе, о своем месте в обществе; формируется личность и собственное мировоззрение; развивается интерес к словесному общению; совершенствуется устная речь и развивается логическое мышление как условие полноценной социальной реабилитации.

Реализация внеурочной деятельности на базе ГКС(К)ОУ РМ «Саранская специальная (коррекционная) школа I-II вида» и включение детей с нарушениями слуха в социум помогает им вырасти раскрепощенными, открытыми к контактам, самостоятельными. Многие из них после школы продолжают процесс обучения на базе профессиональных учебных заведений, в ВУЗах России вместе со слышащими сверстниками, успешно работают на разных предприятиях. Таким образом, при соблюдении определенных условий социализации дети с нарушениями слуха становятся полноценными членами общества.

Литература

1. Социальная адаптация и интеграция детей с нарушениями слуха / сост. В. М. Астафьева. – М. : АПК и ПРО, 2000. – 275 с.
2. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология: учеб. пособие / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002. – 340 с.
3. Боскис, Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха / Р. М. Боскис. – М. : Просвещение, 1988. – 217 с.
4. Рау, Ф. Ф. Проблема интеграции глухих / Ф. Ф. Рау // Формирование устной речи у глухих детей / под ред. Т. А. Власовой, Н. Ф. Слезиной, В. И. Бельтюкова. – М. : Просвещение, 1981. – 188 с.

ОБЩЕКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аверьянова К. А.
*МАДОУ «Центр развития
ребёнка – детский сад №46»,
г. Саранск*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В РАБОТЕ ЛОГОПУНКТА УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ЗАКРЕПЛЕНИЕ ПРАВИЛЬНОГО ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ И РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК

Исследованиями ученых Института физиологии детей и подростков АПН (М. М. Кольцова, Е. И. Исенина, Л. В. Янтакова-Фомина) была подтверждена связь интеллектуального развития и пальцевой моторики. Уровень развития речи детей также находится в прямой зависимости степени сформированности тонких движений рук.

В научной литературе существует точка зрения, согласно которой управляемое развитие движений пальцев рук ребенка оказывает положительное влияние на развитие его речи. Движения стимулируют созревание центральной нервной системы, в частности, созревание двигательного анализатора. В свою очередь, прогресс в развитии двигательного анализатора, являющегося аппаратом межанализаторного синтеза, сказывается на общем прогрессе функций мозга ребенка [1, с. 48].

Другими словами, развитие мелкой моторики пальцев рук благоприятно сказывается на становлении детской речи. Совершенствование ручной моторики способствует активизации моторных речевых зон головного мозга и вследствие этого – развитию речевой функции.

Поэтому начинать работу по развитию мелкой моторики нужно с самого раннего возраста. Уже грудному младенцу можно массировать пальчики, воздействуя тем самым на активные точки, связанные с корой головного мозга. В раннем и младшем дошкольном возрасте нужно выполнять простые упражнения, сопровождаемые стихотворным текстом, не забывать о развитии элементарных навыков самообслуживания: застегивать и расстегивать пуговицы, завязывать шнурки и т. д. [3, с. 45].

И, конечно, в старшем дошкольном возрасте работа по развитию мелкой моторики и координации движений руки должна стать важной частью подготовки к школе.

Дети, имеющие речевые нарушения, особенно нуждаются в совершенствовании моторики. Для этого важно использовать всевозможные упражнения для развития мелкой моторики рук, они помогут быстрее и успешнее овладеть речью.

На логопункте зачастую время учителя-логопеда ограничено, поэтому приходится совмещать некоторые виды работ. Объединение развития мелкой моторики и автоматизации звуков можно считать возможным и приемлемым приемом, ведь в любое индивидуальное логопедическое занятие необходимо включать гимнастику для рук.

На начальном этапе, когда идет знакомство ребёнка с собственным артикуляционным аппаратом, перед постановкой звуков, параллельно с артикуляционной гимнастикой рекомендуется использовать несложный массаж и самомассаж рук. Так как дети испытывают затруднения в выполнении многих упражнений и им сложно сочетать их ещё и с речевым материалом, учитель-логопед сначала выполняет движения вместе с детьми, давая возможность им запомнить все нужные действия.

Для детей со сложными нарушениями речи речевой материал лучше произносить самому педагогу, а при небольшом количестве дефектных звуков можно давать простые чистоговорки, либо использовать упражнение по типу «Доскажи словечко». Также для детей со сложными речевыми нарушениями рекомендуется использовать пальчиковые упражнения со звуковым и музыкальным сопровождением. Например: упражнение «Деревья» (параллельно с изображением руками «деревьев» используется музыка разного

Далее после постановки звука, на стадии автоматизации в работу предлагается вводить подборку чистоговорок, которые будут направлены на поэтапное введение звука в речь, а также продолжение развития моторики рук.

Жо-жо-жо-жо-жо-жо.

(Пальчики в кулачок. Указательный и мизинец разведены в стороны, ребенок шевелит ими.)

– Наступает ночь уже,

Улетим и скажем: жэ.

Жэ-жэ-жэ-жэ-жэ-жэ.

(Ладони в покое, пальчики соединены, кисти рук скрещены. Ладони вверх-вниз).

В) В стихах:

«Жук»

Жук летит, жужжит, жужжит

И усами шевелит.

(Пальчики в кулачок. Указательный и мизинец разведены в стороны, ребенок шевелит ими).

«Ножки» Нарядили ножки

(поочерёдно поглаживать одной рукой другую)

В новые сапожки.

Вы шагайте, ножки,

(шагать пальчиками по столу)

Прямо по дорожке.

Вы шагайте - топайте,

(постукивать пальчиками)

По лужам не шлёпайте,

(погроzić пальчиком)

В грязь не заходите,

Сапожки не рвите.

Также для коррекции дефектов произношения, и для развития мелкой моторики рук, её тактильной чувствительности можно применять другой эффективный приём: переключивание в момент произнесения звука (например С) или слога (СА) мелких предметов (например пуговиц, маленьких игрушек и т.п.) из одной коробки в другую до тех пор пока все предметы не окажутся в новой коробке. Здесь можно включать в работу как обе руки сразу, так и поочерёдно правую и левую. Занятия по развитию движений рук должны проводиться регулярно, только тогда будет достигнут наибольший эффект от упражнений.

Такая подборка речевого материала помогает ненавязчиво и эффективно, в виде игры автоматизировать нужные звуки в речи, а также совместные действия со сверстниками и педагогом снимают неуверенность, зажатость у ребёнка, которые часто связаны с речевыми дефектом. «Рассказывание» стихов с помощью рук неизменно пробуждает у детей живой интерес, повышает эмоциональный тонус, эффективность запоминания, способствует развитию произвольного внимания, общей и мелкой моторики. Всё это способствует устранению проблем в дальнейшем развитии и обучении детей.

Таким образом, родители и педагоги, которые уделяют должное внимание упражнениям и играм, различным заданиям на развитие мелкой моторики, координации движений рук детей, решают сразу несколько задач.

Во-первых, положительно влияют на общее интеллектуальное развитие ребёнка;

во-вторых, точное динамичное выполнение упражнений для рук, совершенствуют движения артикулярных органов: губ, языка, нижней челюсти;

в-третьих, готовят к овладению навыком письма, что в будущем поможет избежать многих проблем школьного обучения.

В заключение можно напомнить слова Аристотеля: «Рука – это инструмент, всех инструментов».

Литература

1. Бачина, О. В. Пальчиковая гимнастика с предметами. Определение ведущей руки и развитие навыков письма у детей 6-8 лет : практическое пособие для педагогов и родителей / О. В. Бачина, Н. Ф. Коробова. – М. : АРКТИ, 2007. – 88 с.

2. Куликовская, Т. А. Логопедические скороговорки и считалки. Речевой материал для автоматизации звуков у детей : пособие для педагогов и родителей / Т. А. Куликовская. – М. : ГНОМ и Д, 2008. – 128 с.

3. Ткаченко Т.А. Физкультминутки для развития пальцевой моторики у дошкольников с нарушениями речи. Сборник упражнений : пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т. А. Ткаченко. – М. : ГНОМ и Д, 2004. – 32 с.

Беленкова Л. Ю.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

По данным Всероссийского съезда педиатров, здоровье каждого ребенка ухудшается по мере обучения в школе минимум в пять раз, к окончанию школы хронические заболевания имеют 80 % школьников. Исследования показывают, что традиционная организация образовательного процесса создает у школьников постоянные стрессовые перегрузки, которые приводят к поломке механизмов саморегуляции физиологических функций и способствуют развитию хронических болезней. Вышесказанное позволяет констатировать здоровьезатратный характер существующей системы школьного образования.

Анализ школьных факторов, негативно влияющих на здоровье учащихся, позволяет выделить следующие. 1) Недостаточное соблюдение гигиенических требований как к организации учебного процесса, так и к образовательной среде. (Например, изучение динамики умственной работоспособности учащихся показывает, что учебная нагрузка зачастую приводит к перенапряжению механизмов их адаптации.) 2) Несоответствие между

школьными требованиями и потребностями, а также психофизиологическими возможностями учеников. 3) Авторитарный, антигуманный характер взаимоотношений, который нередко ведет к дидактогениям. В частности, исследования показывают обратную корреляцию между оценками школьников и уровнем их невротизации. 4) Отсутствие в образовательном процессе специальных мер, способствующих сохранению и укреплению здоровья учащихся. Урок остается основной организационной формой образовательного процесса в современной школе, следовательно, выявление критериев валеологической обоснованности школьного урока и построение урока на валеологической основе является важным условием преодоления здоровьезатратного характера школьного образования.

В то же время психологические исследования показывают, что состояние здоровья школьников во многом определяется не нормированием нагрузки, а психологическими факторами. Состояние стресса (перегрузка нервной системы), возникает не тогда, когда ребенку дают слишком много заданий, а когда отсутствует внутренняя мотивация учебной деятельности. Такой подход позволяет выделить в качестве доминирующего критерия валеологической обоснованности урока соблюдение принципа природосообразности, который понимается как соответствие образовательного процесса базовым потребностям и психофизиологическим возможностям ребенка. Он предполагает применение образовательных технологий личностно ориентированного характера. Анализируя технологические подходы, предлагаемые современной педагогической практикой, можно выделить сущностные черты их личностной ориентированности. Они предполагают создание в ходе образовательного процесса ситуаций, стимулирующих субъектную активность учащихся, формирование внутренней учебной мотивации. Валеологически обоснованными являются образовательные технологии, ориентированные на свободный выбор, творчество и самореализацию учеников.

Анализ результатов многочисленных исследований качества школьных уроков по разным предметам показывает, что в школах по-прежнему доминирует репродуктивно-иллюстративная образовательная технология. Во многом такая ситуация объясняется недостаточным технологическим диапазоном учителя. Кроме того, эффективность формирования субъектного опыта учащихся при использовании любого технологического подхода зависит от характера взаимоотношений между педагогом и школьниками. Нередко гуманистическая по форме образовательная технология «не работает», если педагог придерживается монологического (субъект-объектного) способа взаимодействия с учащимися. При этом такой стиль взаимоотношений отражается на здоровье ребенка.

Оказание помощи в самоопределении, создании условий для активизации личностных функций ребенка возможно лишь в диалогическом взаимодействии, которое В. В. Сериков называет элементарной единицей гуманистического обучения. Диалогическое (субъект-субъектное) взаимодействие предполагает зависимость результата от интересов, целей и

эмоций его участников; в учебном диалоге учащиеся становятся субъектами взаимодействия с педагогом, испытывая в этом потребность. Участникам предоставляется возможность выявить новый смысл отношений к людям и самому себе, открыть новое в самоопределении, самореализации. Однако необходимым условием учебного диалога является «диалогическая готовность» учителя, который должен быть готов к изменению своего мнения и к совместному поиску истины вместе с учащимися.

Наконец, преодоление здоровьезатратного характера образовательного процесса в современной школе требует от педагога систематического включения в урок специальных приемов, направленных на сохранение и укрепление здоровья учащихся. К подобным приемам относятся все способы увеличения двигательной активности учащихся: физкультминутки, режим динамических рабочих поз, использование приемов пассивной и активной релаксации, различных способов переключения и отреагирования; массаж активных точек (так называемые «оживлялки»); дыхательные упражнения; сенсорные тренажи; психогимнастика; психологический настрой на урок. Однако сами учителя признают, что недостаточно владеют специальными оздоровительными приемами или не имеют соответствующей мотивации их использования на уроках.

Проанализируем эту проблему в аспекте возможностей образовательных технологий. В существующей классификации образовательных технологий по Г. К. Селевко выделяются технологии развивающего обучения: личностно ориентированные, предметно-ориентированные, игровые и др. Аспект сохранения здоровья школьников не выделяется в них как основной. Главный компонент любых педагогических технологий – цели и задачи не отражают здоровьесберегающий аспект обучения.

В сложившейся ситуации учителю важно уметь преломлять дидактические категории в образовательных технологиях так, чтобы они гарантировали здоровьесберегающий характер обучения. Наиболее актуальным и первоочередным является грамотное структурирование содержания, выделение ключевых линий, основных понятий, закономерностей, межпредметных связей и продумывание на их основе рациональной логики процесса обучения. Для многих педагогов логико-дидактический анализ содержания образования по предмету является проблемой, что приводит к необоснованному расширению его объема, заострению внимания на второстепенных фактах и явлениях. Плохая структура содержания затрудняет усвоение знаний и умений и отрицательно сказывается на физическом и психическом состоянии школьников. Дидактические методы, реализуемые в образовательных технологиях, не всегда отвечают требованиям здоровьесберегающего педагогического процесса. Увлечение интеллектуальными методиками обучения, эксплуатирующими левополушарные области мозга, приводит к ухудшению эмоциональной составляющей психического здоровья школьников.

Здоровьесберегающим потенциалом обладают технологии эвристического обучения, стимулирующее развитие творческих способностей учащихся. В их арсенале – методы, инициирующие развитие образного мышления, воображения и фантазии, интуиции. Ситуации творчества позволяют учащимся легче переносить учебные нагрузки, снимают мышечное напряжение.

Использование в технологиях обучения и воспитания игровых методов и приемов, оптимальное сочетание их с другими методами повышают учебную мотивацию учащихся, способствуют менее затратному (без напряжения) достижению учебных задач. Игра – один из ведущих видов деятельности человека, не занявший пока достойного места в образовательном процессе. Ей присущи психотерапевтические функции, позволяющие изменить отношение человека к себе.

Здоровьесберегающим потенциалом обладают методы и формы, предполагающие дифференциацию обучения, хотя не всякая дифференциация позитивно влияет на сохранение и укрепление здоровья детей. Внутриклассная дифференциация обучения, осуществляемая по степени оказания методической помощи каждому учащемуся, наиболее эффективна. Она позволяет выстроить индивидуальную траекторию успеха, подбор ребенку адекватных его индивидуальным способностям и возможностям методов и средств обучения. Использование дифференциации на основе интересов учащихся и уровня их обученности, предоставления им свободы выбора выполнения учебных задач повышает самостоятельность учащихся, позитивно влияет на эмоционально-волевую сферу личности, следовательно, укрепляет здоровье.

Особое внимание в укреплении здоровья играют формы организации учебно-познавательной деятельности. Доминирование на всех этапах обучения фронтальной формы организации приводит к мышечной зажатости, скованности, возникновению сколиоза. Творческое сочетание парных и групповых, индивидуальных, и коллективных форм работы снимает динамическое напряжение и эмоционально насыщает учебный процесс.

Несмотря на значимость материальных, санитарно-гигиенических, дидактических и психологических условий, ключевую роль в решении задач сохранения здоровья детей играет, прежде всего, личность учителя, педагога. Задачи охраны и укрепления здоровья школьников могут успешно решаться только в том случае, если учитель сам будет обладать психическим и соматическим здоровьем. Психическое здоровье означает зрелость, сохранность и активность механизмов саморегуляции, обеспечивающих полноценное человеческое функционирование. Профессиональная деятельность учителя имеет особое влияние на структуру его психических характеристик. Учительство как профессиональная группа отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья. Для учителей со стажем характерны педагогические «кризы», «истощение», «сгорание». Так, у трети учителей показатель социальной адаптации не выше, чем у больных неврозами. Педагогу важно уметь регулировать собственное поведение,

анализировать педагогическую деятельность с позиций доминантной профессиональной ценности – личности ребенка, осознавать значимость собственных усилий в поддержке психического и соматического здоровья, уметь диагностировать проблемы в собственном здоровье. Проектируя стратегию профессионального роста, учителю необходимо продумывать и усилия по сохранности и поддержанию собственного здоровья, особенно психического.

Таким образом, собственная установка педагога на личностный рост, развитие здоровьесберегающего потенциала личности становится залогом и успешного здорового личностного становления учащихся. Во многом физическое и душевное благополучие учителей и детей, с которыми они ежедневно общаются определяют успешность решения вопроса здоровьесбережения. Вот почему так важно каждому педагогу овладеть способами оптимизации учебно-воспитательной и собственной индивидуальной методической деятельности.

Литература

1. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
2. Сериков, В. В. Личностно-ориентированный подход в образовании / В. В. Сериков. – Волгоград. : Перемена, 1994. – 152 с.

Бобкова О. В.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ

Одним из ведущих механизмов преодоления негативных процессов в социальной жизни, формирования культуры межнациональных отношений в обществе является система образования. Именно в период школьного обучения закладываются основы мировоззрения и миропонимания личности, происходит этнокультурное развитие ребенка. Поэтому целью школы является не только обеспечение общего образования, но и приобщение детей к родному языку, истории, этнокультуре, духовным ценностям, воспитание у них культуры межнациональных отношений.

Этнокультурное образование – это образование, направленное на защиту и развитие этнокультурной идентичности школьника путем приобщения к родному языку и культуре своего народа.

Поволжье – уникальный в этнокультурном и этносоциальном плане регион современной России. Его специфика заключается в его полиэтничности, взаимодействии разных цивилизационных и этнокультурных типов.

Особенности жизни выработали у народов этого региона специфические динамические стереотипы этнического поведения.

В связи с этим возникает необходимость обоснования новых педагогических подходов к усвоению социальных норм и ценностей традиционными средствами этнопедагогики; гармоничного сочетания инновационного и традиционного в организации педагогически направленной этносоциализации.

Регионализация образования обусловила проблему создания такой его системы, которая органически сочетала бы в своем развитии индивидуальные, национальные, общероссийские и мировые культурно-образовательные потребности и интересы. Стратегическим направлением для этого является научное обеспечение всех звеньев образования, ориентированных на последовательное развитие личности, ее самоопределение, самоориентацию в условиях многоязычного и поликультурного пространства, приобщение ее к высшим достижениям мировой и национальной культуры; на возрождение в обществе гуманистических общечеловеческих ценностей и идеалов свободы, добра, человеческого достоинства, гражданственности, патриотизма и коллективизма [2, с. 13].

Система этнокультурного развития базируется на принципах:

- природосообразности (человек – часть природы, подчинение законам природы, правила взаимоотношения с окружающей средой);
- культуросообразности (приобщение к системе общечеловеческих ценностей, духовности, нравственности и социально-этическим нормам);
- научности (использование общепризнанных научных фактов по истории, археологии, литературе, языкознанию, а также применение дидактики при включении детей в этнокультуру);
- народности (изучение всех областей народной культуры с применением этнографического, этнопедагогического материала) [1, с. 17].

В учебном процессе возможно использование таких организационных форм этнокультурного образования как *интегрированные уроки*.

В воспитательном процессе оно может быть представлено такими формами работы, как: музейно-экскурсионная работа; фольклорно-этнографические праздники; игровые программы; тематические встречи; беседы на морально-этические темы; работа в творческой мастерской;

В сотрудничестве с учителями рекомендуется использовать рабочие встречи; консультации; выступления на заседаниях методических объединений; участие в школьных предметно-методических неделях.

Исследователями также определены *критерии эффективности работы* по этнокультурному развитию школьников:

- уровень сформированности национального самосознания;
- уровень сформированности познавательного интереса к изучению народной культуры;
- уровень усвоения учащимися традиционных социальных норм и правил;

- качество усвоенных этнокультурных знаний и умений;
- применение традиционных знаний и умений в жизни [1, с. 21].

Концепция модернизации российского образования рассматривает формирование этнокультурной личности в качестве одной из целей социализации.

Идея реабилитации средствами образования предполагает восстановление ребенка с ограниченными возможностями здоровья в правах на наследие культурно-исторического опыта своего этноса и человечества в целом. При этом специфические особенности его психофизического развития не должны становиться препятствием в этом процессе.

По мнению специалистов (О. П. Гаврилушкина, И. А. Грошенков, Т. А. Добровольская, И. Ю. Левченко, Е. А. Медведева, М. Н. Назарова и др.), ознакомление с различными видами искусства и включение детей с отклонениями в развитии в художественно-творческую деятельность обладает большим потенциалом в решении образовательных, коррекционно-развивающих и воспитательных задач специальной школы.

С точки зрения возможностей воздействия на психическое развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействие с ярким и жизнерадостным народным искусством способствует снятию стресса, нормализации работы нервной системы, психики в целом. Собственное творчество учащихся в этой области обеспечивает гармонизацию внутреннего мира и отношений с внешним миром и другими людьми, позволяет снять напряженность и конфликтность, снизить или нейтрализовать чувство тревожности.

Особое значение знакомство школьников с ограниченными возможностями здоровья с национальным декоративно-прикладным искусством имеет в плане их эстетического развития. В процессе художественно-творческой деятельности преодолевается свойственная многим категориям учащихся специальных школ «эмоциональная тупость» при восприятии эстетических свойств окружающих предметов и явлений. Занятия развивают способность видеть красоту в себе и вокруг и стремиться к ее созданию и внесению в собственную жизнь, способствуя, тем самым, формированию эстетических и художественных потребностей.

Включение ребенка с различными отклонениями в развитии в художественно-творческую деятельность, позволяет ему осознать свои возможности, обеспечивает формирование адекватной самооценки, способствуя тем самым социальной адаптации.

Коррекционно-развивающий потенциал ознакомления с национальным искусством школьников с ограниченными возможностями здоровья и их художественного творчества, в том числе, заключается в формировании у них мотивов продуктивной деятельности; формировании и совершенствовании восприятия (сенсорное воспитание); коррекции и развитии эмоционально-волевой сферы.

Значимость ознакомления с мордовским декоративно-прикладным искусством для школьников с ограниченными возможностями здоровья также состоит в том, что оно способствует обогащению представлений учащихся об истории и традициях своего народа, способствует, таким образом, их патриотическому, нравственному и эстетическому воспитанию.

Наряду с этим, включение данного направления работы в учебный и воспитательный процесс образовательного учреждения усиливает вариативную составляющую системы трудовой подготовки школьников. В рамках этого направления учащиеся данной категории получают возможность овладеть новыми видами продуктивной деятельности, дающими им дополнительные возможности в плане их социально-трудовой адаптации.

Анализ литературных данных показал, что при организации обучения школьников мордовскому народному декоративно-прикладному искусству необходимо руководствоваться следующими положениями:

1. Обучение прикладным художественным видам труда является составной частью трудовой подготовки учащихся.

2. Содержание, формы и методы обучения базируются не только на опыте прошлого, но и на современных достижениях теории и практики.

3. Программы должны быть примерными. В них отражаются сведения о материалах, инструментах и приспособлениях, применяемых в данном виде труда, а также варианты технологии изготовления изделий.

4. Обучение должно начинаться с раннего возраста и опираться на знания и умения по общеобразовательным дисциплинам. Оно может осуществляться на уроках, в кружках, в творческих группах и индивидуально.

5. Формы и методы обучения зависят от многих факторов: наличия и состояния материально-технической базы, состава и интересов учащихся, уровня специальной и методической подготовки обучающего и т.д.

6. Обучение должно строиться на существовавших народных традициях, национально-культурных обычаях, региональных особенностях, учитывать социально-экономические изменения в жизни общества. Приоритетными в нем должны быть формирование и развитие личности, творческих способностей учащихся, возрождение, сохранение и приумножение культурного наследия народа.

7. Содержание обучения, выбор форм и методов должен осуществляться с учетом особенностей развития разных групп учащихся. При построении системы ознакомления школьников с национальным прикладным искусством требуется учитывать интересы и особые потребности детей с ограниченными возможностями здоровья. Для них должны быть созданы специальные условия, позволяющие реализовать их права в получении всех видов образовательных услуг.

Ознакомление школьников с ограниченными возможностями здоровья (в частности, детей с нарушением интеллекта) с мордовской художественной культурой может эффективно осуществляться на внеклассных (кружковых) занятиях.

Большую роль в популяризации занятий в кружке и привлечении в него учащихся может сыграть проведение выставок изделий декоративно-прикладного характера, выполненных детьми, участвующими в его работе.

Мы полагаем необходимым разделить процесс мордовскому декоративно-прикладному искусству на два этапа.

Первый этап, который можно определить как подготовительный, проходит с 1-го по 3-й класс. Целью этого этапа является накопление учащимися запаса зрительных представлений о внешнем виде изделий мордовских мастеров.

Второй этап обучения мордовскому декоративно-прикладному искусству начинается с 4-го класса, когда учащиеся приступают к занятиям в мастерских.

Следует также отметить, что личностно-ориентированный подход в обучении мордовскому декоративно-прикладному искусству школьников с нарушением интеллекта способствует формированию у них элементов творчества.

Таким образом, обучение школьников с нарушением интеллекта национальному декоративно-прикладному искусству можно рассматривать как одну из реальных возможностей решения многих задач в достижении цели этнокультурного развития учащихся. Важнейшим условием эффективного использования с этой целью потенциальных возможностей занятий национальным декоративно-прикладным искусством в решении коррекционно-развивающих и коррекционно-воспитательных задач является реализация гуманно-личностного подхода к учащимся с нарушением интеллекта в процессе обучения и его личностно-ориентированная направленность.

Литература

1. Волынкин, В. И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников / В. И. Волынкин. – Ростов н/Д., 2007. – 218 с.
2. Специальная педагогика / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. / под ред. Н. М. Назаровой. – М., 2000. – С. 13–15.

Бородина С. Д., Салахов Р. Ф.
*Казанский федеральный университет,
Институт филологии и искусства,
г. Казань*

РЕАБИЛИТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ

Острой проблемой современного художественного образования является разработка его ценностного содержания. Традиционно в отечественной педагогике проблема формирования ценностного отношения к миру, гармонизация личности в процессе художественно-творческой деятельности рассматривались как вторичный процесс, уступая задаче интеллектуального развития. Произведения искусства и творческой деятельности отводилась

роль эмоционального фона и эмоционально-психологической установки на формирование знаниевой компоненты личности. При этом не были задействованы глубинные механизмы искусства как особой формы общественного сознания, как «скорописи человеческого духа».

Идея трансформации мировоззренческих социально-значимых ценностей в личностные через их предметное воплощение в художественно-творческой деятельности требует своего воплощения в практику. Личностное отношение к истинам, явлениям, к окружающему миру в целом – это эмоционально-личностное отношение на определенной духовно-нравственной высоте. Это не только умение видеть мир, а жить в нем, ощущать себя его творческой и свободной частицей, осуществлять в себе гармонию внешнего и внутреннего.

Просветительская концепция обучения искусству привела к преобладанию задач формирования зрительской культуры, что обедняет содержание художественно-творческой деятельности. Сегодня искусство необходимо как разновидность предметно-творческой деятельности, помогающей формировать опыт мировосприятия через взаимодействие личности с художественным образом, а творческого процесса – с действительностью. Система убеждений, принципов, идеалов передается посредством проникновения в опыт другого человека, сочувственного проживания этого опыта и обретения его как личного достояния. Искусство – уникальная форма фиксации человеческого мира через «приобщающую идентификацию» с помощью условных средств.

Художественно-творческая деятельность ориентирована на формирование у личности системообразующих ценностей, главными из которых являются: самоценность человеческой личности (сострадание, сопереживание, любовь к ближнему), творческая активность (умение правильно интерпретировать нестандартную ситуацию, выбирать позицию и активно-деятельно ее решать), художественный вкус (способность ощущать красоту окружающего мира).

Во всем мире сегодня наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, что активизирует поиск средств социально-реабилитационной и социокультурной деятельности. Важное значение в осуществлении данного процесса имеет искусство. Адаптационные и реабилитационные возможности искусства по отношению к ребенку с ограниченными возможностями здоровья связаны с тем, что оно является источником новых позитивных переживаний ребенка, содействует реализации его креативных потребностей, предоставляет ему неограниченные возможности для самовыражения и самореализации как в процессе творчества, так и в процессе познания своего «Я». Создание ребенком продуктов художественной деятельности облегчает процесс его коммуникации и установления отношений с окружающими.

Социокультурная адаптация, по мнению М. С. Бережной, предполагает личностную самооценку, соотносимую с культурным идеалом личности, присутствующим на определенном отрезке социокультурного развития

общества. Поиск меры между стремлением к главному жизненному смыслу и социокультурной адаптацией к конкретным заданным условиям - задача, с которой каждый человек неоднократно сталкивается на протяжении жизни [2, с. 33]. Успешность решения данной задачи проявляется в том, насколько личность готова формулировать ответ на три главные вопроса: 1) какова сущность мира и мое место в нем; 2) как я могу познать эту сущность и свое отношение к ней; 3) что я должен делать, чтобы это познание сделало мою жизнь осмысленной. Поиск ответа на данные вопросы сложен вообще, а у детей с ограниченными возможностями здоровья в особенности.

Главной проблемой детей с ограниченными возможностями является нарушение их связи с миром, слабость контактов со сверстниками, ограниченное общение с природой, а иногда и недоступность элементарного образования. Отсутствие достаточного круга общения приводит к изоляции и соответственно к недостаткам развития. Действительность такова, что для успешной интеграции детей с ограниченными возможностями в общество сверстников необходимы определенные условия, в частности: готовность любого сообщества, равно как и отдельных людей к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ограниченными возможностями жизнедеятельности; ненасильственный характер протекания социокультурной адаптации, возможность выбора перечня образовательных и реабилитационных услуг; создание адекватного содержания специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности для детей-инвалидов в структуре массовой общеобразовательной школы.

Социокультурная адаптация личности, по мнению М. С. Бережной, включает в себя три блока критериев: личностный, культуротворческий и социальный. Личностный блок содержит: внутреннюю свободу и личностную ответственность, возможность жизнедеятельности в ситуации неопределенности, позитивную Я-концепцию, адекватный уровень личностной тревоги. Культуротворческий блок составляют такие элементы, как: творческая самоактуализация, креативность, способность к саморазвитию, сформированное эстетическое мировосприятие, знание и уважение других культур, принятие культурных ценностей. Социальный блок состоит из: межкультурно-коммуникативной компетентности, толерантности сознания, социальной ответственности, самоактуализации в деятельности. Соответственно, выделяются компоненты социокультурной адаптации – личность, культура и общество (социум) [2, с.25].

Ребенок с ограниченными возможностями становится полноценным членом общества, выступая не только объектом, но и субъектом социокультурной адаптации. Как субъект он усваивает социальные нормы, культурные ценности общества в единстве с проявлением своего саморазвития и самоопределения, т.е. не только адаптируется к данному сообществу, но и сам активно участвует в процессе собственной социализации.

Ребенок, имеющий инвалидность, может быть так же способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем, но развить

свои дарования ему, как правило, мешает неравенство возможностей. В связи с этим, проблема социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья должна охватывать определенный спектр ценностей человеческого бытия, то есть содержать в себе некоторые особенности, которые отражают целостность человеческой сущности, а также включать в себя ряд важных педагогических моментов.

Что может выступать в качестве критерия ценности? Ценность всегда связана с понятием идеала и является результатом его реализации. Ценность придает человеческой деятельности смысл и содержание [3, с. 99]. К числу важнейших идеалов, а значит, в последующем и ценностей общества, реализуемых в процессе художественно-творческой деятельности детей с ограниченными возможностями, относятся *совершенство, свобода, человечность*.

Совершенство отражает конечную степень высших нравственных ценностей. Образ совершенства в отношениях между людьми – это и состояние инсайта от общения с произведением искусства, и обеспечение человеку возможности совершенствования. Художественно-творческая деятельность обеспечивает новые яркие впечатления ребенка с ограниченными возможностями, которые невозможно получить в повседневной жизни; полноценное общение с окружающими; создание максимальных условий для самовыражения. Самосовершенствование посредством художественно-творческой деятельности раскрывает перед ребенком с ограниченными возможностями широкие перспективы: радости созидания, самопознания, признания, профессионализации и т.д.

Свобода понимается как способ человека действовать в соответствии со своими внутренними побуждениями, целями, желаниями [1, с. 76]. Ценность свободы как идеала заключается в предоставлении каждому возможности самостоятельного определения своей ценностной ориентации и, как следствие этого, – возможности свободного выбора, а не следования алгоритмам социального управления или психологическому давлению в виде страха, расчета и т.д. Творчество как свободная деятельность человеческого духа, как процесс, при котором физические возможности человека не играют заметной роли, обладает мощнейшим реабилитационным потенциалом. Разделенность опыта личности в среде сверстников, общая увлеченность, моделирующая отношения «на равных» формируют личное пространство, свободное от одиночества и недугов.

Человечность идеала обусловлена тем, что он создается человеком и действует только в мире людей. Идеал содержит определенные нормативы деятельности человека, помогающие воплотить идеал в действительность. Следовательно, реальная практическая задача каждого человека состоит в том, чтобы он выполнил свой «идеальный проект», стал настоящим человеком. Ребенку в процессе своего пребывания в среде здоровых сверстников часто предначертано самому определять иерархическое положение в данном социуме; добиваться свободы оставаться самим собой; осуществлять себя в

окружающем его сообществе и мире в целом. В течение этого времени ему приходится не просто создавать себя, но и стремиться к тому, чтобы выбирать для себя разнообразные формы и содержание познавательной деятельности. Художественно-творческая деятельность обеспечивает возможности самопроявления всем людям, в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья в особенностях. Творчество для них и возможность ощутить свою нужность людям, и способ получения определенных навыков, которые в дальнейшем могут стать базой для профессионализации.

Одним из наиболее благоприятных средств развития детей с ограниченными возможностями здоровья, их социокультурной адаптации является художественно-компьютерная графика. Она способна совместить в себе культурно-абилитационный потенциал искусства с социально- и профессионально-интегрированным потенциалом современных информационно-коммуникационных технологий. Преимущество художественно-компьютерной графики по сравнению с другими средствами социокультурной адаптации состоит в возможности произвольно менять величину, цвет, форму, фактуру художественного объекта одного параметра и наблюдать характер изменения других, что содействует формированию навыков работы с техническим оборудованием, приобретению сквозных профессиональных навыков, повышению эстетического вкуса, является способом борьбы со стрессами, избавляет от чувства одиночества, комплекса неполноценности.

Компьютерные технологии предоставляют поистине необъятные возможности в области изобразительного искусства, они развивают творческие способности, внимание, комбинированное мышление, воображение ребенка. Компьютер помогает разработать идеи и средства выражения, дает возможность решать интересные и сложные проблемы в искусстве, сочетая в себе различные графические эффекты. Это дает возможность постоянно совершенствоваться, а познавательный интерес выявляет и реализует потенциальные возможности учащихся.

Новые технологии в искусстве вытесняют традиционные не потому, что отвергают их суть, их философский и духовный смысл, но лишь оттого что предоставляют мастерам разных сфер искусства новые и очень широкие возможности. Без компьютерной графики сегодня не обходится ни полиграфия, ни кино, ни телевидение, ни реклама, ни образовательные программы. И архитектурное проектирование в виде чертежа на ватманском листе с рейсшиной, рейсфедером, кистью и нежной отмывкой – скоро станет милой сердцу архаикой. Благодаря новым графическим программам не надо делать макетов, можно вписать проектируемое здание в существующую застройку и увидеть результат в виде уже реального объекта в объемном изображении, а можно создать и демонстрацию проекта в движении.

Вместе с компьютером возник совершенно новый вид искусства – *мультимедиа*. Здесь объединились возможности двухмерной и трехмерной графики, озвученного кино и книги. Вряд ли у кого-нибудь возникнет вопрос,

что такое книга или кино. А в понятиях двухмерной и трехмерной графики содержится новшество, внесенное в изобразительное искусство компьютером. Двухмерная графика – значит изображение, имеющее два измерения, то есть лежащее на плоскости. Рисунок, акварель, гравюра, офорт, монотипия, плакат, масляная живопись на холсте и т. д. – то есть все известные нам изобразительные изделия, выполненные на листе, – относятся к двухмерным. Практически все, что художник делает своими руками в материале, (то есть карандашом, пером или кистью на листе, резцом или иглой по дереву, линолеуму, металлу и т. д.), сейчас выполнимо посредством компьютера. Но если станковая графика имеет специфические отличия от живописи, то компьютерные программы предусматривают обращение к любой технике: и графических, и живописных работ, и фотографии. Хотя компьютер не делает матрицу гравюры или акварель на пористой бумаге, но можно добиться очень близкого сходства оттиска гравюры и выведенного на принтере рисунка. Для подобных работ используется группа программ, учитывающих самые различные потребности художника, причем парадигма каждой программы ориентирована на технологический процесс, таким образом, что ее интерфейс является аналогом мастерской художника. Например, интерфейс Adobe PhotoShop содержит парадигму для работы фотохудожника, с набором инструментов для редактирования и ретуширования фотографий. Painter – это программа исключительно для художника живописца или графика, Corel Draw – предусматривает потребности дизайнера и художника.

Универсальность современных технологий художественно-творческой деятельности позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья не только осваивать понятия о ценностях, но и всецело следовать им, что повышает уровень гуманизации общества.

Литература:

1. Бердяев, Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. – М. : ЛОГОС, 1998. – 383 с.
2. Бережная, М. С. Педагогическая система социокультурной адаптации молодежи в процессе художественно-творческой деятельности : Автореф. дисс. ...д. пед. н. / Бережная Мария Сергеевна. – М., 2008. – 42 с.
3. Харламова, Т. А. Идеал как культурфилософское понятие / Т. А. Харламова // Омский научный вестник. – 2007. – № 5(59). – С. 98–101.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА

Общение выступает необходимым условием бытия человека, без которого невозможно полноценное формирование личности. Реальность и необходимость общения определена совместной деятельностью. Для того чтобы стать социально полноправным членом общества, человек должен изучить нормы и правила взаимодействия с людьми, овладеть технологией общения.

Вопросы общения как специфической формы деятельности субъекта рассматривались многими учеными: Б. Г. Ананьевым, А. А. Бодалевым, Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Б. Р. Ломовым, В. А. Сластениным и др. Общение порождается потребностями совместной деятельности людей и включает в себя три взаимосвязанных процесса: коммуникацию, интеракцию и социальную перцепцию. Для того, чтобы общение осуществилось во всех трех его проявлениях, необходимо создавать школьникам условия: активизации мышления и поведения; стимулирования эмоционального состояния, повышения уровня мотивации и творчества; ситуации обязательного речевого взаимодействия между участниками общения; направленности общения на психическое развитие учащихся. Авторы подчеркивают, что в процессе общения не только проявляются личностные качества субъекта, но и их развитие, формирование. Это объясняется тем, что во время коммуникации человек усваивает общечеловеческий опыт, ценности, знания и способы деятельности. Таким образом, человек формируется как личность и как субъект деятельности.

В литературе нашли отражение два основных подхода к коммуникации: первый, рассматривающий средства информации в качестве единственного стимула и источника социального развития; второй подход утверждает, что основным результатом коммуникации является понимание человека другим человеком, то есть взаимное понимание. Некоторые отечественные исследователи выделяют речевую коммуникацию и техническую, что, на их взгляд, имеет некое соответствие с вышеописанными двумя подходами к коммуникации. Техническая представляет собой совокупность устройств, обеспечивающих прием и передачу информации. Компонентами коммуникации являются: 1) отправитель сообщения, 2) передатчик сообщения, 3) канал связи, 4) приемник, 5) получатель сообщения. Речевая коммуникация включает отправителя речи, получателя речи, их речевую деятельность и сообщение как продукт речи.

Канал связи здесь соответствует условиям протекания речевого действия, передатчик и приемник – свойствам речевых механизмов коммуникации. В речевом общении принимаются во внимание ситуация общения.

Одной из принципиальных задач педагога при формировании коммуникативной культуры является организация таких условий, при которых учащиеся приобретают навыки и умения, соответствующие высокому уровню общения. Способности к общению включают в себя: 1) желание вступать в контакт с окружающими; 2) умение организовать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, проявлять эмпатию, умение решать конфликтные ситуации; 3) знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими.

Опираясь на концепцию общения, выстроенную Г. М. Андреевой, можно выделить комплекс коммуникативных умений, овладение которыми способствует развитию и формированию личности, способной к продуктивному общению. Исследователь выделяет следующие виды умений:

- 1) межличностной коммуникации;
- 2) межличностного взаимодействия;
- 3) межличностного восприятия [1].

Первый вид умений включает в себя использование вербальных и невербальных средств общения, передачи рациональной и эмоциональной информации и т. д. Второй вид умений представляет собой способность к установлению обратной связи, к интерпретации смысла в связи с изменением окружающей среды. Третий вид характеризуется умением воспринимать позицию собеседника, слышать его, владеть импровизационным мастерством, что включает в себя умение без предварительной подготовки включаться в общение и организовать его. Владение этими умениями, в комплексе обеспечивает коммуникативное общение [1].

По мнению психологов, основой общей культуры личности является именно коммуникативная культура. В. В. Соколова рассматривает коммуникативную культуру как совокупность трех культуурообразующих компонентов: эмоциональной культуры, или культуры чувства, культуры мышления и культуры речи.

Интерес к вопросу взаимоотношений детей, имеющих нарушения в интеллектуальной сфере, возник достаточно давно. Еще Л. С. Выготский отмечал, что «всякий телесный недостаток не только изменяет отношение человека к физическому миру, но и сказывается также на отношениях с людьми [2]. Единство закономерностей развития нормально развивающихся детей и детей с проблемами развития определяют огромную значимость социального воздействия в становлении их личности, поскольку, по мнению Л. С. Выготского, создаёт реальные возможности не только для коррекции и компенсации нарушенных функций, но и обеспечивает его приобщение ко всему, что доступно нормальным сверстникам [2].

Приобретение коммуникативного опыта происходит не только на основе непосредственного участия в общении с другими людьми. В качестве одного из

условий развития коммуникативной культуры выступает специально организованное обучение, которое может быть реализовано как на уроках, так и во внеурочной деятельности. В последнее время активно развивается инновационная форма коммуникации – дистанционная.

Для формирования коммуникативной культуры школьников на уроке могут быть использованы фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы. Фронтальная работа характеризуется совместной деятельностью школьников по общему заданию под руководством педагога. Это способствует воспитанию чувства коллективизма, позволяет формировать у учащихся умение рассуждать, находить ошибки в рассуждениях другого, сообща делать выводы и заключения.

В процессе групповой работы учащиеся контактируют не только с педагогом, но и друг с другом. Каждый учащийся имеет возможность высказывать свои мысли, свое мнение, обсуждать их со сверстниками. Общение в процессе групповой деятельности удовлетворяет эмоциональную потребность школьника, вызывает интерес, положительное отношение к учению.

Работа в малых группах имеет ряд преимуществ:

- учащиеся становятся субъектами собственной деятельности;
- введение групповых форм приводит к формированию учебно-познавательных мотивов, выступающих перед учениками в их действительной общественной форме ценностных ориентаций, что, в свою очередь, приводит к построению единой для всего класса структуры межличностных отношений.

Индивидуальная работа строится с учетом психофизических особенностей каждого школьника. В процессе данной формы организации работы на уроке развивается мышление, внимание, самостоятельность учащихся, что в конечном счете также будет способствовать формированию коммуникативной культуры.

Внеклассная работа имеет широкие возможности по реализации задач формирования коммуникативной культуры умственно отсталых учащихся. Классные часы, кружковые занятия, досугово-развлекательная и добровольная социальная деятельности способствуют удовлетворению интересов детей в неформальном общении, позволяют овладеть информацией о себе, чертах своего характера, способностях, формируют опыт взаимодействия с людьми. Но особое значение имеет специально-организованная внеурочная деятельность по развитию коммуникативной культуры учащихся. Она помогает наладить адекватные межличностные взаимоотношения, повысить их коммуникабельность, скорректировать собственное поведение.

Взяв за основу опыт педагогов, представленный в литературе [3, 4, 5], нами была разработана программа внеклассных занятий, направленных на формирование коммуникативной культуры младших умственно отсталых подростков.

Цель программы: формирование у учащихся навыков адекватного общения со сверстниками и взрослыми.

Задачи: 1) показать значимость влияния коммуникативной культуры на межличностные отношения между людьми; 2) обогатить социальные представления о явлениях и средствах межличностного взаимодействия; 3) научить выделять, осознавать, воссоздавать и анализировать различные типы социальных взаимоотношений; 4) мотивировать учащихся на анализ собственных поступков.

Требования к результатам освоения программы.

Учащиеся должны знать: характеристики вежливого и воспитанного человека; определение слов «воспитанность», «вежливость», «средства общения», «культура общения», «конфликт», «этика», «речевая формула», «речевое выражение»; правила хорошего слушания, причины возникновения конфликтов, пути их устранения; средства общения (слово, мимика, жесты), типы вопросов.

Учащиеся должны уметь: определять в ситуации речевого общения воспитанного и невоспитанного человека; в процессе беседы соблюдать культуру общения; по невербальным средствам общения понимать эмоциональное состояние другого человека; активно и пассивно слушать; задавать открытые и закрытые вопросы; корректно высказывать свое мнение; понимать необходимость предупреждения и решения конфликтов; соблюдать этику речевого общения в процессе беседы.

Учащиеся должны владеть: грамотной устной речью; способами вербального и невербального общения в различных ситуациях; умением корректно высказывать свою точку зрения.

Тематика занятий:

- Вводное (1 час);
- Вот я какой (1 час);
- Общение и умение слушать (1 час);
- Поведение и культура (1 час);
- Общение в жизни человека (1 час);
- Конфликт (1 час);
- Этика общения и правила этикета (1 час);
- Давайте говорить друг другу комплименты (1 час);
- Наши роли (1 час);

Содержание программы включает три блока: информационный, диагностический, формирующий. В информационном блоке учащиеся узнают о роли общения в жизни человека, правилах общения, способах разрешения конфликтных ситуаций. Диагностический блок включает анкетирование учащихся, выявление у них знаний о себе. Формирующий блок содержит различные упражнения, ролевые игры, тренинги и др., активное участие в которых способствует овладению коммуникативными умениями и навыками в ходе реального взаимодействия.

Общая структура занятия включала следующие этапы:

- оргмомент – организация учащихся на занятие;
- разминка – настрой участников на позитивную групповую

деятельность, установление контакта, активизация членов группы;

– основная часть занятия представляет собой совокупность упражнений и приемов, направленных на развитие познавательных процессов, формирование социальных навыков;

– рефлексия занятия – обмен мнениями и чувствами о проведенном занятии (что понравилось, что не понравилось, что показалось самым важным, полезным и т. д.).

Особое значение на занятиях имеет совместное оценивание степени овладения коммуникативными умениями, что является предпосылкой успешного развития коммуникации. Учет личностных особенностей учащихся, оказание им необходимой психолого-педагогической поддержки также является эффективной предпосылкой развития коммуникативной культуры.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник для вузов / Г. М. Андреева. – М. : Аспект пресс, 2010. – 363 с.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии. / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654.
2. Пескова, М. Е. «Школа жизни». Программа занятий с классом / М. Е. Пескова // Классный руководитель. – 2007. – № 3. – С. 93–113.
3. Советова, Е. В. Оздоровительные технологии в школе / Е. В. Советова. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – С. 230–238.
4. Юдина, Н. А. «Навстречу». Программа воспитания коммуникативной культуры школьников / Н. А. Юдина // Классный руководитель. – 2007. – № 3. – С. 39–71.

Зайцева М. М.

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16»

г. Димитровград

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

На сегодняшний день в школе остро стоит проблема сохранения здоровья учащихся. И хотя образовательная функция школы по-прежнему остается ведущим аспектом ее деятельности, важным фактором в оценке степени и качества обученности становится состояние здоровья школьника.

Разработка эффективных мер по укреплению здоровья детей имеет исключительное значение для современной общеобразовательной школы. Установление гармоничной связи между обучением и здоровьем обеспечивает качественный сдвиг в сторону повышения эффективности учебного процесса. Поэтому для создания условий комфортного ощущения ребенка в школе, для его полноценного развития, для сохранения и укрепления его здоровья, введения здорового образа жизни в деятельность начальной школы, внедряются здоровьесберегающие технологии, которые помогают решить эти важнейшие задачи. В полной мере это относится и к работе учителя-логопеда.

Цель здоровьесберегающих образовательных технологий обучения –

обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки здорового образа жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Выделяют следующие задачи здоровьесберегающих технологий:

1. *Образовательные задачи* направлены на формирование устойчивых мотивов воспитания и самовоспитания, обучения знаниям, методическим умениям и навыкам.

2. *Воспитательные задачи* направлены на формирование нравственного сознания и поведения, волевых качеств, трудолюбия.

3. *Оздоровительные задачи* направлены на укрепление физического здоровья и профилактику заболеваний.

4. *Прикладные задачи* направлены на обучение умениям и навыкам сотрудничества со сверстниками, формирование представлений, знаний во время игр, физкультурных занятий [2, с. 48].

Сохранение и укрепление здоровья учащихся является основополагающим направлением в работе учителя-логопеда, особенно с детьми ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Логопедические занятия должны быть основаны на использовании здоровьесберегающих технологий, и это не только применение элементов двигательной активности. Каждый этап логопедического занятия должен быть построен с учётом здоровьесберегающих технологий.

Учитывая возрастные психологические особенности младших школьников с ОВЗ, учителя-логопеды предусматривают чередование видов учебной деятельности на занятии, избегают однообразия для профилактики утомления.

Продумывают методы и приемы, позволяющие активизировать в процессе освоения новых знаний самих учащихся, стараются прогнозировать несколько возможных вариантов развития учебных событий в зависимости от создавшейся в группе ситуации.

Для медлительных детей учителя-логопеды снижают темп проведения занятия, не торопят ученика, дают время на обдумывание, подготовку, создают условия, чтобы деятельность школьника соответствовала его индивидуальному темпу.

Дифференцированное обучение на логопедических занятиях реализуется через содержание бланковых методик, позволяющих снять трудности у слабых учащихся и создать благоприятные условия для развития сильных учащихся.

Считается, что перегрузка учащихся на уроке, или на логопедическом занятии, которая вызывает повышение уровня утомляемости и нервозности, зависит не столько от количества, сколько от качества работы. Если процесс формирования знаний интересен и мотивирован, то усвоение материала не создаст эффекта перегрузки. И наоборот, то, что вызывает у учащихся отторжение или кажется бесперспективным, бессмысленным и бесцельным, приводит к перегрузке даже при относительно небольших объемах материала.

Работа учителя-логопеда должна помочь каждому ребенку осознать свои способности, создать условия для их развития, способствовать сохранению и укреплению здоровья ребенка.

Стиль общения учителя-логопеда с учащимися с ОВЗ также влияет на состояние здоровья школьников. Учителю-логопеду должен быть свойственен демократический стиль общения, который создает условия для развития психической активности ребенка, дает свободу познавательной деятельности. Ученик, находясь в состоянии душевного комфорта и защищенности, с удовольствием работает на занятии.

Использование компьютера на логопедическом занятии повышает интенсивность обучения и усиливает индивидуализацию учебного процесса. Наглядность, возможность изменять темп и формы изучения материала, его образно-художественное представление – все это делает компьютер незаменимым помощником учителя-логопеда в деле снижения утомляемости учащихся.

Применение игровых технологий на логопедических занятиях в комплексе с другими методами и приемами активизирует мотивацию изучения материала, помогает вызвать положительные эмоции, увидеть индивидуальность детей.

Физкультминутки – естественный элемент логопедического занятия в начальных классах, он обусловлен физиологическими потребностями в двигательной активности детей. Они помогают снять статическое утомление различных мышц, ослабить умственное напряжение. Использование гимнастики для глаз и офтальмотренажеров помогает снять зрительное утомление [1, с. 78].

Для активизации деятельности учащихся с ОВЗ на логопедических занятиях можно использовать следующие методы и приёмы обучения:

1. *Использование сигнальных карточек при выполнении заданий* (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой – минус; как вариант могут быть круги разного цвета). Карточки могут использоваться при изучении любой темы. Удобство и эффективность их заключается в том, что сразу видна работа каждого ребёнка.

2. *Использование вставок на доску (буквы, слова) при выполнении задания, разгадывания кроссворда и т. д.*

Детям очень нравится соревновательный момент в ходе выполнения данного вида задания, т. к., чтобы прикрепить свою карточку на доску, им нужно правильно ответить на вопрос, или выполнить предложенное задание лучше других.

3. *Узелки на память* (составление, запись и размещение на доске основных моментов изучения темы, выводов, которые нужно запомнить).

Данный прием можно использовать в конце изучения темы – для закрепления, подведения итогов; в ходе изучения материала – для оказания помощи при выполнении заданий.

4. *Работа с бланковыми методиками.* Материалы для логопедической работы с младшими школьниками представлены в виде карточек-бланков, сопровождающихся рекомендациями по применению субтестовых заданий, связанных с темой и содержанием занятия и направленных на активизацию познавательной деятельности учащихся различного возраста и уровня обученности, с учетом индивидуальных особенностей и возможных затруднений.

5. *Восприятие материала на определённом этапе занятия с закрытыми глазами.* Используется для переключения эмоционального состояния детей в ходе занятия; для успокоения и настроя детей на занятие после активной деятельности (после урока физкультуры), после выполнения задания повышенной трудности и т. д.

6. *Использование кинезиологических упражнений на логопедических занятиях.*

Кинезиология – наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения. Кинезиологические методы влияют не только на развитие умственных способностей и физического здоровья, они позволяют активизировать различные отделы коры больших полушарий, что способствует развитию способностей человека и коррекции проблем в различных областях психики. В частности, применение данного метода позволяет улучшить у ребенка память, внимание, речь, пространственные представления, мелкую и крупную моторику, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю.

Комплексы упражнений включают в себя: растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, телесные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики, упражнения на релаксацию и массаж [3, с. 116].

7. *Активные методы рефлексии.*

На логопедических занятиях при работе с детьми с ОВЗ наиболее часто используется *рефлексия настроения и эмоционального состояния*.

Широко используется приём с различными цветовыми изображениями.

У учащихся две карточки: чёрная и красная. Они показывают карточку в соответствии с их настроением в начале и в конце занятия. В данном случае можно проследить, как меняется эмоциональное состояние ученика в процессе занятия. Учитель-логопед должен обязательно уточнить изменения настроения ребёнка в ходе занятия. Это ценная информация для размышления и корректировки своей деятельности.

«*Дерево чувств*» – ещё один цветовой прием. Учащимся предлагается повесить на дерево яблоки красного цвета, если они чувствуют себя хорошо, комфортно, или зелёного, если ощущают дискомфорт.

Рефлексия окончания логопедического занятия. Наиболее удачным на сегодняшний момент считается обозначение видов заданий или этапов занятия картинками (символами, различными карточками и т. д.), помогающими детям

в конце занятия актуализировать пройденный материал и выбрать понравившийся, запомнившийся, наиболее удачный для ребёнка этап занятия, прикрепив к нему свою картинку.

Все вышеперечисленные методы и приёмы организации обучения в той или иной степени стимулируют познавательную активность учащихся с ОВЗ.

8. Использование урока-презентации, отдельной презентации и фрагментов презентации в процессе логопедического занятия.

Внедрение современных компьютерных технологий в школьную логопедическую практику позволяет сделать работу учителя-логопеда более продуктивной и эффективной. Использование ИКТ органично дополняет традиционные формы работы школьного логопеда, расширяя возможности организации взаимодействия учителя-логопеда с другими участниками образовательного процесса.

Использование программы создания презентаций представляется очень удобным. На слайдах можно разместить необходимый картинный материал, цифровые фотографии, тексты; можно добавить музыкальное и голосовое сопровождение к демонстрации презентации.

При такой организации материала включаются три вида памяти детей: зрительная, слуховая, моторная. Это позволяет сформировать устойчивые визуально-кинестетические и визуально-аудиальные условно-рефлекторные связи центральной нервной системы. В процессе коррекционной логопедической работы на их основе у детей формируются правильные речевые навыки, а в дальнейшем и самоконтроль за своей речью.

Мультимедийные презентации приносят эффект наглядности в занятие, повышают мотивационную активность, способствуют более тесной взаимосвязи учителя-логопеда и ребёнка. Благодаря последовательному появлению изображений на экране, дети имеют возможность выполнять упражнения более внимательно и в полном объеме. Использование анимации и сюрпризных моментов делает коррекционный процесс интересным и выразительным. Дети получают одобрение не только от логопеда, но и со стороны компьютера в виде картинок-призов, сопровождающихся звуковым оформлением.

Таким образом, применение активных методов и приёмов обучения повышает познавательную активность учащихся, развивает их творческие способности, активно вовлекает обучающихся в образовательный процесс, стимулирует самостоятельную деятельность учащихся, что в равной мере относится и к детям с ОВЗ.

Разнообразие существующих методов обучения позволяет учителю-логопеду чередовать различные виды работы, что также является эффективным средством активизации учения. Переключение с одного вида деятельности на другой, предохраняет от переутомления, и в то же время не дает отвлечься от изучаемого материала, а также обеспечивает его восприятие с различных сторон.

Правильная организация обучения на логопедических занятиях даёт возможность предотвратить перегрузки и усталость у школьников с ОВЗ, а также помогает детям осознать важность сохранения здоровья.

Литература

1. Ковалько, В. И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1-4 классы / В. И. Ковалько. – М. : Вако, 2004. – 296 с.
2. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. – М. : АПК ПРО, 2002. – 62 с.
3. Поваляева, М. А. Нетрадиционные методики в коррекционной педагогике / М. А. Поваляева. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 350 с.

Кирдянкина Е. Ф.

*ГКС(К)ОУ РМ «Инсарская специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа-интернат VIII вида»,
г. Инсар*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ТЕМАТИЧЕСКОМУ РИСОВАНИЮ В МЛАДШИХ КЛАССАХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА

Одним из наиболее трудных видов изобразительной деятельности для детей с нарушением интеллекта является тематическое рисование. Сложность данного вида деятельности для этой категории учащихся определяется тем, что тематическое рисование базируется на представлениях детей, т. е. на воспринятых ранее наглядных образах объектов [3, с. 53].

Роль представлений в развитии психики человека очень велика: процессы памяти, мышления, воображения, эстетические чувства и волевые действия никогда не происходят без участия представлений. Именно поэтому, несмотря на весьма ограниченное количество часов в учебной программе специальной (коррекционной) школы VIII вида, уроки тематического рисования имеют огромное значение в коррекции и развитии всех психических функций и личности детей с нарушением интеллекта [3, с. 54].

Тематическое рисование – это изображение по представлению отдельных предметов и несложных сюжетов из окружающей жизни, а также иллюстрирование специально подобранных учителем рассказов-описаний или отрывков из литературных произведений [2, с. 116]. Как было отмечено, сложность этой работы для учащихся с нарушением интеллекта состоит в том, что она требует от них мобилизации опыта, активизации представлений и воображения в соответствии с поставленными условиями и целью. Чтобы изобразить какой-либо предмет или несложный сюжет по представлению в соответствии с темой, необходимо припомнить соответствующий образ (или образы), его строение, форму, величину, цвет и другие характеристики. Нарушения познавательной деятельности учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида приводят к тому, что образы и представления детей оказываются неточными, неполными, иногда не соответствующими

действительности. Кроме этого, детям трудно удержать цель в течение всего процесса рисования. Часто наблюдается «соскальзывание» цели деятельности, что отражается в содержании рисунка (дети рисуют предметы, не соответствующие теме, а подчас и противоречащие ей).

Сложным для детей с нарушением интеллекта является и определение композиции рисунка. Часто школьники не умеют правильно расположить все компоненты рисунка на листе бумаги. Во многом это связано с нарушением пространственной ориентировки и пространственных представлений у детей.

В соответствии с указанными трудностями, возникающими у школьников с нарушением интеллекта в процессе рисования на темы, мы предлагаем использовать на уроках ряд методических приемов работы, способствующих решению коррекционно-развивающих задач, стоящих перед учителем на уроках тематического рисования.

Известно, что качество рисунков умственно отсталых школьников значительно улучшается, если перед практической работой проводить соответствующую подготовку, способствующую уточнению имеющихся в представлении учеников образов. В содержание данной работы входят:

- определение, уточнение и разъяснение тематики рисунка;
- словесное описание учащимися объектов, включаемых в рисунок;
- дополнительное рассмотрение реальных предметов;
- организация деятельности детей, способствующая уточнению пространственных представлений;
- объяснение порядка выполнения рисунка.

Мы предлагаем проводить данную работу с использованием такого приема, как составление «образа». «Образ» – это рисунок с размещенной на нем структурированной информацией. При этом детьми под руководством учителя последовательно составляется схематичная композиция будущего рисунка. Например, на уроке изобразительного искусства по теме «Весна пришла!» дети составляли образ весеннего пейзажа: последовательно выставляли на магнитную доску голубое небо (голубой фон рисунка), облака, солнце, травку, дерево. Таким образом, у учащихся складывался образ будущей композиции и уточнялось понимание содержания будущего рисунка.

Как было отмечено выше, на уроках тематического рисования важно актуализировать представления детей о тех предметах и явлениях, которые будут в дальнейшем изображаться. С этой целью мы использовали такой прием, как словесное описание предметов (явлений) под соответствующую музыку. При этом описание должно быть очень подробным, образным, эмоциональным, чтобы «оживить» представления учащихся. Следует обращать внимание не только на внешние признаки предметов (форму, цвет, величину), но и на чувства, ощущения детей, стараясь вызвать эмоционально-ценностное отношение к представляемым предметам или явлениям.

Отдельно следует сказать о музыкальном сопровождении уроков изобразительного искусства. Известно, что музыка способна на психологическом и физиологическом уровнях влиять на эмоциональную и

психическую сферы человека. Музыка способна успокоить, привести в равновесие нервную систему и, наоборот, взбодрить, оживить эмоции и чувства [1, с. 84]. Сочетание таких значимых по силе воздействия средств эстетического воспитания, как музыка и изобразительное искусство, по мнению многих ученых, способствует более эффективной коррекционно-педагогической работе с умственно отсталыми школьниками. Заметим, что на первых порах музыка может выступать в качестве фона к уроку или отдельным видам деятельности учащихся на уроке, но далее она может являться и активным обучающим элементом.

Включение музыкальных отрывков способствует созданию определенного настроения и ассоциаций у детей. С помощью музыки можно определить характер героев, которых предстоит изобразить детям, понять и охарактеризовать их внешний облик, а затем как можно точнее передать его в рисунке [4, с. 49].

В качестве примера приводим конспект урока тематического рисования в 3 классе специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Тема: Рисование на тему «Весна пришла!»

Цель: учить детей рисовать весеннее время года по представлению.

Задачи: способствовать развитию творческого мышления школьников; обучать использованию «образона» для структурирования полученной на уроке информации; развивать у детей умение анализировать, обобщать, делать выводы; создавать в процессе учебной деятельности атмосферу, стимулирующую творческий процесс познания; воспитывать эстетического чувства, способность видеть красоту природы в весеннее время года.

Оборудование: «образон» (рисунок с размещенной структурированной информацией), аудиозапись мелодии, мультимедийная презентация по теме урока, цветная бумага.

Ход урока:

1. Оргмомент.

Приветствие.

Если речка голубая (руки через стороны, потянулись)

Пробудилась ото сна,

И бежит в полях, сверкая,

Значит, к нам весна пришла... (весна) (хлопки).

Если снег везде растаял,

И трава в лесу видна (приседания),

И поёт пичужек стая –

Значит, к нам весна пришла... (весна) (хлопки).

Если солнце разрумянит

Наши щёки докрасна (наклоны головы),

Нам ещё приятней станет –

Значит, к нам пришла... (весна) (прыжки).

Проверка готовности учащихся к уроку.

- Внимание! Сядет тот, кто правильно ответит на вопрос.
- Какой сейчас будет урок?
- Что мы делаем на уроке рисования?
- Какое время года за окном?
- Какой месяц?
- Какое число?
- Какой день недели?
- Какой второй месяц весны?
- Какой последний месяц весны?
- Какая сегодня погода?

2. Введение в тему.

Учитель, демонстрируя слайды мультимедийной презентации, в ходе беседы актуализирует знания учащихся весне.

- Ребята, какое время года наступило? Назовите все весенние месяцы.
- По картинкам, изображенным на слайде, определите, какая весна изображена (ранняя весна, середина весны или поздняя весна).
- Давайте повторим, что происходит весной в природе? Почему так изменяется погода? Какой главный признак весны?

3. Сообщение темы урока.

- Сегодня на уроке мы будем рисовать на тему «Весна пришла!»

4. Актуализация представлений учащихся по теме.

1) Релаксация.

Учитель предлагает детям занять удобное положение, закрыть глаза, расслабиться, представить какое-либо место, где приятно отдыхать. Включает спокойную музыку. Голос учителя звучит под музыку:

- Я предлагаю вам совершить путешествие в весеннюю природу. Займите удобное положение. Закройте глаза, расслабьте лицо, шею, руки, ноги, тело!
- Представьте свой любимый уголок природы, или другое место, где вы чувствуете себя спокойно. Представьте краски и запахи, которые окружают вас.

2) Сообщение информации по теме.

– Представьте весеннее небо. Вдохните аромат свежего воздуха. Найдите небо, облако, солнце – это символы весенней природы.

Посмотрите на небо – по нему медленно плывут облака. Посмотрите вокруг – здесь деревья и кустарники. Набухают почки, позже появятся листочки. А вот травка. Она ещё совсем молоденькая, нежная. Пробивается сквозь прошлогодние листья. Вот на веточке куста из почек показался белый пушок. Это зацвела верба. Первыми после таяния снега появляются первоцветы – первые весенние цветы. Это подснежник и мать-и-мечеха. Высоко в небе звонко поют птицы, радуясь теплу и солнцу.

Замечательно! Улыбнитесь небу, облачку, вдохните аромат весны еще раз. А нам пора возвращаться из путешествия.

3) Выход из релаксации.

– Почувствуйте ступни ног, прилив сил к ногам, рукам. Ощутите спину, плечи. Пошевелите ладонями, плечами, сделайте глубокий вдох. Дотроньтесь пальцами до щек, глаз, лба. Откройте глаза.

4) Уточнение знаний по теме. Составление «образона».

– Где мы путешествовали? Какое вы видели небо? (Учитель выставляет на магнитной доске голубой фон).

– Какими были облака? Как выглядело ваше облако? Солнце? (Учитель прикрепляет на магнитной доске стилизованное изображение облака и солнца).

– Что просыпается весной? Что происходит с деревьями? (прикрепляется изображение дерева).

– Чьи голоса мы слышали в вышине? Какие птицы прилетают? (прикрепляется изображение птицы).

– Куда расселяются птицы весной? (прикрепляется изображение скворечника).

– Что еще появляется весной? (прикрепляется изображение травки).

– Посмотрите, какая красивая весенняя картина у нас получилась! Давайте посмотрим картины знаменитых художников, которые изображали весну (демонстрируются слайды с изображением репродукций картин; демонстрация слайдов сопровождается комментированием учителя).

5. Рисование по теме.

– Давайте нарисуем каждый свою картину весны. Выберите фон, на котором вы будете рисовать картину. Подумайте над содержанием своего рисунка. Приступайте к рисованию.

Самостоятельное рисование учащимися. В процессе рисования учитель оказывает помощь слабым учащимся на данном этапе урока.

6. Физкультминутка.

7. Выставка работ учащихся.

Выставление работ детей у доски.

– Давайте составим рисунки все вместе и почувствуем дыхание весны в ваших работах. Вы сегодня очень хорошо изобразили в своих рисунках краски весны и ее приметы. Молодцы!

Оценивание работ учителем.

8. Закрепление изученного материала.

– Давайте повторим и проверим, как вы знаете приметы весны!

9. Итог урока.

– Ребята, вы сегодня очень красиво нарисовали весну, хорошо работали, и к нам в гости заглянула сама Весна. Она вас благодарит за рисунки и говорит, что очень скоро она придет к нам и подарит тепло и весеннюю красоту, которую вы изобразили в своих рисунках.

– Всем спасибо за урок. Урок окончен.

Литература

1. Басина, Н. С. С кисточкой и музыкой в ладошке / Н. С. Басина, О. И. Суслова. – М. : Линка-Пресс, 1997. – 144 с.

2. Грошенков, И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учеб. пособие / И. А. Грошенков. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
3. Екжанова, Е. А. Изобразительная деятельность в обучении и воспитании дошкольников с отклонениями в развитии / Е. А. Екжанова // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 51–54.
4. Квятковский, Е. Т. Творческая деятельность на уроках искусства / Е. Т. Квятковский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 48–52.

Кочетова З. А.

МДОУ № 91 компенсирующего вида,
г. Саранск

ОБУЧЕНИЕ ПРАВИЛАМ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА («ШКОЛА БЕЗОПАСНОСТИ ДВИЖЕНИЯ»)

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с нарушением интеллекта всецело направлено на оптимизацию его психофизического развития с целью повышения эффективности социальной адаптации. Наличие интеллектуального дефекта существенно затрудняет решение задачи обеспечения социально-нормативного поведения, повышает вероятность социальных отклонений в поведении ребенка.

В связи с этим своевременное социальное воздействие приобретает особое значение, так как создает реальные возможности не только для коррекции и компенсации, но и обеспечивает приобщение ребенка ко всему, что доступно нормально развивающимся сверстникам, обеспечивает социальную полноценность [2, с. 39].

Одним из важнейших направлений социального развития детей с нарушением интеллекта является обучение их адекватным формам поведения в общественных местах.

Дошкольное учреждение МДОУ № 91 компенсирующего вида г. Саранска уже на протяжении нескольких лет в рамках кружковой работы проводит обучение своих воспитанников правилам безопасного поведения на улицах города.

Нами был организован кружок под названием «Школа безопасности движения». Целью работы этого кружка является формирование правильного поведения на улице, развитие умения действовать в непрерывно меняющихся условиях, адекватным образом реагировать на неожиданную, новую ситуацию.

Многочисленные исследования в области дошкольной олигофренопедагогики убедительно показывают, что у детей с нарушением интеллекта наблюдается разрыв в теоретических знаниях и их практическом применении. Вследствие органического поражения ЦНС они самостоятельно не овладевают умением управлять собственным поведением, а в экстремальных ситуациях зачастую ведут себя неадекватно. Например, при виде приближающегося транспорта дети перебегают дорогу перед едущим

автомобилем вместо того, чтобы отойти назад или остаться на месте. Такая реакция может стать причиной дорожно-транспортного происшествия. Следование элементарным правилам дорожного движения требует от ребенка ориентировки в пространстве, умения быстро и правильно реагировать на изменения в окружающей обстановке. Трудности пространственной ориентировки, свойственные этой категории детей, усложняют усвоение даже самых элементарных правил поведения на дороге, поэтому одной из задач «Школы безопасности движения» является формирование у детей ориентировки в пространстве, развитие быстрой и адекватной реакции на возможные изменения ситуации [1, с. 27].

Работа «Школы безопасности движения» начинается уже в младших группах. Во время целевых прогулок, на занятиях, в играх воспитатель направляет внимание детей на движение пешеходов, транспорта, называет цвета светофора, знакомит с улицей, со словами «тротуар», «пешеход», «светофор», «машина». Он уточняет названия частей автомобиля: кабина, колеса, двери, окна и т. д.

Полученные на прогулках представления закрепляются в процессе занятий, например, дети выполняют аппликацию светофора, наклеивание картинки вагона рассматривают картину «Улица города» и т. д. Таким образом, у детей накапливается определенный опыт движения по улице, обогащается словарный запас, повышается уровень пространственной ориентировки. Постепенно программные задачи работы по безопасности движения на улице усложняются.

В старших группах проводятся инсценировки литературных произведений, заучивание стихов, разгадывание загадок, проводятся викторины, игры, посвященные безопасности движения на улицах города. Ряд занятий проводится в виде экскурсий.

В помещении группы дети моделируют возможные на дороге реальные ситуации, которые проходят в виде сюжетно-ролевых игр. С помощью строительных наборов они возводят дома, улицы, здания (школу, поликлинику), ставят светофоры, обозначают перекрестки, расставляют соответствующие знаки. Одни из них выполняют роли автомобилей, шоферов, другие – пешеходов. Непосредственное участие в подобных воображаемых дорожно-транспортных ситуациях обеспечивает у детей сознательное освоение адекватных способов поведения.

Детям сообщаются следующие сведения: из каких частей состоит улица; что такое перекресток; зачем нужны тротуары; как пешеходы должны вести себя на тротуарах; когда и где можно переходить улицу; зачем нужен светофор; что обозначают цвета светофора; где можно кататься на велосипеде; где пассажиры должны ожидать транспорт; как надо вести себя при выходе из автобуса и т.д.

Также на основе обобщения имеющегося опыта работы, нами была определена последовательность в усвоении правил дорожного движения.

Так, в младших группах дети должны знать участок, где они могут безопасно играть. Их знакомят с дорогой, улицей, тротуаром, светофором, знакомят с понятием «проезжая часть», «пешеход», «пешеходный переход». Воспитанники узнают, что люди ездят в легковых автомобилях, автобусах, троллейбусах, грузы возят на грузовых машинах, автомобилем управляет водитель – он осторожно водит машину, чтобы не было аварии.

В старших группах дети закрепляют знания и умения, полученные в младшей группе, знакомятся с новыми знаками «пересечение дорог», «место стоянки», «пункт медицинской помощи», «автозаправка», «ремонт дороги», «регулирующий»; знать правила поведения на улицах города и в транспорте, а также перечень и последовательность изучения знаков дорожного движения.

К старшему дошкольному возрасту разрозненные сведения о правилах дорожного движения преобразуются в последовательную и стройную систему представлений. Проигрывание на занятиях правил дорожного движения и проведения на улице готовит детей к практическому переносу знаний в повседневную жизнь.

Важную роль в ознакомлении детей с правилами дорожного движения играет тесная взаимосвязь в работе детского сада и семьи. В рамках работы нашего кружка проводилось анкетирование родителей, которое включало вопросы следующего характера:

– Как часто Вы говорите ребенку о необходимости соблюдать правила дорожного движения?

– Как часто Ваш ребенок гуляет один?

– Сокращаете ли вы дорогу, спеша с ребенком в детский сад, нарушая при этом правила дорожного движения?

– Какие из перечисленных ситуаций Вы считаете опасными (ребенок идет через дорогу с мячом, ...с собакой, ...высовывается из окна движущегося транспортного средства и т.д.);

– Как поступите, если на Ваших глазах транспортное средство будет продолжать движение на красный свет светофора? (Варианты ответов: молча пойду дальше, сообщу сотрудникам ГИБДД; не обращу внимания, так как считаю, что это часто бывает на дороге).

Полученные по итогам анкетирования сведения, свидетельствуют о том, что 56 % родителей не объясняют детям правила дорожного движения, считая, это бессмысленным в дошкольном возрасте, но сами стремятся к их соблюдению. 32 % родителей имеют смутное представление о правилах поведения на улице, не соблюдают их и не объясняют детям. И только 12 % предпринимают попытки разъяснения правил дорожного движения собственным детям.

Работа с родителями в рамках кружка «Школа безопасности движения» предполагает их знакомство с программными требованиями, привлечение к изготовлению атрибутов, проведение родительских собраний с участием инспекторов ГИБДД, проведение совместных с родителями и детьми развлечений по следующим темам: «Грамотный пешеход», «Путешествие в

страну дорожных знаков», «Правила движения должны знать все, без исключения».

Работа по ознакомлению детей с правилами дорожного движения обеспечивает готовность к обучению в школе, способствует воспитанию самостоятельности и культуры поведения на улице. Еще до поступления в школу дети должны быть знакомы с конкретными правилами движения по улицам, твердо знать и соблюдать их. Правильная воспитательная работа с детьми с нарушением интеллекта создает прочный навык поведения на улице, помогает сохранить жизнь и здоровье ребенка, обеспечивает самостоятельность и осознанность поведения на улице.

Литература

1. Газман, О. С. Воспитание: цели, средства, перспективы / О. С. Газман // Новое педагогическое мышление. – 1999. – № 2. – С. 25–30.

2. Специальная педагогика / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2000. – С. 35–47.

Кузьмина Н. Н.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ПРИМЕНЕНИЕ АРТПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В последние годы в практике общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ активно используются так называемые нетрадиционные педагогические технологии, одной из которых являются технологии артпедагогики. Ограниченное количество исследований по данной проблеме, недостаточное их освещение в научно-методической литературе не дают возможности широкого практического применения артпедагогических технологий в специальном образовании. Тем не менее, педагоги-дефектологи все чаще подтверждают эффективность использования артедагогических технологий в учебном процессе и в коррекционно-реабилитационной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Е. А. Медведева, определяет артпедагогику как синтез искусства и педагогики, обеспечивающий разработку теории и практики коррекционно-направленного процесса развития детей с ограниченными возможностями здоровья, а также вопросы формирования основ художественной культуры через искусство и творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованно-игровую) [3, с. 49].

Е. В. Таранова рассматривает артпедагогику как педагогическую технологию, основанную на интегративном применении воспитательного воздействия на личность разных видов искусства (музыки, изобразительного искусства, театра и др.) [5, с. 59].

Артпедагогические технологии – совокупность форм, методов и средств различных видов искусства, направленных на развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе. При этом на первый план выходят задачи развития, воспитания, социализации [4, с. 25]. Под артпедагогическими технологиями мы понимаем систему педагогических действий, совершаемых в определенной последовательности и направленных на решение образовательных и воспитательных задач, а также на реализацию спланированного коррекционно-развивающего педагогического процесса, обеспечивающего компенсацию психофизических нарушений и социальную адаптацию субъекта средствами искусства. Методический арсенал артпедагогических технологий представлен музыкальным, танцевальным, драматическим, изобразительным и другими видами искусства.

Исследователи отмечают, что дети любого возраста, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, тянутся к искусству, любят его и с удовольствием занимаются тем или иным его видом [2, с. 117]. Не использовать это обстоятельство для развития, воспитания, образования и коррекции не допустимо. Занятия любым видом искусства вызывает у детей положительные эмоции, помогает преодолеть страхи, апатию, стимулирует самопознание и самовыражение, мобилизует творческий потенциал ребенка. Использование артпедагогических технологий облегчает процесс учения ребенку и учителю; дает социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам; дает возможность получить материал для интерпретации и диагностических заключений о воспитаннике; помогает наладить отношения между учителем и учениками; содействует сохранению целостности человеческой личности, воздействуя в первую очередь в процессе обучения на этическую, эстетическую, эмоциональную сферы личности; способствует адаптации личности в социуме.

Необходимо отметить, что художественно-эстетическое воспитание, которое является одним из элементов системы воспитания в любой школе, и артпедагогическая технология – это неравнозначные понятия. И, прежде всего, как отмечает Л. Д. Лебедева, не совпадают приоритетные цели [3, с. 51]. Так, на уроках рисования, главное – научить ребенка основам изобразительной деятельности. Причем, знания, умения, навыки должны соответствовать определенным для каждого класса требованиям программы. На занятиях с использованием артпедагогических технологий основные задачи – терапевтические и коррекционные в сочетании с воспитательными и образовательными. Здесь не применяются оценочные суждения типа «красиво – некрасиво, похоже – непохоже, правильно – неправильно и т. п.». Искренность, открытость, спонтанность в выражении своих чувств и переживаний, индивидуальный стиль самовыражения представляет большую ценность, нежели эстетическая сторона художественно-эстетической деятельности [2, с. 118].

Л. Д. Лебедева отмечает, что в артпедагогическом процессе неприемлемы команды, указания, требования и принуждения. Ребенок вправе выбирать

подходящие для него виды и содержание творческой деятельности, изобразительные материалы, а также работать в собственном темпе. Ребенок может отказаться от выполнения некоторых заданий, открытой вербализации чувств и переживаний, коллективного обсуждения. В процессе артпедагогических занятий запрещено использовать сравнительные и оценивающие суждения, отметки, критику, наказания [2, с. 120].

Одной из наиболее распространенных арттерапевтических техник, используемых в артпедагогике, является изотерапия. В контексте специального образования технологии изотерапии представляют собой лечебное и коррекционное воздействие на различные стороны психофизического и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья посредством изобразительной деятельности. Наиболее выраженными психотерапевтическими возможностями обладает живопись. В основе этого эффекта лежит способность цвета влиять на психическое и эмоциональное состояние человека. Цвет способен вызывать различные по силе и характеру чувства и ассоциации, оказывать лечебное воздействие, нормализуя эмоциональную регуляцию.

Занятия изобразительной деятельностью способствует сенсорному развитию умственно отсталых детей, формируют мотивационно-потребностную сторону их продуктивной деятельности, способствуют дифференциации восприятия, мелких движений рук, что, в свою очередь, влияет на умственное развитие. Положительную динамику результатов занятий изобразительной деятельностью у детей с умственной отсталостью отмечали М. С. Вальдес Одриосола, Е. А. Медведева и др.

Изобразительность (лепка, аппликация, ручной труд, конструирование, рисование) в педагогическом смысле учит формообразующим движениям, композиционному построению рисунка, развивает мелкую моторику рук и пальцев, способствует художественно-эстетическому воспитанию ребенка. Однако в артпедагогике изобразительная деятельность приобретает несколько иное значение, т. к. она помогает ребенку справиться со своими психологическими проблемами, восстановить эмоциональное равновесие или устранить имеющиеся нарушения поведения. Изобразительная деятельность позволяет человеку передать не только то, что он видит в окружающей жизни, но и свои фантазии, дать волю воображению, осознать или изменить свое отношение к тем или иным событиям. Чувства человека при этом выражаются линией, цветом, формой, рисунком.

Влияние изобразительной деятельности на развитие личности изучалось и изучается философами, художниками, педагогами, психологами, психотерапевтами. Еще в древней Греции изобразительное искусство рассматривалось как эффективное средство воздействия на человека. Считалось, что созерцая прекрасные скульптуры и картины, человек воспитывает все лучшее, что они отражают [3, с. 60].

Известно множество различных изобразительных техник, которые успешно используются в процессе артпедагогических занятий. Назовем некоторые из них.

Пальцевая живопись. При этом изображения создаются одними пальцами, без помощи специальных инструментов. Для этого обмакивают каждый палец руки ребенка в определенный цвет (в жидкую гуашь, смоченную водой акварель, специальные пальчиковые краски) и рисуют на бумаге, проводя различные линии или делая точки, мазки, отпечатывая кончики пальцев, фаланги пальцев, ладони. Данный прием активно используется в артпедагогике, так как позволяет снять у детей страх перед совершением ошибки и неудачей.

Пластилиновое рисование. При этом пластилиновые колбаски или шарики накладывают на карандашный рисунок, если необходимо, размазывают пластилин по поверхности. Можно сделать коллаж из пластилина, если добавить в изображение бусины, камешки и прочий мелкий материал. Пластилиновое рисование используется тогда, когда необходимо отвлечь детей от грустных мыслей, депрессии. Оно отвлекает внимание детей на процесс «действия», моделирования новой, более конструктивной картины мира. С другой стороны, оно дает возможность в социально приемлемой форме «выплеснуть» агрессивные эмоции, сплюсывая и размазывая пластилин.

Отпечатывание – нетрадиционная техника изображения с помощью отпечатков из различных материалов. Для этого на поверхность какого-либо предмета наносят цветное пятно, затем накладывают его на чистый лист бумаги, получая отпечаток. Подрисовывая детали, ребенок придает ему определенный образ. Можно использовать отпечатки тюля, мешковины и другие фактурные материалы.

Рисование кусочками поролона. Во время рисования можно сначала смочить поролоном с водой лист бумаги – тогда изображения получаться таинственными, расплывчатыми, с мягкими очертаниями. В акварели перед началом «живописи по сырому» бумагу равномерно смачивают водой. Когда вода впитается в бумагу, начинают накладывать краску. Мазки, лежащие на влажную поверхность, расплываются, сливаются друг с другом, создают плавные переходы. Так можно добиться мягкости в передаче очертаний предметов, воздушности и пространственности изображения.

Рисование мылом. Для этого с помощью кусочка мыла дети наносят контурное изображение. Затем сверху широкой кисточкой или губкой, кусочком поролона наносят краску. При этом необходимо следить, чтобы ребенок не прижимал сильно кисточку к изображению, иначе след от мыла исчезнет.

Рисование щеткой. Рисование осуществляется через постукивание щеткой или пробкой по намазанному краской листу. Данную технику можно сочетать с техникой «набрызга». Для этого смачивают в краске зубную щетку и, проводя ее по карандашу, направляют цветные брызги на бумагу.

Рисование свечой. Тупым концом свечи на рисунок наносятся линии и штрихи. Капли с горячей свечи становятся пятнами и точками. При этом

получается «волшебный» рисунок, которого сначала не видно, но после нанесения на лист бумаги краски, он проступит на цветном фоне.

Довольно часто в практике психотерапевтов и психологов используется *проективный рисунок*. В проективном рисунке находят отражение непосредственное восприятие человеком той или иной ситуации, различные переживания, часто неосознаваемые и невербализуемые.

Элементы этой работы могут применяться и в работе дефектолога.

Основная задача проективного рисунка состоит в выявлении и осознании трудновербализуемых проблем и переживаний детей. Управляя и направляя тематику рисунков, можно добиться переключения внимания ребенка, концентрации его на конкретных значимых проблемах. Это особенно эффективно при коррекции детских страхов.

Данный метод позволяет диагностировать и интерпретировать затруднения в общении, эмоциональные проблемы и т. д.

Темы рисунков подбираются так, чтобы предоставить участникам возможность выразить графически или рисунком свои чувства и мысли. Метод позволяет работать с чувствами, которые субъект не осознает по тем или иным причинам. Темы, предлагаемые для рисования, могут быть, самыми разнообразными и касаться как индивидуальных, так и групповых проблем («Мой обычный день», «Три желания», «Остров счастья», «Страх»).

Разновидностью проективного рисования является так называемое *коммуникативное рисование*. При этом группа детей разбивается на пары, у каждой пары свой лист бумаги, каждая пара совместно рисует на определенную тему, при этом, как правило, вербальные контакты исключаются, они общаются с помощью образов, линий, красок. После окончания процесса рисования происходит обсуждение процесса рисования. При этом обсуждаются не художественные достоинства созданного произведения, а те мысли, чувства по поводу процесса рисования, которые возникли у членов диад, и их отношение друг к другу в процессе рисования.

Совместное рисование. Несколько человек (или вся группа), молча, рисуют на одном листе. По окончании рисования обсуждается участие каждого члена группы, характер его вклада и особенности взаимодействия с другими участниками в процессе рисования.

Дополнительное рисование. Рисунок посылается по кругу – один начинает рисовать, другой продолжает, что-то добавляя, и т. д.

Проективный рисунок способствует самопознанию, взаимопониманию и активизации группового процесса.

Необходимо сказать, что включение артпедагогических технологий в процесс коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья имеет ряд очевидных преимуществ. Это доступность деятельности; возможность оценивать эмоциональное состояние детей посредством продуктов художественного творчества; обеспечение атмосферы доверия, терпимости, внимания к внутреннему миру ребенка; возникновение положительных эмоций, помогающих преодолеть апатию и

безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию; удовлетворение важнейшей потребности в самоактуализации.

В целом следует отметить, что включение в коррекционно-педагогический процесс различных видов искусства способствует выработке у детей с нарушением интеллекта адекватного поведения и повышению самооценки; имеет высокую образовательную ценность при развитии когнитивных и творческих умений, коррекции и развитии всех психических функций и моторных способностей. Это доказывает целесообразность использования артпедагогических технологий как в образовательном процессе детей с нарушением интеллекта, так и в ходе социально-реабилитационных мероприятий.

Литература

1. Вальдес Одриосола, М. С. Арттерапия в работе с подростками: психотерапевтические виды художественной деятельности / М. С. Вальдес Одриосола. – М. : Владос, 2010. – 63 с.
2. Лебедева, Л. Д. Арттерапевтические занятия в начальной школе / Л. Д. Лебедева // Образование. – 2001. – № 1. – С. 116–127.
3. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова и др. – М. : Академия, 2001. – 246 с.
4. Медведева, Е. А. Развитие творческого потенциала дошкольников и младших школьников с ЗПР средствами искусства / Е. А. Медведева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 4. – С. 24–29.
5. Таранова, Е. В. Артпедагогические методы и технологии в социальной работе с детьми-инвалидами / Е. В. Таранова // Материалы X региональной научно-технической конференции «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». – Ставрополь : СевКавГТУ, 2006. – С. 58–60.

Минаева Н. Г.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Социальная среда, общество предъявляют ребенку с проблемами в интеллектуальном развитии требования, касающиеся умения адекватно воспринимать и понимать людей, их деятельность, принимать правильные решения в различных ситуациях. Однако особенности детей, связанные с нарушением интеллектуальной сферы, ограничивают получение информации из окружающего мира, приводят к нарушению средств общения, изменяют способы коммуникации, обедняют их социальный опыт. Поэтому коррекционно-педагогическая помощь в развитии навыков общения, как вербального, так и невербального, рассматривается многими учеными как необходимое условие их социокультурной адаптации.

Успешной интеграции и социализации умственно отсталого школьника в окружающем мире будет способствовать адекватное восприятие, понимание и употребление невербальной информации. Невербальное поведение часто является более информативным, чем вербальное, в связи с тем, что в его структуре произвольные движения преобладают над произвольными. Невербальный язык к тому же интернационален: все основные эмоции у многих народов выражаются и воспринимаются практически одинаково. Невербальная коммуникация представляет собой сложный процесс взаимодействия людей. В нем участвуют мимика, пантомимика, а также интонация речи.

Мимика – это координированные движения мышц лица, отражающие чувства и эмоции человека.

Пантомимика – комплекс выразительных движений человека, охватывающий те изменения в походке, осанке, жестах, позе, которые передают его переживания, отношение к тем или иным явлениям. Важнейшим компонентом пантомимики является жест – выразительное движение рук, уточняющее и дополняющее речевое сообщение. В мимике, жестах, позах выделяют произвольные телодвижения, вызванные переживаемыми эмоциями, и произвольные, служащие для сознательной передачи определенных сигналов (примером таких телодвижений может быть подмигивание, насмешливое выражение лица, иллюстрирующее речь, выражение вежливого внимания и др.) [1, с. 115].

Невербальное поведение человека осуществляет целый комплекс разнообразных функций: 1) дает информацию о личностных особенностях собеседника: о темпераменте человека; об эмоциональном состоянии в данной ситуации; о «Я» – образе и самооценке; о личностных свойствах и качествах; о коммуникативной компетентности человека; о социальном статусе; о принадлежности к определенной группе или субкультуре; 2) показывает особенности отношений участников коммуникации друг к другу: желаемый уровень общения (социальная и эмоциональная близость или отдаленность); характер или тип отношений (доминирование – зависимость, расположение – нерасположение); динамику взаимоотношений (стремление поддерживать общение, прекратить его, «выяснить отношения» и т. д.); 3) дает информацию об отношении участников коммуникации к самой ситуации, позволяющую им регулировать взаимодействие, а также о включенности в данную ситуацию (комфортность, спокойствие, интерес) или стремлении выйти из нее (нервозность, нетерпение).

Интерпретировать невербальное поведение достаточно сложно, потому что приходится учитывать множество различных факторов, таких, как общая ситуация общения, особенности поведения данного конкретного человека, пол, возраст, степень значимости партнеров друг для друга, культурные и этнические нормы выражения индивидуальных особенностей личности. Интерпретация невербального поведения требует от его участников наблюдательности, интереса и внимания к людям.

Невербальные средства коммуникации у детей с ограниченными возможностями здоровья имеют ряд специфических особенностей по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Нарушение физического и умственного развития приводит к существенному обеднению сенсорного опыта; к искаженным представлениям детей об окружающем мире; низкому уровню физической подготовленности, особенно в сфере овладения двигательными умениями и навыками; слабовыраженными средствами внешнего проявления чувств и эмоциональных состояний, как мимика, жестикуляция, пантомимика. Основными показателями сформированности навыков невербальной коммуникации у детей являются знание средств невербального языка общения, стремление вступить в контакт, передача невербального сообщения партнеру. Высокому уровню развития невербальной коммуникации соответствуют: знание детьми средств невербального языка общения (основных мимических состояний); умение привлечь внимание партнера мимикой и жестами, сообщить о стремлении вступить в контакт – утвердительный кивок головой, поднятая рука; владение навыками передачи невербального сообщения партнеру (о желании и начале контакта), самостоятельный выбор адекватных невербальных средств; адекватное восприятие и самостоятельное понимание невербального поведения партнера – ребенок правильно оценивает настроение партнера и его отношение к себе; выражает собственное эмоциональное состояние через разнообразные движения – пластичные и выразительные [2, с. 58].

Исследование особенностей невербального общения умственно отсталых детей среднего школьного возраста показало, что данные навыки не достигают у них описанного выше уровня развития. У детей преобладает средний и низкий уровень сформированности навыков невербальной коммуникации: большинство детей демонстрируют недостаточное знание средств невербального языка общения (дети знают мимические средства передачи одного–трех основных состояний); при попытке вступить в контакт дети затрудняются в выборе невербальных средств (неловкие жесты, маловыразительная мимика); у них отсутствует или недостаточно развит навык передачи невербального сообщения: понятны жесты активизации внимания партнера, но передача невербального сообщения вызывает затруднение. Ряд детей демонстрируют нежелание вступления в контакт, о чем свидетельствует поза – голова полуопущена, взгляд «исподлобья», жесты закрытые (руки скрещены перед грудью, сжаты в кулаки). На низком уровне сформированы умения понять партнера по общению, используя невербальную информацию. Дети невнимательны к сообщениям и выразительным действиям партнера; понимание невербального поведения партнера либо недоступно умственно отсталым школьникам, либо происходит с помощью педагога; у детей слабо развито умение выразить собственное эмоциональное состояние через движение, наблюдается ограниченность в выразительных движениях, напряженность, скованность.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости специально организованной коррекционной работы по развитию навыков невербального общения у умственно отсталых школьников. Коррекционно-педагогическая работа по развитию невербальных средств общения у умственно отсталых школьников направлена на решение следующих задач: развитие способности понимать и воспринимать адекватно с помощью анализаторов мимические движения, жесты, интонацию; развитие способности воспроизводить мимику, жесты, интонации; формирование умения определять значение эмоции, жеста, позы, изображенных изолированно и в рамках определенного сюжета; формирование умения пользоваться неречевыми средствами общения в смоделированных ситуациях (сюжетно-ролевая игра, этюды, театрализованная деятельность); развитие умения пользоваться неречевыми средствами общения в реальных жизненных ситуациях.

Коррекционно-педагогическую работу по развитию невербальных средств общения целесообразно проводить на специально организованных групповых занятиях во внеурочное время. Основным содержанием работы на коррекционных занятиях является проведение разнообразных игр и упражнений. В процессе данной работы используются следующие игры и упражнения: упражнения на развитие мимических движений; игры на определение и передачу эмоциональных состояний человека при помощи жестов и мимики; игры по обучению выразительным движениям; этюды на распознавание различных жестов, на развитие выразительности жеста; этюды по изучению поз, походки и других выразительных движений; игры на развитие умения выражать интерес, внимание, сосредоточенность, удивление, радость, удовольствие, грусть, страдание, злость, испуг, вину, стыд; этюды и игры на выражение и сопоставление отдельных черт характера – отрицательных и положительных; сюжетно-ролевые игры по развитию коммуникативных навыков, коррекции взаимоотношений детей.

Уровень развития невербальных средств общения во многом зависит от развития крупной и мелкой моторики школьников. Поэтому на начальных этапах работы в занятия целесообразно включать упражнения, направленные на ее развитие. Примеры подобных упражнений широко освещены в специальной литературе, приведем лишь некоторые задания: подбросить мяч вверх двумя руками и поймать одной рукой; «погладим котенка» (плавные движения поглаживания выполняются сначала одной, потом другой рукой); «музыканты» (движениями рук ребенок копирует игру на различных музыкальных инструментах и др.).

Эффективным приемом коррекционной работы является включение в занятия элементов мимической и ролевой гимнастики, а также релаксационных упражнений. Мимическая гимнастика предполагает проведение несложных упражнений на развитие мимической мускулатуры. Приведем примеры упражнений мимической гимнастики: сморщивание всего лица и растягивание его в длину с раскрытием рта; поднимание и опускание бровей; одновременное закрывание и открывание обоих глаз; одновременное, затем попеременное

прищуривание глаз и др. Ролевая гимнастика направлена на снятие напряжения, расширение поведенческого репертуара. Детям предлагаются задания: посидеть как: пчела на цветке (кот в засаде, курочка на жердочке); походить как: лев (цапля, лягушка и т. д.). Релаксационные упражнения направлены на снятие напряжения с мышц туловища, рук, ног, лица. Целесообразно проводить такие упражнения в начале и середине занятия.

Важным направлением коррекционной работы является формирование у детей умений распознавать и дифференцировать эмоциональные состояния (радости, грусти, злости, испуга, удивления и др.) по лицевой экспрессии, а также самостоятельно передавать мимикой данные эмоциональные состояния. Развитие восприятия мимики лица осуществляется при непосредственном их наблюдении (показ педагога), а также с опорой на разнообразный демонстрационный материал: предметные картинки, фотографии, пиктограммы. Применение графических изображений лиц для обозначения эмоциональных состояний способствует более эффективной ориентации детей в распознавании того или иного вида лицевой экспрессии, а также развитию внимания и памяти. В работе с детьми можно использовать игры с карточками с изображением людей, животных и предметов, выражающих различные эмоциональные состояния. На занятиях эффективно применение зеркал для того, чтобы дети могли соотнести мимику своего лица с заданной эмоцией. Одним из приемов, способствующих формированию умений передавать определенное эмоциональное состояние, является составление графических изображений лиц с помощью заранее подготовленных деталей (овал лица, брови, глаза, нос, губы).

Эффективной является работа по анализу сюжетных картин с изображением различных эмоционально насыщенных ситуаций. Детям предъявляется картинка, педагог предлагает внимательно рассмотреть ее и определить, что произошло. Если дети затрудняются ответить, педагог задает наводящие вопросы: «Расскажи, кто нарисован на этой картинке? Какое лицо у мальчика? Почему он грустный?».

Как было отмечено выше, работа по развитию невербальных средств общения предполагает проведение с детьми разнообразных игр и упражнений, в которых игровая задача напрямую связана с восприятием сообщения, передаваемого невербальным способом, или самостоятельным использованием детьми невербального репертуара, например, для передачи определенного эмоционального состояния, изображения какого-либо персонажа и др. Также детям предлагаются для разыгрывания маленькие сценки, где необходимо подчеркивать особенности ситуации мимикой и жестами. Детям предлагаются ситуации типа: ребенок нашел огромный гриб в лесу и удивился; малыш испугался в зоопарке льва, а мама его успокаивала; мальчик помирился с другом; девочка попросила прощения у бабушки и т. п.

Широкими возможностями в работе по формированию у детей представлений о многообразии невербальных средств общения располагает русский жестовый язык, используемый неслышащими людьми. Язык жестов –

это своеобразная система, имеющая свой словарный состав и грамматический строй. Язык жестов характеризуется рядом особенностей, одной из которых является образность жестов. В русском жестовом языке, как и в жестовых языках других народов, существует целый класс жестов, которые выражают некоторые значения, передавая какие-либо внешние признаки предметов, действий: обрисовывают контур обозначаемого предмета (рисующие жесты); так, например, передаются значения понятий «луна», «шляпа», «ваза» и др.; дают пластическое изображение объекта (пластические жесты) – жесты «стул», «кровать», «дом» и др.; передают характерные особенности внешнего вида и поведения (изображение животных) – «слон», «лось», «рыба» и др.; имитируют действия – «писать», «резать», «стирать», «бежать» и др. Значения данных жестов будут понятны любому человеку, даже специально не изучавшему русский жестовый язык. Используя данные жесты, можно организовывать с умственно отсталыми школьниками игры и упражнения, в ходе которых дети должны отгадать значение продемонстрированных педагогом жестов. Например: «Отгадай животное», «Что за предмет я показала?», «Отгадай, что я делаю».

В рамках специальных занятий можно организовать работу с видеофрагментами (отрывками из кинофильмов, мультфильмов). Используются небольшие фрагменты (3–5 минут), в которых персонажи активно пользуются невербальными средствами общения для передачи собственных эмоциональных состояний, коммуникации. Обязательно демонстрировать такие фрагменты без звукового сопровождения, как «немое кино». Просмотренные фрагменты анализируются: педагог спрашивает детей, какое эмоциональное состояние было у персонажей, по каким выразительным движениям и жестам они смогли это определить; можно спросить, о чем, по мнению детей, шла речь в просмотренном фрагменте и почему они пришли к такому выводу. Далее можно выборочно просмотреть наиболее удачные примеры использования персонажами невербальных средств и воспроизвести с детьми данные средства (мимику, жесты).

Предлагаемые приемы работы по развитию невербальных средств общения у умственно отсталых школьников способствует развитию характерных движений, мимики, пантомимики, интонационно-выразительной речи, невербального поведения в целом.

Литература

1. Лабунская, В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1999. – 327 с.
2. Чанышева, З. З. Взаимодействие языковых и неязыковых факторов в процессе речевого общения / З. З. Чанышева. – Уфа, 1984. – 112 с.

ВЛИЯНИЕ ПРИРОДЫ НА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ НЕСЛЫШАЩЕГО РЕБЕНКА

Обеспечение духовно нравственного развития и воспитания личности гражданина России является ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации.

Как отмечается в концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, содержание духовно нравственного развития и воспитания личности определяется в соответствии с базовыми национальными ценностями и приобретает определённый характер и направление в зависимости от того, какие ценности общество разделяет, как организована их передача от поколения к поколению.

Духовно-нравственное развитие и воспитание личности в целом является сложным, многоплановым процессом. Оно неотделимо от жизни человека во всей её полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, человечества в целом, от страны проживания и культурно-исторической эпохи, формирующей образ жизни народа и сознание человека [1, с. 15].

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России представлен национальный воспитательный идеал и сформулирована высшая цель образования – высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

Духовно-нравственное воспитание – это педагогически организованный процесс, в котором учащимся передаются духовно-нравственные нормы жизни, создаются условия для усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, для освоения системы общечеловеческих, культурных, духовных и нравственных ценностей многонационального народа Российской Федерации.

Духовно-нравственное развитие детей осуществляется в процессе социализации, последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности, формирования способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношения к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом.

В настоящее время многие проблемы образования и воспитания требуют серьезного подхода к их решению. К таким проблемам, в первую очередь, относится духовно-нравственное воспитание подрастающих поколений.

Постановка этой проблемы связано с резким падением духовного здоровья российского общества. Причины духовного спада заключаются в смене идеологических ориентаций, в появлении духовного вакуума (проникновение западной коммерческой культуры, культа насилия, эгоизма, обмана, порнографии и т. д.). Бездуховность, низкая нравственность, а также грубость, преступность, наркомания, алкоголизм и многие другие пороки нашего времени – все они разрушают человека, общество и государство.

Нравственное воспитание предполагает организованное, целенаправленное воздействие на личность с целью формирования нравственного сознания, развития нравственных чувств и выработки навыков и умений нравственного поведения.

Нравственная составляющая духовно-нравственного воспитания формируется преимущественно воздействием на сознание и влияет на внешнее поведение человека, на его отношения к миру природы и миру людей и является результатом воспитания направленности, отражая при этом ценностные ориентации личности.

Содержание духовно нравственного развития и воспитания личности определяется в соответствии с базовыми национальными ценностями. Природа – эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание, – одна из базовых национальных ценностей.

Ценностные установки духовно-нравственного развития и воспитания учащихся начальной школы согласуются с традиционными источниками нравственности.

Процесс превращения базовых ценностей в личностные ценностные смыслы и ориентиры требует включения ребенка в процесс открытия для себя смысла той или иной ценности, определения собственного отношения к ней, формирования опыта созидательной реализации этих ценностей на практике.

Ценностные ориентиры духовно-нравственного развития и воспитания определяются требованиями ФГОС и общим представлением о современном выпускнике начальной школы. Основные ценности содержания образования, формируемые на ступени начального общего образования, это: ценность мира; ценность человеческой жизни; ценность любви к Родине, народу; ценность семьи; ценность добра; ценность познания мира; ценность красоты; ценность труда и творчества; ценность свободы выбора [2, с. 90].

Как уже было отмечено ранее, ценность природы – одна из базовых национальных ценностей.

Ценность природы – осознание себя частью природного мира. Бережное отношение к природе как к среде обитания и выживания человека, как к источнику для переживания чувства красоты, гармонии, её совершенства.

В работе с младшими школьниками с нарушениями слуха природа является одним из важнейших источников воспитания и развития духовно-нравственной личности. Воспитатели школы-интерната ставят перед собой задачи воспитания ценностного отношения к природе, окружающей среде. Что в свою очередь является основной целью экологического воспитания. Мы

стараясь привить неслышащему ребенку эстетическое, эмоционально-нравственные отношения к природе, познакомить с традициями нравственно-этического отношения к природе в национальной культуре (сказки, обряды и т. д.). Дети в школе получают первоначальный опыт участия в природоохранной деятельности (на пришкольном участке, по месту жительства.). В школе-интернате проводятся утренники, занятия, спортивные мероприятия посвященные красоте родной природы, ее богатству, значению в жизни человека.

Можно выделить два направления в ознакомлении неслышащих детей с природой, способствующих воспитанию патриотических чувств детей и любви к живому: 1) ознакомление с растительным и животным миром, с неживой природой, формирование бережного отношения к природе, углубление экологических знаний; 2) ознакомление с трудом человека в природе.

Во время прогулок и экскурсий воспитатель напоминает детям, что надо беречь растения, не затаптывать молодые посадки, не рвать цветы на клумбах и в лесу, не ломать ветки. Наблюдая с детьми труд взрослых, воспитатель особо подчеркивает ценность труда в природе, его необходимость.

Поддерживать эмоционально-положительное отношение к природе помогают литературные и художественные произведения.

Наблюдения природных явлений в разные времена года, в разную погоду создают условия для единства эстетического и нравственного развития детей. Глухие и слабослышащие дети учатся видеть, понимать красоту. Общение с природой создает у неслышащего ребенка радостное настроение, что в свою очередь существенным образом влияет на его поведение в коллективе сверстников: ребенок становится добрее и отзывчивее к окружающим.

Нравственное воспитание – процесс двусторонний. С одной стороны, он предполагает активное воздействие на детей взрослых: родителей, педагогов, с другой – активность воспитуемых, которая проявляется в их поступках, чувствах и отношениях. Поэтому, реализуя определенное содержание, используя различные методы нравственного воздействия, педагог должен внимательно анализировать результаты проделанной работы, достижения своих воспитанников.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание младших школьников с нарушением слуха является одним из ведущих направлений коррекционно-воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе I-II вида. Важнейшим средством, позволяющим эффективно решать данную задачу, является организация общения детей с природой.

Литература

1. Мойкина, О. Н. Учить и воспитывать по законам гармонии / О. Н. Мойкина // Педагогика. – 1995. – № 12. – С. 37–42.
2. Специальная педагогика / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2000. – С. 13–15.
3. Нурутдинова Л. Р. Культурологические основы эстетического образования / Л. Р. Нурутдинова // Гуманитарные науки. Педагогика. – 2007. – № 5. – С. 88–93.

Тараканова Л. Б.
*Саранская специальная (коррекционная) образовательная
школа-интернат I-II вида,
г. Саранск*

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО, СПОСОБСТВУЮЩЕЕ РАЗВИТИЮ ВЕРБАЛЬНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ, ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ НЕСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ

Театрализованная деятельность в коррекционно-образовательной работе с неслышащими школьниками способствует развитию у них слухового восприятия, выразительной интонации, придаёт голосу нужную окраску, силу и громкость. Она оказывает непосредственное влияние на чувства, развивая и обогащая их, содействует развитию у неслышащих школьников воображения, без которого невозможно понять состояние другого человека, а, следовательно, испытывать к нему сочувствие. Эмоционально насыщенная работа даёт выход детской жизнерадостности, фантазии, учит коллективной деятельности.

Проблема заключается в том, как скорректировать эмоциональную, вербальную, интонационную сторону речи глухих и слабослышащих детей.

Целью этой работы, является оказание влияния на развитие связной эмоционально-обогащённой речи школьника через участие в театрально-драматической деятельности, что должно помочь ему в социальной адаптации в школе, семье, обществе.

Включая театральную деятельность в работу по развитию выразительности речи неслышащих детей, мы предполагали, что творческая среда повысит их вербальную активность.

Мы ставили перед собой следующие задачи:

- 1) обеспечить овладение детьми эмоциональной речью;
- 2) обеспечить повышение познавательной активности учащихся, создать положительный эмоциональный фон занятий;
- 3) обеспечить положительное воздействие на здоровье детей.

Обогащение эмоциональной речи достигается с помощью методик логоритмики и фонетической ритмики, в основе которых лежат движение, музыка и речь.

Участие в театральном действии также воздействует на некоторые физические характеристики детей:

- способствует преодолению двигательной скованности,
- помогает в овладении пластикой движений и формировании осанки,
- способствует постановке голоса и дикции,
- развивает мелкую моторику,
- улучшает психоэмоциональное здоровье,
- формирует культуру чувств детей [2, с. 38].

Через драматизацию можно работать над развитием речевой системы, воспитать умение сопереживать, понимать.

Л. В. Артемова различает театрализованные игры в зависимости от ведущих способов эмоциональной выразительности, посредством которых разыгрывают тему, сюжет. Она предлагает все театрализованные игры разделить на две основные группы: режиссерские игры и игры-драматизации.

В режиссерских играх ребенок или взрослый сам не является действующим лицом. Он создает сцены, ведет роль игрушечного персонажа, объемного или плоскостного. Он действует за него, изображает его интонацией, мимикой. Пантомимика ребенка при этом ограничена.

Участвуя в играх-драматизациях ребенок входит в образ, перевоплощается в него, живет его жизнью. Это наиболее сложное исполнение, так как оно не опирается ни на какой образец. Атрибут – признак персонажа, который символизирует его типичные свойства. Например, характерную маску зверя, вырезанную из бумаги, которую ребенок надевает на себя. Создать образ ребенок должен сам с помощью мимики, жестов, движений [1, с. 16].

В работе нами активно используется пальчиковый театр. С нашей точки зрения, пальчиковый театр решает следующие задачи: стимулирует развитие речи, внимания, памяти, формирует пространственные представления, развивает ловкость, точность, выразительность, координацию движений, повышает работоспособность, тонус коры головного мозга. Этот вид театрализованной деятельности обладает психокоррекционным и психотерапевтическим эффектом. Мы используем пальчиковый театр с детьми, имеющими нарушения звукопроизношения на этапе автоматизации звуков в предложениях, стихотворных текстах.

Для театральных постановок отбираются доступные по содержанию, небольшие по объёму пьесы. Длительность «театрального действия» составляет 5-7 минут. В качестве текстов для пьес используются адаптированные народные сказки, сюжеты для кукольных театров, стихи отечественных и зарубежных поэтов. Большинство пьес имеют стихотворную форму как наиболее благоприятную для автоматизации поставленных звуков, развития памяти, темпо-ритмической организации высказывания, языкового чувства.

Для достижения наибольшего эффекта в упражнениях по развитию мелкой моторики пальцев рук должны сочетаться движения сжатия, растяжения, расслабления кисти, использоваться изолированные движения каждого из пяти пальцев.

В качестве тренировок могут быть использованы некоторые упражнения с куклой: надевание куклы на руку, на палец, повороты куклы вправо, влево, покачивания куклой из стороны в сторону, поклоны. Важно удерживать куклу таким образом, чтобы она смотрела на зрителя или на другую куклу [3, с. 54].

В ходе занятий нами так же используется импровизация – разыгрывание сюжета без предварительной подготовки. Это самая сложная, но интересная игра.

Театрализованные игры включают в свою структуру: содержание, творческий замысел, роль, сюжет, ролевые действия и отношения. Источником служит окружающий мир. Каждая тема может разыгрываться в нескольких вариантах. Тем не менее, театрализованные игры, разыгрываются по заранее подготовленному сценарию, в основе которого – содержание сказки, стихотворения, рассказа. Готовый сюжет, как бы ведет за собой игру. В первый раз игру лучше проводить на ковролине. Он позволяет свободно моделировать и одновременно фиксировать различные ситуации.

Все перечисленные виды театрализованных игр требуют режиссирования и проговаривания реплик. Тут необходимы и выразительные интонации, типичные для определенного образа, характеризующие его поступки и поведение, соответствующая мимика.

Театральная деятельность – это форма коллективной деятельности, а значит, здесь открываются широкие возможности для совместных поисков различных решений. В процессе таких поисков развивается эстетический вкус, творческая активность, вырабатывается реакция на критические замечания сверстников.

Особое значение имеет такой вид театрализованной деятельности, как драматизация сказки.

Работа по драматизации сказки строится на принципах преемственности обучения на внеклассных, индивидуальных и музыкально-ритмических занятиях. На внеклассных занятиях с воспитателем учащиеся знакомятся с содержанием сказки.

Говоря о результатах речевого и общего развития детей, начиная с первого класса и до окончания начальной школы, можно сделать выводы, что благодаря сказкотерапии дети становятся более раскрепощёнными и на сцене и в среде социальной, общаются со своими сверстниками, используя диалогическую речь, их общение становится активным, эмоциональным.

Создание различных реальных и выдуманных сказочных ситуаций, сходных с жизненными, разыгрывание их с обязательными диалогами, монологами, пантомимой, вживанием в образ, вариантной интерпретации одной и той же роли, – все это способствует совершенствованию эмоциональной, интонационно выразительной речи, социальной адаптации детей в обществе.

Литература

1. Доронова, Т. Н. Играем в театр / Т. Н. Доронова. – М. : Просвещение, 2005. – 125 с.
2. Кагарлицкая, А. С. Музыкально-ритмические занятия : пособие для учителя / А. С. Кагарлицкая, Н. А. Тугова, Н. И. Шелгунова. – М. : Просвещение, 2009. – 154 с.
3. Мартыненко, Ю. И. Использование музыкальных сказок в коррекционно-образовательной работе с неслышащими школьниками / Ю. И. Мартыненко, Т. В. Марушкина. – М. : Просвещение, 2010. – 255 с.

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА: ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Березина А. С.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА

С целью изучения уровня сформированности дисциплинированности младших школьников с нарушением интеллекта нами был проведен констатирующий эксперимент. Базой исследования явилась специальная (коррекционная) школа VIII вида г. Саранска Республики Мордовия. Диагностические срезы проводились в 3-м классе. Для проведения констатирующего эксперимента нами было выбрано 16 школьников 3-го класса.

Данный коллектив имеет одного ярко выраженного лидера. Как чаще всего бывает в начальной школе, лидирующую позицию занимает успешный в учебе ребенок. Лидер хорошо учится, занимается танцами, принимает участие в общешкольных мероприятиях. Умеет налаживать контакты с людьми разного возраста и пола, очень общительна и отзывчива, с уважением относится к одноклассникам. Официальной старосты в коллективе нет.

В коллективе, есть возможность пронаблюдать и зарождение мужской дружбы, взаимопомощь, взаимовыручку, и проявление жадности и неприязни, хитрости и заговоров, унижение более слабых. Преобладание девочек сказывается на эмоциональных моментах, творческих посиделках, украшениях в классной комнате. Одна девочка является в классе «новенькой», она пришла в коллектив лишь в конце прошлого учебного года, и пока ей трудно стать полноценным членом коллектива: ей недостает решительности и уверенности в себе. Дополнительно к этому, ей тяжело дается обучение, девочка несколько отстает от своих сверстников.

Классный руководитель уделяет большое внимание развитию групповой сплоченности коллектива и формированию положительных черт характера. Она опирается, прежде всего, на свою любовь к детям, учитывает их возрастные особенности и интересы. Позитивным результатом считает гармоничное развитие личности учеников, качественное усвоение ими программы и удовлетворенность результатами. Несомненно, педагог пользуется авторитетом среди детей и родителей. Этому свидетельствуют совместные мероприятия, проводимые часто и весело, журнал мероприятий и отзывов, положительная атмосфера. Успеваемость у учащихся по результатам опроса учителей и фиксированным оценкам в журнале такова: 16,7 % учащихся учатся «отлично», 25 % – «хорошо и отлично», 25 % – «хорошо и удовлетворительно» и

33,3 % – «удовлетворительно». Дисциплина во время уроков удовлетворительная. Замечания учащиеся преимущественно получают за неподготовленность к определенному виду работы (отсутствие пластилина, бумаги, линейки и др.), а также за шум, который по их вине иногда создается в классе на уроках. При отсутствии подготовленных к уроку материалов, детям на помощь приходит взаимовыручка. Жизнь коллектива вне учебных занятий достаточно активна – это проведение внеклассных мероприятий, организация субботников, походов и экскурсий, посещение спортивных мероприятий.

Безусловно, коллектив и личность ребенка в учебно-воспитательном процессе тесно соприкасаются, оказывая как положительное, так и отрицательное взаимодействие друг на друга. Например: творческие способности учащихся удачно реализовываются и развиваются во внеклассных мероприятиях, праздниках. Несформированность положительных навыков общения некоторых учащихся является причиной конфликтов и драк, возникающих в данном коллективе.

В заключение следует отметить, что возникающие недостатки в детском коллективе связаны с особенностями контингента детей, а также семей. Наличие детей различных национальностей, культурного, материального и социального уровня накладывает определенный отпечаток на характер отношений внутри классного коллектива. Характер взаимоотношений в детском коллективе сопровождается рядом сложностей, с которыми приходится сталкиваться педагогу в повседневной работе. Следует отметить, что отношения между классным руководителем и детьми доброжелательные, уважительные, дети любят педагога, в свою очередь и учитель организывает и поддерживает благоприятный климат в коллективе, проявляя любовь, заботу, интерес к каждому ученику.

Школьникам было предложено выполнить письменно тест, касающийся решения проблемы дисциплины в вашей школе. Экспериментатор не хотел ограничивать высказывания школьников жесткими рамками и накопить, насколько это возможно, как можно больше информации различного характера, поэтому можно было высказать собственное мнение и пожелания.

Определив тему работы, тем не менее, экспериментатор попросил респондентов отразить, главным образом, следующие моменты: формы нарушения школьной дисциплины; приемы, которые используют учителя для установления порядка.

Анализ работ показал широкий спектр нарушений дисциплины: на первом плане по распространению среди всех форм нарушений дисциплины заняли разговоры школьников на уроках (данная форма была указана у 62,5 % испытуемых); на втором месте – прогулы уроков (указали 75 % испытуемых); на третьем – хождение по классу во время урока (указали 43,75 % испытуемых).

Содержались также указания на такие традиционные формы нарушений, как: драки; порча школьного имущества и оборудования; уничтожение школьной документации; опоздания на уроки.

Вместе с тем были указаны такие формы нарушений, которые являются характерным явлением нашей эпохи. Среди них: прослушивание музыкальных записей с помощью плеера, обмен SMS-ками с подругой по классу во время уроков. Последний вид нарушений представляется мелкой забавой по сравнению с такими формами, как словесное оскорбление учителя (указали 18,75 % испытуемых); игнорирование его вопросов (12,5 % испытуемых); «метание» различных предметов (бумажек, пуговиц) (6,25 % испытуемых), наклеивание оскорбительных записок (12,5 % испытуемых), игра в игры в сотовом телефоне на последних партах (68,75% испытуемых) данные факты производят крайне неблагоприятное впечатление.

Примечательно, что диапазон нарушений школьниками дисциплины достаточно широкий – практически каждый новый опрос пополняет и без того длинный список дисциплинарных проступков.

В качестве приемов и методов решения проблемы школьной дисциплины, которые используют учителя, дети назвали следующие. Наиболее часто упоминалось учениками повышение голоса, крики (68,75 % респондентов). Этот прием оценивался школьниками крайне негативно. По всей видимости, шумовые эффекты в школах преобладают – помимо крика, педагоги любят бить указкой (линейкой) по парте. Встречаются и случаи рукоприкладства («толкнул в спину опоздавших», взял за горловину свитера и отшвырнул назад», «ударил учебником по голове» и т. п. – 37,5 % испытуемых). По-прежнему педагоги прибегают к помощи директора (правда, не столь часто – 25 % испытуемых), вызывают родителей в школу (25 % испытуемых). Школьники вспоминали ситуации словесного оскорбления со стороны педагогов, унижений, высмеиваний (31,25 % испытуемых). Авторитарный стиль общения также указывался учениками (что составило 25 % испытуемых). Установленная таким образом дисциплина, поддерживаемая страхом, негативно отражается на самочувствии детей. При анализе работ школьников поражает многообразие применяемых педагогами «репрессивных» методов поддержания дисциплины: отмечались случаи выставления двоек за поведение (43,75 % испытуемых), записи в дневниках (50 % респондентов), удаление из класса (25 % испытуемых).

Мы полагаем, что решение проблемы дисциплины напрямую связано с ростом профессионального мастерства педагогов. Поэтому мы считали необходимым выяснить, как школьники оценивают знание методики преподавания предмета учителем (увлекательность изложения, привлечение дополнительных материалов, разнообразные виды деятельности на уроке, разноуровневые задания, которые позволяли занять каждого ребенка, энергичный темп ведения урока и т. п.). Высоко оценили профессиональные знания своих педагогов 62,5 % испытуемых. Позитивное влияние на дисциплину выдержки педагога, дружелюбного отношения к ученикам было отмечено 56,25 % испытуемых. На разнообразие форм внеурочной деятельности, которые способствовали созданию благоприятного психологического климата в школе, позволяли ученикам и педагогам лучше

узнать и понять друг друга, ценить общение указали 50 % испытуемых.

Как показывает исследование, в специальной (коррекционной) школе не уделяется должного внимания предупреждению нарушений дисциплины, учету возрастных и индивидуальных особенностей детей.

На этапе констатирующего эксперимента нами была организована беседа, которая имела целью выявить уровень сформированности дисциплинированности и характер способов поведения школьников. В процессе исследования нравственной воспитанности младших школьников был использован ряд вопросов касающихся дисциплины.

При выборе критериев этом мы исходили из того, что дисциплинированность представляет перед собой единство интеллектуального, эмоционального и поведенческого компонентов. Интеллектуальный компонент рассматривается как знание школьником моральных принципов и норм, выраженных в этических понятиях и абстрактно-логических построениях. Для оценки эмоционального компонента дисциплинированности нами учитывались следующие критерии: понимание значимости выбора способов поведения воспитанниками; эмоциональных переживаний, возникших у них в случае несоблюдения моральной нормы; оценочные суждения школьников о поступках другого человека, о своих поступках, а так же особенности выполнения правил поведения с учетом мотивации поступка. Для оценки поведенческого компонента нами учитывалось: знание и владение правилами поведения, характер отношений между членами детского коллектива, а также между школьниками и педагогами, которые проявлялись в реальном поведении детей.

Нами было проведено наблюдение за поведением детей в классе во время уроков и на переменах.

Организованное нами наблюдение в течение месяца показало, что класс не дисциплинирован не только на уроках, но и на переменах, причем одни школьники ведут себя тихо на уроках, но очень шумные на перемене, и наоборот. Это связано с тем, что у детей не сформированы этические знания, навыки культуры поведения, дети не владеют правилами поведения в школе.

Основываясь на материалах исследования нами были выявлены три уровня дисциплинированности: высокий, средний, низкий. В качестве критериев сформированности дисциплинированности младших школьников с нарушением интеллекта нами были предложены: степень соответствия дисциплины нормам и правилам, принятым в детском коллективе; ее глубина и широта; степень ее устойчивости.

Анализ ответов и высказываний испытуемых показывает, что нравственно-этические представления и владение правилами дисциплинарного поведения неоднозначны. Следует выделить группу испытуемых, ответы и высказывания которых свидетельствует о том, что школьники недостаточно правильно понимают содержание морально-этических норм; испытывают значительные затруднения в выборе правильных способов поведения в соответствующей нравственно-этической ситуации; недостаточно точно

высказывают оценочные суждениям о поступках другого человека, о своих поступках. Основываясь на вышесказанном, мы выделяем этих школьников в группу с низким уровнем нравственной воспитанности, численность которой составила 50 %.

Кроме того, нами выделены испытуемые, у которых верные представления и понятия о правильных отношениях и способах поведения, необходимости соблюдения требований дисциплины, однако обобщенность этих знаний довольно низка; у них частично сформированы навыки самоконтроля за поведением. Но в тоже время, эти учащиеся не четко дифференцируют оттенки чувств и переживаний относительно характеристики проступков учащихся. Таким образом, понятия о дисциплине, о правилах поведения в обществе у этих учеников находятся на уровне представлений, хотя по своей глубине и широте они отличаются более высоким уровнем по сравнению с учащимися, имеющими низкий уровень нравственной воспитанности. Группа респондентов, относящихся к среднему уровню нравственной воспитанности, составила 37,5 % учащихся класса. Оставшиеся испытуемые образовали самую немногочисленную группу с высоким уровнем дисциплинированности 12,5 %. Все проявления дисциплины у этих младших школьников характеризуются высокой степенью соответствия норме и устойчивостью.

Исследовательская работа показала, что у младших школьников с нарушением интеллекта нравственно-этические знания преобладают над практико-ориентированными умениями, морально-нравственные переживания поступков недостаточно дифференцированы. Из чего следует, что коррекционно-воспитательную работу по формированию дисциплинированности школьников следует продолжать, добиваясь усвоения не только знаний нравственно-этических норм и правил, но и формирования эмоционально-ценностных поведенческих ориентиров растущей личности. Для этого, с нашей точки зрения необходимо создать условия для включения ученика в процесс осознания и переживания нравственных ценностей как важнейшей потребности личности, как субъективно значимых устойчивых жизненных ориентиров. Это может быть достигнуто в процессе опосредованного влияния на детей посредством разнообразных методов и приемов этического воспитания, направленного на постепенное и последовательное проникновение общечеловеческих ценностей в эмоциональную сферу, душевный мир ребёнка. С этой целью в этический диалог должны включаться ситуации нравственного выбора; альтернативные суждения, стимулирующие поиск собственных решений; психолого-педагогические задачи, ориентирующие развивающуюся личность на восприятие жизни и человека как наивысшей ценности, самооценности собственной личности; методики, активизирующие нравственный потенциал личности.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИЙ АРТПЕДАГОГИКИ

Опыт межличностных отношений с другими людьми, взрослыми или сверстниками, является фундаментом для развития личности ребёнка, а так же для становления его самосознания.

Изучение человеческих отношений, ставшее по утверждению видных ученых, «проблемой века», является для психологии ключевой проблемой. Большое значение и актуальность приобретает изучение ребенка в системе его отношений со сверстниками. Младший школьный возраст – особо ответственный период в воспитании. Он является возрастом становления личности ребенка. В это время в общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, существенно влияющие на развитие его личности. Общение с другими детьми – необходимое условие психического развития ребенка. Потребность в общении рано становится его основной социальной потребностью. Оно является условием формирования общественных качеств личности ребенка. Поэтому и проблема межличностных отношений, которая возникла на стыке ряда наук – философии, социологии, социальной психологии, психологии личности и педагогики, – одна из важнейших проблем нашего времени. Она с каждым годом привлекает все большее внимание исследователей у нас и за рубежом.

Проблема межличностных взаимоотношений детей со сверстниками достаточно подробно изучалась в работах В. В. Абраменковой, И. В. Дубровиной, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной, Я. Л. Коломинского, А. М. Прихожана, Е. О. Смирновой, В. Г. Утробиной и др.

Я. Л. Коломинский ввёл в оборот педагогической психологии понятие «личные взаимоотношения», которые понимаются как личностно значимое эмоциональное, интеллектуальное отражение людьми друг друга [2, с. 65].

По мнению В. В. Абраменковой, межличностные отношения возникают в процессе совместной деятельности, и образуются на основе предметно заданных взаимодействий. Она раскрывает многомерный характер отношений в детской группе, считая, что отношения имеют уровневую организацию функционально-ролевых, эмоционально-оценочных и личностно-смысловых связей [1, с. 71].

Учеными доказано, что межличностные отношения детей должны развиваться в процессе совместной деятельности. Сегодня в образовании возникло новое направление, такое, как артпедагогика, позволяющее решать многие психолого-педагогические задачи.

Артпедагогика, по определению Е. А. Медведевой, это – самостоятельная отрасль педагогической науки, изучающая закономерности воспитания и развития человека средствами искусства [4, с. 176]. Мы исходим из убеждения, что она имеет единые цели с педагогикой – помочь ребенку научиться понимать себя и жить в ладу с самим собой, научиться жить вместе с другими людьми, познавать окружающий мир. Особенность артпедагогики в том, что она оперирует средствами искусства и художественно-творческой деятельности, обладающими мощным развивающим и воспитывающим потенциалом.

Сущность артпедагогики заключается, во-первых, в ее возможностях формировать адаптивные способности личности с помощью искусства. Во-вторых, в воспитательной функции – воздействие на нравственно-этические, эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности. Кроме того, средствами артпедагогики можно помочь детям и взрослым справиться со своими психологическими проблемами, восстановить эмоциональное равновесие, переключиться с отрицательных переживаний на положительно окрашенные чувства и мысли.

Задачи и функции артпедагогики значительно отличаются от существующих программ художественного воспитания тем, что целью является не обучение ребёнка рисованию, а развитие способности к самовыражению, самопознанию, к приобретению коммуникативных навыков. Артпедагогика помогает развивать у детей воображение, внимание, творческое мышление, умение свободно выражать свои чувства и настроения, работать в коллективе.

Искусство во все времена было важнейшим средством приобщения школьников к общечеловеческим духовным ценностям через собственный внутренний опыт, личное эмоциональное переживание, личное участие в творческом процессе. Оно выражает и формирует отношение человека к окружающему миру, ко всем явлениям бытия, к самому себе, ненавязчиво вводит школьника в мир культурных ценностей и человеческих отношений, стимулирует развитие творческого начала в самом широком смысле.

Использование средств артпедагогики дает возможность учителю неформально реализовать процесс интеграции научных и практических знаний из разных школьных дисциплин; способствует овладению учеником механизмов самопознания, самовыражения, самообразования, самовоспитания, самоопределения. Доказано, что использование учителем артпедагогических технологий дают на 25 % больший эффект, чем использование традиционных методик и технологий.

Для формирования межличностных отношений, педагоги используют артпедагогические технологии. Наукой доказано, что различные виды искусства оказывают большое влияние на психоэмоциональное состояние человека, помогают восстановить душевное равновесие, устранить имеющиеся нарушения поведения. Используя средства искусства, можно наладить эмоциональный контакт с ребенком, особенно, если в обычных условиях он

затруднен. Посредством искусства дети легче вступают в общение со взрослым или друг с другом.

На сегодняшний день достаточно изучены и широко применяются технологии музыкотерапии, изотерапии, драматерапии, куклотерапии, библиотерапии, имаготерапии и др.

Л. Д. Лебедева описывает опыт использования изотерапии и куклотерапии в развитии коммуникативной деятельности учащихся. На занятиях учащимся сначала предлагается изготовить пальчиковые куклы из различных по фактуре и цвету кусочков ткани (дети сами выбирают цвет ткани для куклы), которые крепятся на палец с помощью резинового колечка. Затем детям предлагается нарисовать подходящее по размерам лицо для куклы и вставить в овал, образованный косынкой, а также выбрать имя для своей куклы. Далее дети должны придумать историю, которую кукла непременно хотела бы рассказать о себе. Л. Д. Лебедева утверждает, что такие занятия облегчают процесс адаптации к школе застенчивых, замкнутых, тревожных детей; ее методика способствует созданию благоприятных условий для развития навыка группового общения в соответствии с нормами межличностного взаимодействия [3, с. 124].

Велики возможности изотерапии в формировании и коррекции межличностных отношений детей. Обязательным моментом на таких занятиях является совместное обсуждение работ, где дети по очереди рассказывают про свой рисунок. При этом все должны внимательно слушать друг друга, не разрешается спорить, перебивать своего товарища. Если в классе есть застенчивые, неуверенные в себе дети, можно попросить их друзей ответить на вопрос «что тебе нравится в рисунке?». Так же можно сложить все картины вместе в ряд и попросить одного из ребят сочинить по ним общую историю. Это можно делать, если картины были нарисованы на разные темы или на одну всеобъемлющую тему. Можно также комбинировать рисование с сочинением литературных произведений, стихов. Такие формы работы очень нравятся детям, они с удовольствием делятся друг с другом впечатлениями, показывают работы, обмениваются мнениями.

В библиотерапии педагог подбирает для детей книги исходя из имеющихся у них личностных или поведенческих проблем. После прочтения и обсуждения книги можно попросить детей нарисовать героев книги, изобразить место действия и пр. Также можно предложить продолжить произведение, придумать другой конец рассказу, разыграть его по ролям, обсудить положительные и отрицательные поступки действующих лиц произведения.

Считается, что из всех направлений артпедагогики наибольшими возможностями для формирования межличностных отношений обладает именно театр. «Театр – это и литературный текст, и звучащее слово, это и пластика и действия актера, его костюм, грим, это музыка, цвет и свет, изобразительное пространственное искусство художника. Это то, где дети работают вместе, общаются [3, с. 117].

На уроках музыки также нет никаких ограничений для использования артпедагогических методов. Вписать их в канву урока не представляет особой сложности, так как сам урок музыки, построенный на эмоциональном восприятии, по своей сути, является артпедагогическим. Поэтому стоит лишь переставить акценты с дидактических целей на развивающие и воспитательные, и урок можно будет отнести к артпедагогическим методикам в полной мере. Такой вид музыкальной деятельности как игра на шумовых инструментах, например, используется в артпедагогике (и в музыкальной терапии) как самостоятельный метод. Музыкальная ритмика (движения под музыку), работа над певческим дыханием (та же дыхательная гимнастика), собственно пение, являются самостоятельными методиками артпедагогики.

На занятиях дети могут играть на инструментах в парах, выбрать с кем они больше хотят танцевать или петь, такая положительная атмосфера поможет детям лучше общаться между собой. Так же детям можно предложить прослушать специально подобранные музыкальные произведения, обсудить собственные переживания, воспоминания, мысли, возникающие у них в ходе прослушивания, а затем в соответствии с ними создать образы-впечатления (рисунки, поделки из глины, пластилина). Такой прием помогает ребенку раскрепоститься, «услышать» себя, услышать других, свою внутреннюю гармонию, «самовыразиться»; снять стрессы.

В целом же анализ педагогического опыта проведения занятий с использованием артпедагогических технологий показывает, что включение в педагогический процесс различных видов искусства способствует установлению тесного психологического контакта всех членов процесса, появлению чувства собственной значимости, повышению самооценки у застенчивых детей, воспитанию чувства коллективизма, созданию комфортного психологического климата в группе, атмосферы доброжелательности, открытости. Все вышесказанное способствует выработке у детей положительных моментов в развитии межличностных отношений.

Литература

1. Абраменкова, В. В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 70–76.
2. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Я. Л. Коломинский. – Минск : ТетраСистемс, 2000. – 432 с.
3. Лебедева, Л. Д. Арттерапевтические занятия в начальной школе / Л. Д. Лебедева // Образование. – 2001. – № 1. – С. 116–127.
4. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова и др. – М. : Академия, 2001. – 246 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Сегодня нет необходимости обсуждать, нужна или не нужна компьютеризация специального образования. Современное общество ответило на этот вопрос, начав активно создавать новую информационную культуру, новую культуру деятельности, в которой будут жить и работать выпускники всех без исключения типов школ.

Сама жизнь поставила специалистов перед проблемой внедрения компьютерной техники в систему специального образования.

Однако, употребляя один и тот же термин, предложенный О. И. Кукушкиной «компьютеризация специального обучения», специалисты могут «вкладывать» в него существенно различный смысл. Одни понимают под этим введение в специальное обучение особого учебного предмета «Информатики», другие имеют в виду использование компьютеров как новых средств обучения различным предметам, третьи считают, что компьютеризация должна быть осуществлена главным образом и прежде всего в сфере профессиональной подготовки. Разброс мнений связан с тем, что разные специалисты по-разному отвечают на основной вопрос: «Зачем обучать аномальных детей работе с компьютером?» [3].

Мы считаем, что компьютер не должен рассматриваться как предмет изучения. Мы глубоко убеждены в том, что обучение процессу программирования на машинных языках не нужно вводить в содержание обучения детей школьного возраста. Жизнь, к которой школа готовит ребенка, не требует такого рода умений уже сегодня. Вполне достаточно научить пользовательским навыкам. Грамотно пользоваться компьютером в собственной деятельности – значит уметь делать то, что действительно необходимо в жизни и что делать с помощью компьютера легче и удобнее, нежели без него (создавать и редактировать текст, делать чертежи, хранить в памяти машины информацию, необходимую для дальнейшей работы, получать графическую иллюстрацию текстовой информации и т.д.). Мы полагаем, что компьютерную технику необходимо внедрять в специальное обучение для решения двух фундаментальных задач: для того, чтобы научить грамотно пользоваться новыми орудиями деятельности и для того, чтобы использовать новые компьютерные технологии в целях коррекции нарушений и общего развития аномального ребенка. Проблема состоит в сочетании решения этих задач; определения приоритетов и соподчиненности задач в подходе к

реальному процессу специального обучения. Мы полагаем, что эти две задачи должны быть взаимодополняющими и взаимопроникающими.

Идея разрабатываемого нами подхода состоит в попытке использовать принципиально новые возможности компьютерных технологий в целях коррекции нарушений и общего развития детей, нуждающихся в особой помощи, а не приспособливать детей к этой технике, ставя задачу обучить их любой ценой новым компьютерным технологиям. Тезису «от компьютера к ребенку» мы противопоставляем тезис «От ребенка к компьютеру» [2].

Использование средств обучения, основанных на информационных технологиях, открывает возможность постановки новых дидактических задач, которые невозможно эффективно решить при помощи традиционных средств обучения. Специализированная компьютерная программа «Моя жизнь» - пример технологии, обеспечивающей моделирование скрытых от непосредственного восприятия объектов познавательной деятельности в графических и знаковых формах, доступных детям младшего школьного возраста, обучающимся в специальных школах (отношение к событиям жизни, связь событий и настроений и др.) [1].

При помощи новых средств обучения, основанных на использовании информационных технологий, могут быть более эффективно решены традиционные дидактические задачи. Специализированная компьютерная программа «Решение задач на движение» – пример средства, обеспечивающего более эффективное решение традиционной задачи обучения математике детей с особыми образовательными потребностями.

Новые средства обучения, основанные на использовании информационных технологий, по мнению И. А. Никольской позволяют обеспечить необходимую детям с отклонениями в развитии продуктивную деятельность моделирования объектов познавательной деятельности в доступных знаковых формах, экспериментирования с их характеристиками и соотношениями, выявление недоступных непосредственному восприятию связей между явлениями и процессами, закономерностей их изменения [4].

Новые средства обучения, основанные на использовании информационных технологий, могут применяться во всех содержательных областях школьного обучения детей с отклонениями в развитии, но их включение должно быть обоснованным. В компьютерном классе детям следуют предлагать те развивающие, коррекционные и учебные задачи, решение которых более эффективно или возможно только на основе применения информационных технологий [3].

Средством качественной индивидуализации процесса формирования базовых математических представлений у детей младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями, по мнению И. В. Больших, О. И. Кукушкиной, является компьютерная программа «Состав числа». Выполняя упражнения, кажущиеся игрой, дети проходят путь от практического «раскладывания» представленных на экране объектов на две группы всеми возможными способами, до умения представлять числа первого десятка (3 – 10)

в виде суммы двух слагаемых, используя все возможные варианты, выполняя необходимые действия в «уме» и описывая их в математической форме [1].

Программа поддерживает максимально развернутую систему формирования представлений о составе чисел, включающую взаимосвязанные, последовательно усложняющиеся этапы обучения и соответствующие им типы упражнений, обеспечиваются вариативные способы инструктирования ребенка, разнообразие объектов, которыми он может оперировать в процессе обучения; необходимый эмоционально-смысловой комментарий учебной деятельности и система помощи, необходимая на каждом этапе обучения [2].

Компьютерная программа «Состав числа», разработанная О. И. Кукушкиной и И. В. Больших включает шесть видов базовых упражнений, охватывающих почти всю систему работы по данной теме. (В ней не представлен только один вид упражнения, требующий от ребенка добавлять необходимое количество предметов до заданного числа). Компьютерная программа помогает взрослым соблюдать правильную последовательность работы и воспроизводить в обучении необходимым детям этапы формирования представлений о составе числа; обеспечивать такой объем и вариативность заданий, который является достаточным для формирования полноценных представлений о составе числа у детей с нарушениями слуха, речи, задержкой психического развития, а также у тех детей, кто не имеет выраженных отклонений в развитии, но в силу иных причин испытывает трудности в освоении базовых математических представлений [3].

Таким образом, доказана необходимость использования компьютера при обучении математике детей, имеющих нарушения интеллекта, но теоретические, дидактические и методические аспекты подобной работы еще требуют всестороннего и глубокого изучения.

На основе анализа общей и специальной литературы по проблеме исследования нами был разработан и проведен констатирующий эксперимент. Эксперимент проводился на базе ГБС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» г. Саранска и в нем принимало участие 12 учеников второго класса. Эксперимент включал в себя четыре этапа.

На первом этапе мы выявляли уровень сформированности математических знаний у второклассников с нарушением интеллекта, умение выполнять ими вычислительные операции при решении примеров и задач на сложение и вычитание в пределах 20 без перехода через разряд, а также задания на знание состава чисел в пределах 10. Детям раздавались карточки, которые включали в себя 5 заданий. Предварительно был проведен инструктаж по решению данного вида заданий.

Анализ выполнения учащимися серии практических заданий говорит о низком уровне математических знаний и умений, об отсутствии должного представления о составе чисел первого десятка, о наличии достаточно большого количества ошибок при выполнении арифметических действий. Основная масса учащихся инертны, пассивны при выполнении заданий, не

проявляют должной активности, увлеченности, а иногда полностью безразличны и не заинтересованы в успешном выполнении заданий.

На втором этапе мы выясняли имеющиеся у школьников знания, умения и навыки работы с персональным компьютером. Был проведен опрос среди учащихся, с помощью которого было выяснено, что дети знают, что такое компьютер, у многих учащихся 2 класса персональный компьютер присутствует в домашних условиях и дети его используют в основном только для игры.

На третьем этапе мы изучали опыт работ учителей начальных классов Саранской специальной (коррекционной) школы VIII вида по использованию информационных технологий при обучении математике младших школьников, в частности использование компьютера и мультимедийного проектора на уроках. Было выявлено, что на уроках математики практически не используются компьютерные технологии. Лишь при изучении отдельных тем учителя предъявляют школьникам мультимедийные презентации, данная работа проводится несистематично, от случая к случаю, занимает мало времени на уроке.

На четвертом этапе с целью ознакомления детям было предложено поработать с компьютерной программой «Состав числа». Экспериментатор предварительно провел беседу о знании компьютера, о правилах поведения за компьютером. Учащимся оказывалась техническая помощь при включении компьютера и при работе в меню программы. Дети с интересом выполняли первую серию заданий программы. Они заинтересовались предложенной программой и выразили желание работать с ней дальше.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что школьники с трудом усваивают математический материал, есть учащиеся, которые испытывают трудности при усвоении состава чисел первого десятка, а также при выполнении арифметических действий. Причины выявленных трудностей заключаются в трудностях самого математического материала, в психических особенностях учащихся и в имеющих место недостатках организации изучения данного материала. Кроме того, эксперимент показал, что учителя в своей работе редко используют компьютерные технологии. В соответствии с этим встает необходимость в разработке более эффективных методов и приемов формирования математических знаний.

Мы при проведении нашего дальнейшего экспериментального обучения предполагаем, что успешное формирование математических знаний у младших школьников с нарушением интеллекта будет результатом использования на уроках математики информационных технологий вообще и компьютерной программы «Состав числа» в частности.

Наше утверждение основывается на том, что программа «Состав числа» позволяет:

– вовлечь ученика в необходимую учебную деятельность и поддерживать мотивацию к выполнению нелегких для него упражнений в течение длительного времени;

- каждый ребенок в классе получает возможность накопить тот опыт оперирования «объектами», который необходим ему лично для формирования полноценных представлений о составе числа;
- каждый ученик получает возможность выбирать те объекты для оперирования, которые ему больше нравятся;
- каждый школьник получает возможность осваивать представления о составе числа в свойственном ему темпе;
- на всех этапах работы с компьютерной программой ребенку своевременно оказывается необходимая помощь, не остается без внимания ни один ошибочный ответ;
- педагог может подобрать необходимый каждому ребенку способ инструктирования к заданию, используя комбинации устной и письменной речи.

Все перечисленные выше положения лягут в основу нашего дальнейшего эксперимента, в ходе которого предполагается рассмотреть возможности использования компьютерной программы «Состав числа» в процессе обучения математике учащихся ГБС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» г. Саранска.

Таким образом, использование компьютерной программы «Состав числа» при обучении математике младших школьников с нарушением интеллекта позволит создать информационную среду, стимулирующую познавательный интерес учащихся. При этом практически неограниченно увеличивается количество тренировочных заданий, достигается оптимальный темп работы каждого ученика, уравнивая дифференциация обучения, поддерживается его познавательная активность.

Литература

1. Больших, И. В. Компьютерные технологии и математика в специальной школе / И. В. Больших, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 75–82.
2. Кукушкина, О.И. Компьютер в специальной школе: проблемы, поиски, подходы / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1994. – № 1. – С.10–14.
3. Кукушкина, О. И. Организация использования компьютерной техники в специальной школе / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1994. – № 6. – С. 16–20.
4. Никольская, И. А. Информационные технологии в специальном образовании: учебник / И. А. Никольская. – М. : Академия, 2011. – 144 с.

Магина В. Н.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Сказкотерапия как метод психотерапии известен человечеству тысячи лет, а как течение современной психотерапии возник совсем недавно. Если

попытаться найти в информационных источниках определение сказкотерапии, то возникнут определенные сложности. Это будет связано с тем, что в различных контекстах, этот термин используют по-разному. Сказкотерапию используют в воспитании и в образовании, в развитии и в тренинговом воздействии, как инструмент психотерапии и коррекции [1; 2; 3].

Любая перспективная программа коррекции и развития ребенка может быть эффективной лишь тогда, когда она основана на правильном заключении о состоянии его психики и специфических индивидуальных особенностях становления его личности.

Анализ источников литературы по теме показал, что почти у всех дошкольников с нарушением интеллекта наблюдается отсутствие или значительное снижение, по сравнению с обычными детьми, интереса к окружающему миру, общая патологическая инертность, которая не исключает крикливость, раздражительность, расторможенность. У данной категории детей отмечают недостаточную сформированность процессов восприятия, внимания, памяти, мышления. Как правило, дошкольники с нарушением интеллекта овладевают элементарной речью только к 4–5 годам, звукопроизношение у них нарушено. Фразовая речь изобилует фонетическими и грамматическими искажениями. Недостаточно сформирована семантическая сторона речи. Для их развития характерно запаздывание биологического созревания, явление психического инфантилизма, снижение адаптационных возможностей.

Сказкотерапия – метод, использующий форму сказки для развития творческих способностей личности, расширения самосознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром, решения проблем межличностных взаимоотношений и других психологических проблем. К сказкам обращались в своем творчестве известные зарубежные и отечественные психологи: Э. Берн, И. В. Вачков, Э. Гарднер, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Е. Лисина, М. Осорина, Э. Фромм и другие.

На занятиях с использованием элементов сказкотерапии основным средством решения поставленных задач является сказка. Сказка может использоваться как материал для обсуждения с детьми; взрослый и ребенок могут вместе придумывать сказку, одновременно акцентируясь на отдельных ее частях; ребенок может придумывать сказку сам [1].

Все методы сказкотерапии основаны на психотерапевтическом воздействии как самой сказки, так и процесса ее «придумывания». Благодаря сказке педагог и ребенок находят общий язык, как на сознательном, так и подсознательном уровнях общения [2].

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяет шесть видов сказок: художественные, народные, авторские народные, дидактические, психокоррекционные и психотерапевтические сказки [3]. Остановимся подробнее на психокоррекционных сказках.

Психокоррекционные сказки создаются специально для того, чтобы мягко повлиять на поведение ребенка, заменить неэффективный, неадекватный

стиль поведения на более продуктивный, а также объяснить смысл происходящего.

Причины серьезных нарушений поведения ребенка следует искать в глубине его психики. Как правило, они не осознаются ни ребенком, ни взрослым. В основном нарушение поведения направлено на восполнение естественных потребностей ребенка: в любви, внимании родителей, в признании и уважении его личности, в успехе. Психокоррекционную сказку можно просто прочитать ребенку, не обсуждая. Таким образом, мы дадим ему возможность побыть наедине с самим собой и подумать. Даже если он не проявил восторга по поводу сказки, она все равно запала в его душу, и через некоторое время его поведение изменится. Если ребенок хочет, можно обсудить с ним сказку, организовать «сказочный урок», проиграть ее с помощью кукол, рисунков, песочницы и миниатюрных фигурок [3].

Педагогами в образовательных и воспитательных целях очень часто используются методы сказкотерапии, позволяющие решать задачи, связанные с гармоничным развитием личности и решением проблем психологического характера. Слушая сказки, ребенок убеждается, что мужество, стойкость и преданность способны преодолеть любое зло. Именно на этих примерах воспитываются такие важные качества как оптимизм, вера в собственные силы, настойчивость в достижении поставленной цели [2].

Но сказка не только способствует решению педагогических задач, она еще и лечит. Специалисты по детской психологии утверждают, что сказка помогает ребенку справляться со стрессовыми нагрузками, способствует решению спорных вопросов, которые иногда кажутся детям неразрешимыми.

Сказкотерапия используется как способ воспитания у детей определенного мировосприятия, как инструмент для передачи моральных правил и норм; как средство развития самосознания, строящегося на доверительных отношениях с окружающими. Использование сказкотерапевтических методов дает возможность корректировать развитие детей, тем самым, создавая благоприятные условия, способствующие психическому и личностному росту ребенка. Через анализ и сочинение сказок детьми можно получить такие сведения, которые целесообразно использовать в психодиагностической практике.

Выделяют следующие коррекционные функции сказки: психологическую подготовку к напряженным эмоциональным ситуациям; символическое отреагирование физиологических и эмоциональных стрессов; принятие в символической форме своей физической активности [2].

При проведении занятий с элементами сказкотерапии с дошкольниками с нарушением интеллекта следует соблюдать ряд условий:

1. При чтении или рассказывании сказки педагогом должны передаваться подлинные эмоции и чувства.

2. Во время чтения или рассказывания сказки необходимо расположиться перед ребенком так, чтобы он мог видеть лицо педагога или психолога и

наблюдать за жестами, мимикой, выражением его глаз, обмениваться с ним взглядами.

3. Нельзя допускать затянувшихся пауз.

Сказочная ситуация, которая задается ребенку, должна отвечать определенным требованиям:

- ситуация не должна иметь правильного готового ответа (принцип «открытости»);

- ситуация должна содержать актуальную для ребенка проблему, «зашифрованную» в образном ряде сказки;

- ситуация должна быть построена так, чтобы побудить ребенка самостоятельно строить и прослеживать причинно-следственные связи [3].

Для более эффективного коррекционного воздействия для дошкольников с нарушением интеллекта на занятиях следует придерживаться следующей структуры:

1. Ритуал «входа» в сказку (педагог создает настрой на совместную работу).

2. Повторение изученного материала (актуализация того, что было на прошлом занятии: какие сделали для себя выводы, какой опыт приобрели, чему научились).

3. Рассказывание сказки (педагог рассказывает детям новую сказку, спрашивает, хотят ли они помочь кому-либо из героев сказки и пр.).

4. Обсуждение и анализ сказки.

5. Интеграция (связь нового опыта с реальностью).

6. Рефлексия (обобщение приобретенного опыта).

7. Ритуал «выхода» из сказки.

Таким образом, опыт педагогов дошкольных образовательных детских садов для детей с нарушением интеллекта показывает, что занятия с использованием методов сказкотерапии позволяют обеспечивать проявления в деятельности воспитанников положительных эмоций, способствуют позитивному настрою на получение знаний и усвоение навыков правильного поведения, эмоциональному подъему в познавательной деятельности, создают условия для осмысления действий дошкольников, поощрения инициативы, самостоятельности.

Литература

1. Алексеенко, В. В. Играем в сказку : воспитание и развитие личности ребенка 2-7 лет / В. Алексеенко, Я. Лощина. – М. : , 2008. – 220 с.

2. Вачков, И. В. Сказкотерапия : развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – М., 2003. – 143 с.

3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Игры в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – СПб : Речь, 2008. – 208 с.

РОЛЬ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ В РАЗВИТИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Под влиянием новых социально-экономических и политических условий, характеризующихся демократизацией общества и повышением требований к личностным качествам, происходят глубокие и качественные изменения в целях и содержании учебно-воспитательного процесса.

Гуманизация образования как одно из ведущих направлений работы современной школы призвана активизировать процесс становления самостоятельной личности, создавая условия для ее самовыражения, подготовки учащихся к жизни. Это предполагает формирование у школьника позиции субъекта деятельности, способного самостоятельно намечать цели, выбирать пути, способы и средства их реализации, организовывать, регулировать и контролировать их выполнение. Решение этой проблемы необходимо начинать уже в начальной школе, поскольку именно там формируются у ребенка основы учебной деятельности, мотивы учения, потребность и способность к саморазвитию. Формирование самостоятельности уже в младшем школьном возрасте можно назвать одной из приоритетных задач школы.

Самостоятельность – независимость, свобода от внешних влияний, принуждений, от посторонней поддержки, помощи. Самостоятельность – способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительность. В педагогике это одна из волевых сфер личности. Это умение не поддаваться влиянию различных факторов, действовать на основе своих взглядов и побуждений.

Активизация самостоятельности школьников в учебной и других видах деятельности является одной из актуальных проблем современной педагогической теории и практики (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, М. И. Махмутов, В. А. Онищук, П. И. Пидкасистый, Д. Б. Эльконин и др.).

Проблема формирования самостоятельной деятельности учащихся и средств ее организации является актуальной. Это объясняется тем, что современный учитель ставит перед собой комплекс задач для достижения основной цели образования – формирование готовности учащихся к самоопределению и саморазвитию в постоянно изменяющихся условиях развития нашего общества.

На начальной ступени обучения в деятельности учителя приоритетными задачами являются: обучение учащихся умению ставить цели и самостоятельно организовывать свою деятельность для их достижения; оценивать результаты своих действий.

Важная задача современной школы – научить каждого ребенка быть самостоятельным. Стержнем этой черты характера является познавательная самостоятельность. Одни ученые определяют ее как свойство личности (Л. В. Жарова, Т. И. Шамова), вторые – как качество личности (Л. С. Коновалец, Н. А. Половников и др.), третьи – как многоаспектное личностное образование (Г. И. Саранцев, М. И. Махмутов и др.) [2].

Мы рассматриваем познавательную самостоятельность как способность школьника добиваться поставленной цели в учебной деятельности, не принимая помощи со стороны. Поскольку каждый ребенок обладает своим уровнем общеучебных и математических способностей, знаний и опыта, возникает необходимость разработки вариантов такой помощи. Подчеркнем, что лишь та самостоятельная работа развивает самостоятельность учащихся, которая требует от них собственной инициативы.

Самостоятельность ученика в учебной деятельности включает следующие качества: инициативность, предвидение, самооценку, самоконтроль, готовность проявить творчество в учении.

Психологические особенности младших школьников, их природная любознательность, отзывчивость, особая расположенность к усвоению нового, готовность воспринимать все, что дает учитель, создают благоприятные условия для развития активности школьников. В деятельности и общении с взрослыми и сверстниками в этот возрастной период формируются такие волевые черты характера, как самостоятельность, уверенность в своих силах, настойчивость, выдержка. В связи с чем актуальной проблемой становится поиск методов обучения, способствующих повышению творческой активности, мотивации школьников, развитию навыков самостоятельного решения учебных и жизненных трудностей.

Развитие самостоятельности младшего школьника обеспечивают следующие педагогические условия: использование различных видов группового объединения учащихся с целью последовательного включения каждого ученика в самостоятельный учебный труд (групповая работа с лидерным и демократическим типом взаимодействия участников); система специальных заданий, реализующих идею востребованности и использования самостоятельных действий школьника.

Проблема развития самостоятельности учащихся представляет особый интерес в процессе обучения математике. В ряде исследований (А. В. Белошистая, Н. Б. Истомина, М. И. Моро и др.) ставится вопрос о необходимости широкого использования самостоятельной работы школьников на уроках математики, для повышения качества их математических знаний, умений и навыков, подготовки младших школьников к самостоятельной жизни [1; 3].

Развитие познавательной активности и самостоятельности детей проходит эффективнее, если на уроках математики используются определенные задания. К ним относятся: задания, не сводящиеся к известным способам решения; задания, способствующие созданию проблемной ситуации; задания,

предусматривающие использование жизненного опыта детей; задания, несущие элементы занимательности; задания, имеющие практическую значимость; задания, допускающие разные способы решения.

Хвалить надо школьника за любую инициативу, проявленную при выполнении учебных заданий: решил задачу необычным способом, сам нашел дополнительный материал при подготовке к уроку, открыл новый способ запоминания и т. д. [3].

Правильно организованная самостоятельная учебная деятельность младших школьников позволяет не только формировать прочные математические знания, умения и навыки, но и способствует активизации познавательной деятельности, формирует активность, настойчивость, уверенность в собственных силах.

На основе анализа общей и специальной литературы по проблеме исследования нами был разработан и проведен констатирующий эксперимент. В процессе констатирующего эксперимента принимали участие учащиеся четвертых классов МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 23» г. Саранска.

Как показало проведенное нами исследование, учителя начальных классов недостаточно используют на уроках математики самостоятельную работу учащихся при соответствующих условиях ее организации. Поэтому характерной особенностью для большинства учеников является низкий уровень самостоятельности в выполнении предложенных математических заданий.

Нами было выделено три уровня развития самостоятельности младших школьников: высокий, средний и низкий.

Первую группу составили 26 % испытуемых (высокий уровень развития самостоятельности). Данные учащиеся самостоятельно справились с заданиями.

Вторую группу составили 42 % испытуемых (средний уровень самостоятельности). Данные учащиеся выполняли задания самостоятельно, но иногда прибегали к помощи взрослых.

Третью группу составили 32 % испытуемых (низкий уровень развития самостоятельности). Данные учащиеся не смогли выполнить задания самостоятельно.

Таким образом, исходя из данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, можно говорить о преобладании низкого уровня развития самостоятельности младших школьников на уроках математике, выражающейся в том, что дети не всегда умеют и могут проявить свою способность обходиться без помощи взрослого и при этом справляться с выполнением заданий.

Экспериментальное исследование показало, что плохое усвоение математического материала младшими школьниками обусловлено не только особенностями их познавательной деятельности, но и состоянием методики обучения математике, используемой учителями младших классов. Работа на уроках по изучению математического материала не всегда организуется

должным образом. Это связано с тем, что учителя в своей работе редко используют упражнения развивающего, творческого, конструктивного характера, материал, направленный на развитие самостоятельной деятельности учеников. Анализ школьной документации и беседа с учителями свидетельствует о том, что при изучении математического материала почти совсем не проводятся творческие самостоятельные работы. В связи с этим у учащихся отсутствуют навыки применения знаний в конкретных ситуациях, опускаются связи между различными представлениями и понятиями, не происходит переход от чувственного восприятия математических объектов к оперированию объектами и словесным рассуждениям. Состояние методики обучения математике, используемой учителями младших классов, не ведет к созданию у школьников прочной системы математических знаний, умений и навыков и нуждается в совершенствовании.

Литература

1. Белошистая, А. В. Методика обучения математике в начальной школе : курс лекций / А. В. Белошистая. – М. : Владос, 2007. – 189 с.
2. Жарова Л. В. Учить самостоятельности / Л. В. Жарова. – М. : Просвещение, 1999. – 203 с.
3. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах: учеб. пособие / Н. Б. Истомина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.

Пикеева Г. Р.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КУКОЛЬНОГО ТЕАТРА В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ VIII ВИДА

Одним из видов детской деятельности, широко используемой в процессе воспитания и всестороннего развития детей, является театрализованная. Занятия театрализованной деятельностью не только знакомят детей с миром прекрасного, но и пробуждают в них способность к состраданию, сопереживанию, активизируют мышление, воображение, а главное – помогают психологической адаптации ребенка в коллективе. Театрализованные игры представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы, специально написанные инсценировки). Особая роль отводится кукольному театру, так как в нем происходит процесс оживления неживой куклы в живого персонажа с помощью человеческой фантазии.

С целью изучения особенностей организации кукольного театра с умственно отсталыми школьниками, изучения опыта использования отдельных элементов данного направления в практике работы специальной (коррекционной) школы VIII вида нами был проведен констатирующий эксперимент на базе ГС(К)ОУ «Темниковская специальная (коррекционная) школа-интернат VIII вида» в третьей четверти 2011-12 учебного года.

Эксперимент включал три этапа: первый этап был направлен на изучение

опыта работы по организации занятий театрализованной деятельностью в школе-интернате; второй этап – на выяснение интереса умственно отсталых школьников к театральной деятельности, общего представления о ней, опыта участия детей в театральных постановках; третий этап – на выявление у учащихся уровня сформированности практических умений использования выразительности мимики, жестов и пантомимики, необходимых для передачи образов и характеров героев в процессе постановок кукольного театра.

Первый этап эксперимента включал анкетирование педагогов и воспитателей с целью изучения опыта работы по организации занятий театрализованной деятельностью в школе-интернате. Из анкеты, заполненной педагогами, мы выяснили, что театральные постановки в школе организуются в рамках тематических концертов, праздников, в форме инсценировки небольших по объему сказок, рассказов, ситуаций из жизни. При этом умственно отсталые дети, вовлекаясь в театральную деятельность, исполняют главные роли. Выполняя организующую роль в процессе подготовки умственно отсталого ребенка к театральной постановке, педагог четко контролирует ход ее проведения, таким образом, возлагая на себя одновременно функции сценариста, режиссера-постановщика, художника по костюмам. Несмотря на наличие различных трудностей в подготовке детей данной категории к участию в театральной деятельности (специфические особенности детей: сложности восприятия, запоминания и воспроизведения текста роли; передачи эмоционального состояния того или иного персонажа и т. д.), отсутствие материальных средств на покупку необходимой атрибутики; затраты большого количества времени и т. д.), воспитатель считает весьма целесообразным включение умственно отсталых школьников в театральные постановки, оказывающие определенное коррекционно-развивающее воздействие на различные сферы их личности (коррекция и развитие основных психических процессов: восприятия, внимания, мышления, воображения и т. д.; раскрепощение детей в общении; некоторое сглаживание неадекватности самооценки и т. п.) Однако в целом анализ результатов анкетирования педагога показал, что, несмотря на осознание большого коррекционно-развивающего потенциала театрализации, включение умственно отсталого ребенка в данный вид деятельности используется достаточно редко.

Анализ результата беседы с учащимися, проведенной на втором этапе констатирующего эксперимента, свидетельствует о том, что театрализованные постановки организуются в школе в виде отдельных номеров различных тематических концертов, с привлечением в эту деятельность самих учащихся. Дети утверждают, что на некоторых занятиях с ними проводятся игры-драматизации, которые нравятся учащимся. Ребята хотят заниматься данным видом деятельности.

По результатам опроса учащихся о театре мы выяснили, что большинство детей не смогли вспомнить слово «театр», ограничивались лишь его описанием: «Специальное место, дом, где сценки показывают». Также они затруднились сформулировать определение понятия «театр», говоря: «Это

такое здание, куда приходят люди, что бы посмотреть на интересный концерт. Там сценки еще разные показывают». Что касается вопроса, связанного с кукольным театром, то многие дети начинали делиться впечатлениями о нем: «Я видел кукольный театр, там куклы двигались, танцевали!» При этом участвовать в театрализованных постановках в рамках своей школы изъявили желание почти все учащиеся, в том числе те дети, которые ранее не выступали на сцене.

На третьем этапе констатирующего эксперимента с целью выявления у учащихся 4-5 классов уровня сформированности практических умений использования выразительности, мимики, жестов и пантомимики, необходимых для передачи голосов и характеров героев в процессе постановок кукольного театра, мы предложили детям выполнить практические задания: прочитать предложения, расставляя логическое ударение в зависимости от задания; показать с помощью движений и выражения лица различные жизненные ситуации (испуг, обида, удивление и т. д.); изобразить с помощью голоса различных животных.

Трудным для умственно отсталых учащихся оказались все практические задания. При выполнении первого задания, где от детей требовалось использование в речи логического ударения основной состав детей с трудом определили в предложениях слова, на которые необходимо было поставить логическое ударение и затруднились выделить их при чтении и не смогли придавать им смысловое значение.

При выполнении второго задания, где требовалось показать с помощью движений и выражения лица различные жизненные ситуации (испуг, радость, усталость и др.) наиболее легкими оказались те, где нужно было показать радость. Умственно отсталые дети использовали при этом движения мимической мускулатуры лица (губ), но действия их тел были скованными. Там, где требовалось изобразить испуг, многие дети закрывали только лицо руками, но у них не наблюдалось движений бровями, глазами, губами. При выполнении задания, которое предполагало рассердиться, ученики в основном топали ногами или кричали, но при этом у них отсутствовали движения мимики (изображение недовольного выражения лица). В ситуации, где требовалось изобразить усталость дети, опустив голову, медленно передвигались по классу, но на их лицах была улыбка, так как выполнение данного задания им показалось забавным и часто его школьники ассоциировали с уставшими людьми (родителями, воспитателями, уборщицами и др.).

При выполнении третьего задания, где необходимо было изобразить с помощью голоса различных животных, возникло меньше всего ошибок. Учащиеся с удовольствием изображали животных, причем, выполняли они его не только голосом, но одновременно использовали и жестовые и пантомимические движения.

Анализ результатов проведенного нами констатирующего эксперимента позволил говорить о том, что театрализованная деятельность, предполагающая

включение в нее умственно отсталых школьников, в рамках специальной (коррекционной) школы VIII вида организуется, но не носит системный характер. У детей данной категории обнаружилось недостаточно сформированные знания, касающиеся как организации и проведения театральных постановок и постановок кукольного театра, так и представления о театре в целом. Уровень сформированности некоторых умений и навыков, необходимых для активного и содержательного участия детей в театральных постановках, также недостаточно высок. Навыки выразительного чтения, постановки логического ударения, выразительности мимики, жестов и пантомимики у большинства испытуемых находится на достаточном низком уровне.

Таким образом, проблема вовлечения умственно отсталых детей в театральную деятельность, обладающую большими коррекционно-развивающими возможностями, сложна и многогранна, что указывает на необходимость ее дальнейшего изучения.

Спрышкова Е. В.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

РОЛЬ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ В РАЗВИТИИ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Внимание – важный компонент деятельности человека, требующий организованности и точности. Вместе с тем исследователи (Ю. Б. Дормашев, Р. С. Немов) определяют внимание как психический процесс, обеспечивающий концентрацию сознания на тех или иных реальных или идеальных объектах, одним из главных показателей общей оценки уровня развития личности индивида [2; 5].

На человека одновременно воздействует большое число раздражителей, но он реагирует не на все, а только на те, которые для него наиболее значимы. Внимание, в отличие от познавательной деятельности, не имеет своего содержания. Оно проявляется внутри психических процессов, сопровождает их, характеризует динамику их протекания. Внимание организует всю психическую деятельность индивида.

С точки зрения В. Г. Петровой, внимание есть направленность и сосредоточенность сознания человека на определенных объектах при одновременном отключении от других [6].

Все познавательные (когнитивные) процессы, например восприятие или мышление, направлены на тот или иной объект, который в них отражается: мы воспринимаем что-то, думаем о чем-то, что-то себе представляем или воображаем. Внимание – это сквозной процесс, обеспечивающий переключение с одного такого объекта на другой. Поэтому в каждом из изученных нами до

сих пор процессов всегда имеется какое-то отношение личности к миру, субъекта к объекту, сознания к предмету.

Внимание, в отличие от других процессов, не имеет собственного содержания, оно проявляется внутри восприятия, мышления, представления, речи и других психических процессов.

Внимание как свойство субъекта деятельности – это в первую очередь динамическая характеристика протекания познавательной деятельности: оно выражает преимущественную связь психической деятельности с определенным объектом, на котором она как в фокусе сосредоточена.

Особенность развития внимания определяется тем, что оно связано с развитием познавательной, волевой и эмоциональной сфер психики. Внимание детей младшего школьного возраста отличается рядом особенностей, а именно: небольшим объемом, малой устойчивостью - они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10-20 минут (в то время как подростки 40-45 минут, а старшеклассники до 50 минут). Распределение внимания у младших школьников развито недостаточно. Если ребенок находит ответ на заданный вопрос, он уже не в состоянии следить за своим поведением: вскакивает с места, забывая, что этого не следует делать во время школьных занятий.

Обучение ребенка в школе, сам процесс приобретения знаний – все это способствует быстрому росту у младших школьников непроизвольного внимания, развивающегося у них, главным образом, на почве возникающих интересов, и в частности интереса к учебным занятиям. Впервые месяцы пребывания в школе детей интересует не столько знания, сколько комплекс новых отношений и сам характер учебной деятельности.

Процесс обучения невозможен без достаточной сформированности внимания. На уроке учитель привлекает внимание учеников к учебному материалу, удерживает его длительное время, переключает с одного вида на другой. По сравнению с дошкольниками младшие школьники более внимательны. Они уже способны концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у них все еще преобладает непроизвольное внимание.

Поскольку внимание выражает взаимоотношение сознания или психической деятельности индивида и объекта, в нем наблюдается и известная двусторонность: с одной стороны, внимание направляется на объект, с другой – объект привлекает внимание. Именно это обстоятельство и позволяет ввести понятия произвольного и непроизвольного внимания

Известный педагог К. Д. Ушинский серьезно занимался проблемой воспитания произвольного внимания младших школьников. Он возражал педагогам, которые считали, что у детей младшего школьного возраста настолько доминирует непроизвольное внимание над произвольным, что весь учебный процесс должен быть построен исключительно на интересе и занимательности. Он говорил, что педагогический процесс предполагает умение: 1) использовать непроизвольное внимание; 2) содействовать развитию произвольного внимания [7].

По мнению З. А. Еланской, у младших школьников реже появляется произвольное внимание, связанное с чувством напряженности, чем внимание без особых усилий, благодаря поставленной перед учениками задаче. Школьники этого возраста сосредотачиваются произвольно, однако периоды напряженного внимания у них бывают реже, чем у взрослых или старшекласников. Произвольное внимание младших школьников характеризуется активностью

Многие психологи подчеркивают, что произвольное внимание имеет огромное значение в учебной деятельности младших школьников, в то же время оно развивается в учебной деятельности. В своих исследованиях Ю. Б. Дормашев, Р. С. Немов указывают, что учебная деятельность требует от ребенка определенных волевых усилий, а также постановки цели: выучить, написать, сделать, слушать, и он заставляет себя выполнять требуемое. На основе этого происходит постепенный переход от преобладания на начальных этапах обучения непроизвольного и неустойчивого внимания к укреплению и развитию произвольного, сосредоточенного и устойчивого внимания [2; 5].

Математика как учебный предмет имеет большое развивающее значение. Исследователи (Э. И. Александрова, Н. Б. Истомина, М. И. Моро и др.) подчеркивают, что в процессе изучения математического материала учащимися младших классов, у них происходит развитие внимания, восприятия, памяти, речи, всех видов мышления [1; 3; 4]. При этом учитель должен сделать так, чтобы изучение математики приносило школьнику удовлетворение, радость, возбуждало желание вновь и вновь познавать новое.

Поскольку решающая роль в успешном осуществлении любой деятельности принадлежит организованности внимания, т. е. навыку управления собственным вниманием, то ведется постоянный поиск новых путей его развития. Поэтому исследование в данном направлении является, несомненно, актуальным.

На основе анализа общей и специальной литературы по проблеме исследования и выводов, нами был разработан и проведен констатирующий эксперимент.

Эксперимент проходил на базе МОУ «Рузаевская средняя общеобразовательная школа № 8» Республики Мордовия.

В ходе экспериментального исследования нами было организовано обследование 22 учащихся 2-ых классов с целью оценки развития внимания младших школьников и сформированности математических знаний, умений и навыков. Исследование включало в себя 2 серии заданий: 1 серия - оценка внимания младших школьников; 2 серия - выявление уровня сформированности математических знаний.

По результатам выполнения 1-ой серии заданий всех учащихся мы разделили на три группы в зависимости от уровня развития внимания.

Высокий уровень развития внимания присутствует у 43,2 % учащихся, они отличаются большим объемом внимания, лучшей устойчивостью, переключаемостью.

Средний уровень развития внимания присутствует у 37,5 % учащихся с меньшим показателем от высокого уровня.

Низкий уровень 19,3 % составили учащиеся, которые показали результат выполнения заданий менее 50 %.

По результатам выполнения 2-ой серии заданий всех учащихся можно разделить на три группы в зависимости от уровня выполнения математических заданий.

Первую группу (47,3 %) составили учащиеся, которые правильно выполнили все задания. Школьники не допустили ошибок при решении примеров, задачи, выполняли самостоятельно задания геометрического содержания, были активны.

Вторую группу составили учащиеся (38,8 %), которые частично правильно справились с предложенными заданиями. Учащиеся допустили негрубые ошибки, шли на контакт с экспериментатором, принимали от него помощь. Ученики путались в назывании компонентов арифметических действий, не всегда точно определяли взаимосвязь между числовыми данными и искомой величиной в задаче.

Третью группу составили (13,9 %) учащиеся, которые допустили при выполнении заданий грубые ошибки, они неправильно выполнили большинство заданий, были пассивны, не принимали помощь от экспериментатора.

Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, свидетельствуют о том, что уровень математических знаний, продемонстрированных учащимися второго класса, недостаточно высокий. Причинами этого является недостаточная сформированность у младших школьников такого психического процесса как внимание, а также однообразие методических приемов и средств обучения математике, используемых учителем. Поэтому необходимо развивать внимание, повышая тем самым эффективность процесса обучения.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что обязательным фактором в формировании произвольного внимания у младших школьников на уроках математики должна стать работа по укреплению и развитию всех сторон внимания: устойчивости, концентрации, объема, распределения и переключаемости. Тогда содержание предмета станет для учеников привлекательным, глубоким, а способы познавательной деятельности учащихся разнообразными, творческими, продуктивными. Добиться этого позволит использование на уроках специально разработанных и подобранных дидактических игр, упражнений с опорой на наглядные средства, задач и заданий занимательного характера.

Литература

1. Александрова, Э. И. Методика обучения математике в начальной школе. 2 класс. : пособ. для учителя / Э. И. Александрова. – М. : Вита-Пресс, 2002. – 160 с.
2. Дормашев, Ю. Б. Психология внимания / Ю. Б. Дормашев // Начальная школа. – 2001. – № 6. – С. 52.

3. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах: учеб. пособие / Н. Б. Истомина. – М. : Академия, 2000. – 288 с.
4. Моро, М. И. Математика : учеб. для 2 кл. нач. шк. / М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др. – М. : Просвещение, 2006. – 101с.
5. Немов, Р. С. Психология : учебник для студентов высших пед. учебн. заведен. В 3 томах. Т. 1. / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 688 с.
6. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – 2-е изд. – М. : Академия, 2004. – 160 с.
7. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1999. – 510 с.

Супонина Е. И.
*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТАНЦА В РАЗВИТИИ ОБЩЕЙ МОТОРИКИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одним из факторов психологического базиса для развития высших психических функций у детей является развитие крупной (или общей) и мелкой (или ручной) моторики. Моторика – это совокупность двигательных реакций, свойственных детскому возрасту [1, с. 76].

У учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида вследствие особенностей психофизиологического развития имеются недостатки как мелкой, так и общей моторики. Исследователи (Р. Д. Бабенкова, Л. И. Белякова, А. А. Дмитриев, Н. А. Козленко, М. М. Кольцова, Е. М. Мастюкова, В. М. Мозговой, М. С. Певзнер и др.) отмечают у умственно отсталых детей значительное запаздывание и недостатки формирования предметных действий, произвольных движений; быструю утомляемость, наличие ненужных движений; недоразвитие кинестетического самоконтроля, регуляции движений; неточность дозировки силы движений.

Нарушение интеллекта, отмечает М. В. Мозговой, у ребенка в большинстве случаев сочетается с недостаточным развитием двигательной сферы, что отрицательно сказывается на развитии познавательной деятельности в целом. Движения зачастую неловки, плохо скоординированны, чрезмерно замедленны или, напротив, импульсивны; особую сложность для таких детей, пред

ставляют навыки самообслуживания. При выполнении двигательной задачи дети с нарушением интеллекта прибегают преимущественно к методу проб и ошибок, зачастую отклоняются от требований инструкции [2, с.17].

Система физического воспитания умственно отсталых школьников достаточно разнообразна и включает проведение уроков физкультуры, спортивно-оздоровительных мероприятий, занятия ЛФК, ритмику и др.

мероприятия, однако возникает необходимость поиска новых эффективных средств физического развития умственно отсталых школьников. Так, одним из перспективных средств формирования общей моторики умственно отсталых учащихся являются танцевальные занятия.

Танец – это вид музыкально-пластического искусства, отражающий явления окружающего мира через двигательные образы. Танец – это в то же время и мощное средство коррекции, выполняющее психотерапевтические, социально-психологические, социокультурные, оздоровительные функции. Танец способствует моторно-ритмическому выражению, разрядке и перераспределению избыточной энергии, активизации организма, уменьшению тревожности, напряжения, агрессии. Помимо этого танец оказывает оздоровительное воздействие и способствует саморегуляции организма. Через танец происходит познание людьми друг друга, межличностное взаимодействие, он помогает выражению социальных ценностей, общественных установок и социальных мотивов [1, с.148].

В целях коррекции в специальной (коррекционной) школе VIII вида танец может использоваться в качестве психологической разрядки, коррекции психомоторных нарушений, снятия напряжения, поднятия общего тонуса, тренировки сердечно-сосудистой системы, создания лечебно-охранительного режима.

Танцевальные занятия помогают вовлекать, активизировать и пробуждать интерес к деятельности вообще, активизируют мышление умственно отсталых учащихся. Музыкальные игры снимают психоэмоциональное напряжение, воспитывают навыки коллективного поведения, т. е. социализируют ребенка.

Одной из важнейших коррекционно-развивающих задач, решению которых могут эффективно способствовать танцевальные занятия, является развитие общей моторики умственно отсталых школьников: они способствуют укреплению у детей мышечного корсета, формированию правильного дыхания, развитию моторных функций, выработки правильной осанки, походки, грации движений, что способствует оздоровлению всего детского организма в целом [1, с.194].

В рамках нашего исследования мы провели констатирующий эксперимент, целью которого стало выявление особенностей развития общей моторики умственно отсталых детей среднего школьного возраста и их склонности к танцевальному творчеству. Экспериментальное исследование проводилось на базе ГБС(К)ОУ РМ «Саранская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида». В нем приняли участие 12 учащихся 5 класса с диагнозом: «F 70». Возраст детей 11–12 лет. С испытуемыми были проведены 7 серий заданий:

В ходе первой серии выявлялся уровень сформированности у умственно отсталых школьников двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля; детям предлагалось воспроизвести движения для рук, продемонстрированные экспериментатором в определенной последовательности. Вторая серия эксперимента предполагала изучение уровня

развития произвольного торможения движений, для чего детям предлагалось маршировать и остановиться внезапно по сигналу. В ходе третьей серии мы выявляли уровень развития у испытуемых статической координации движений. Детям предлагалось удерживать равновесие в определенной позе, сначала с открытыми, а затем с закрытыми глазами. Четвертая серия была направлена на изучение сформированности у испытуемых динамической координации движений, им предлагалось маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями, выполнять ряд приседаний, удерживая равновесие. В ходе пятой серии исследовался уровень развития пространственной координации, дети выполняли задания на движение в заданном направлении. Шестая серия предполагала изучение темпа движений, испытуемые в течение определенного времени должны были удерживать заданный темп в движениях рук, показываемых экспериментатором. В ходе седьмой серии мы выявляли у детей склонность к танцевальному творчеству. В данной серии заданий учащимся предлагалось повторить продемонстрированные экспериментатором элементы танца, под музыку изобразить указанных персонажей (танцевальная импровизация).

Данные констатирующего эксперимента показали, что у умственно отсталых учащихся среднего школьного возраста общая моторика характеризуется преимущественно средним и низким уровнем развития. У учащихся наблюдается средний и низкий уровень двигательной памяти, что приводит к ошибкам при повторе показанных педагогом движений. Демонстрируя заданный ряд движений, дети нарушают их последовательность, не всегда способны быстро переключаться с одного движения на другое. При выполнении движений отмечается низкий уровень самоконтроля за их выполнением, дети не всегда осознают наличие ошибки, не могут обнаружить отличие выполненного ими движения от того эталона, который продемонстрировал педагог. Выполняя движения, испытуемые плохо координируют их, у большинства детей отмечается недостаточный уровень как динамической, так и статической координации движений; в целом движения детей неуверенные, нечеткие, неточные, недостаточной амплитуды, отмечается недостаточная слаженность отдельных частей движения в целостном двигательном акте. Дети не всегда способны выдержать заданный педагогом темп выполнения движений, он преимущественно замедленный. Двигательная активность детей в целом невысока, они допускают ошибки в пространственной ориентации, во многом связанные с неумением использовать собственное тело в качестве точки отсчета при выборе направления выполнения движений. Дети слабо реагируют на звучащую музыку, не могут адекватно соотнести ее темп, характер с выполняемыми движениями, несамостоятельны в выборе типа движений при создании того или иного образа, наблюдается сдержанность или отсутствие мимических и эмоционально-речевых реакций при выполнении танцевальных движений, низкая способность к танцевальной импровизации.

На основании проведенного исследования все учащиеся были объединены в три группы с разным уровнем развития общей моторики. Высокий уровень развития общей моторики не был выявлен ни у одного школьника, принявшего участие в эксперименте. Средний уровень развития общей моторики был выявлен у 5 умственно отсталых учащихся, что составило 41,7 % от общего числа испытуемых. Низкий уровень развития общей моторики наблюдался у 7 школьников, что составило 58,3 % от общего числа испытуемых.

Таким образом, данные констатирующего эксперимента показали, что у умственно отсталых учащихся среднего школьного возраста общая моторика характеризуется преимущественно средним и низким уровнем развития. Полученные данные свидетельствуют о необходимости специальных коррекционных занятий, направленных на развитие общей моторики школьников. Одним из эффективных средств такой работы могут стать танцевальные занятия.

Литература

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учебное пособие / под ред. Е. А. Медведевой. – М. : Владос, 2009. – 311 с.
2. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями / под ред. Т. Г. Неретиной. – М. : Владос, 2011. – 245 с.
3. Мозговой, М. В. Основы олигофренопедагогики : учебное пособие / М. В. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – М. : Академия, 2008. – 224 с.
4. Мозговой, В. М. Развитие и коррекция нарушений двигательной функции детей и подростков с нарушением интеллекта в процессе физического воспитания / В. М. Мозговой // Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 17–21.

Щуркина А. И.

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Духовно-нравственное возрождение человека стало сегодня одной из главных задач воспитания и образования детей. Говоря о духовности, мы имеем в виду и совесть человека, и его любовь к истории своего народа, и потребность в свободном выражении своего мнения, и непрерывный поиск смысла жизни, и стремление к совершенству.

В этой связи В. А. Сухомлинский говорил, что, занимаясь нравственным воспитанием ребенка, необходимо учить его «умению чувствовать человека». При этом, отмечал, что незыблемой основой нравственного убеждения 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 [6, с. 271].

Таким образом, основной целью нравственно-этического воспитания в специальной (коррекционной) школе VIII вида является формирование целостной, совершенной личности в ее гуманистическом аспекте, способной относительно самостоятельно (в меру своих возможностей), равноправно выполнять доступные социальные роли.

Для достижения поставленной цели, указывает Н. М. Буфетов, необходимо решение многообразных задач, среди которых стоит и задача нравственно-этического воспитания. Решение этой задачи предполагает: формирование представлений ребенка о себе как личности, индивидуальности, значимой и равноправной для окружающих; формирование коммуникативных умений и социальных контактов с окружающими людьми, а также адекватного поведения в социальной среде, соблюдение правил культурного поведения, необходимого для общения и навыков, обеспечивающих жизнедеятельность и как можно более самостоятельное функционирование подростка в микро- и макросреде; усвоение элементарных практических знаний об окружающем природном и социальном мире, способствующих его социальной реабилитации и адаптации. В результате школьник овладевает способностью активно и правильно использовать окружающие его предметы, опираясь на свое знание об их свойствах и предназначении, способностью строить адекватные взаимоотношения с окружающими людьми, опираясь на свое понимание нормы этих отношений. На этой основе происходит вхождение человека, независимо от его индивидуальных особенностей, в широкий мир людей, вещей и идей, осуществляется его взаимодействие с окружением и его самореализация [2, с. 27].

При таком подходе может быть преодолена социальная дезадаптированность умственно отсталого ребенка. Решение задач нравственно-этического воспитания осуществляется в процессе поэтапного обучения и воспитания. Данный подход, который отражен в книге под редакцией М. С. Певзнер, К. С. Лебединской «Учащиеся вспомогательной школы», обусловлен спецификой развития базовых психических функций (ощущений, восприятий, представлений), которая проявляется не только в медленном темпе, но и патологической неравномерности: темп, качество психических новообразований на каждой возрастной ступени значительно отличаются от нормального развития. Кроме того, в различные возрастные периоды существуют неодинаковые возможности для нравственного воспитания. Ребенок, подросток и юноша, по-разному относятся к различным средствам воспитания. Знания и учет закономерностей развития аномального ребёнка, индивидуальных достижений каждого в тот или иной период жизни помогает проектировать в нравственно-этическом воспитании его дальнейший рост [8, с. 57].

Среди основных закономерностей выделяются следующие: во-первых, невозможность долго удерживать произвольное внимание на одном виде

деятельности, но в то же время дети могут заниматься монотонной деятельностью, хотя при этом не понимают глубинного смысла её назначения; во-вторых, недостаточная четкость нравственно-этических представлений в связи с низкой познавательной активностью и ограниченностью сферы общения такого подростка и, как следствие этого, несформированный опыт взаимодействия со сверстниками и взрослыми; в-третьих, продолжительное время сохраняется склонность к игре, которая требует специального руководства со стороны взрослых; в условиях игровых отношений ребенок упражняется, осваивает нормативное поведение, которое предполагает умение соблюдать правила, считаясь с другими членами коллектива [, с. 60-61].

Учитывая вышеперечисленные особенности развития аномальных детей, Л. Н. Точилина выделила несколько уровней усвоения норм нравственно-этического поведения. На первом уровне ребенок усваивает примитивный уровень правил поведения, основанный на запрете или отрицании чего-либо. При нормальном онтогенезе этот процесс занимает первые 5 лет жизни, при интеллектуальном недоразвитии распространяется на старший дошкольный и младший школьный возраст. Переход на второй уровень предполагает умение ребенка учитывать состояние окружающих людей и, в то же время, присутствие самого ребенка не должно вызывать негативной реакции со стороны окружающих. Третий уровень предполагает, что подростком осваивается принцип «Помогай окружающим людям!» [7, с. 41-42].

Таким образом, осуществляя нравственно-этическое воспитание умственно отсталых школьников, предполагается достижение подростками определенного уровня нравственности и культуры поведения, соблюдения определенных норм поведения, умения им следовать в различных ситуациях. Следует также отметить, что некоторые умственно отсталые подростки так и не достигают высокого уровня развития этической культуры, другие проявляют относительную моральную зрелость только в юности.

Н. М. Буфетов указывает, что скорость прохождения детьми этапов нравственно-этического развития зависит от уровня сохранности интеллекта, от общества, в котором они живут, от принятых в нем традиций воспитания и условий, в которых оно осуществляется. Учитывая специфику условий, в которых происходит развитие умственно отсталого подростка, в его сознании внешнее воздействие приобретает индивидуальное значение и, таким образом, формирует субъективное отношение к воспринятому, на основе которого формируются мотивы поведения, принятия решения и нравственный выбор собственных поступков. Следует отметить, что направленность воспитания и реальные поступки детей могут быть неадекватными, особенно часто это случается в ситуациях, где происходит несовпадение этических норм поведения и личных желаний подростка. Но смысл нравственно-этического воспитания состоит в том, чтобы достигнуть относительного соответствия между требованиями должного поведения и внутренней готовности к этому [2, с. 67].

В результате нравственно-этического воспитания у умственно отсталого старшеклассника формируются качества, определяющие его поведение в конкретных жизненных ситуациях, главным из которых должно быть действенность его мировоззрения, морально-нравственных установок и убеждений с совершаемыми поступками. Н. П. Павлова указывает, что социальная адаптация представляет собой один из механизмов социализации, позволяющих личности умственно отсталого подростка активно включаться в различные структурные элементы среды, т. е. посильно участвовать в общественной жизни, приобщаться к социальной и культурной жизни общества, устраивать свой быт в соответствии с нормами и правилами общежития. Социальная адаптация – это непрерывный процесс, в котором взаимодействуют личность и общество [3, с. 41].

Специальная (коррекционная) школа VIII вида готовит учеников к самостоятельной жизни и труду. Это требует наличия у учащихся определенных социальных качеств: коллективизма, умения общаться со своими сверстниками, со взрослыми, у них формируются необходимые нравственно-этические понятия, умения и навыки культурного поведения. Процесс обучения и воспитания, направленный на формирование личности аномального ребенка, коррекцию недостатков развития, в конечном счете, создает предпосылки социальной адаптации умственно отсталых учащихся, отмечает Н. П. Павлова [3, с. 41].

Вместе с тем недостаточную социальную подготовку умственно отсталых старшеклассников зачастую называют в качестве одной из основных причин затруднений, испытываемых ими в самостоятельной жизни. А. П. Антропов отмечает, что нормально развивающиеся школьники многие знания и умения приобретают в процессе общения со взрослыми и сверстниками, помогая родителям по хозяйству, ухаживая за младшими, играя в различные игры, имитирующие окружающую их жизнь и события, получая информацию по радио и телевидению. В семье, где правильно поставлено воспитание, дети имеют определенные хозяйственно-бытовые обязанности, выполнение которых расширяет их знания об окружающей жизни, нормах и правилах поведения в обществе. Кроме того, обучение в массовой школе, особенно изучение общественных дисциплин, изучение этики и психологии семейной жизни, вооружают подростков необходимым запасом сведений, привычек, навыков [1, с. 76].

А. К. Раку отмечает, что умственно отсталые подростки в силу особенностей их развития не могут самостоятельно приобретать знания и умения. Играть роль и относительно меньшие возможности общения с окружающим миром, со взрослыми и сверстниками у школьников, живущих в интернате. У них недостаточно развита инициатива в общении. Они легче вступают в контакт со знакомым человеком, с большим трудом – с незнакомым. Но и в том и в другом случае умственно отсталые школьники испытывают смущение, страх, что в непривычной обстановке может привести к прекращению общения. Кроме того, умственно отсталые старшеклассники обнаруживают недостаточно развитое умение анализировать полученную информацию и применять полученные знания

на практике. Участие семьи в подготовке этих детей к самостоятельной жизни, как правило, ничтожно мало [5, с. 44].

Е. И. Разуван считает необходимым проводить специальную коррекционную работу по закреплению, совершенствованию знаний и формированию умений делового общения, включив ее в систему занятий, проводимых во внеурочное время в воспитательной группе. В связи с этим особенно велика роль целенаправленного воспитания, осуществляемого в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Прежде всего, это должна быть единая система многофакторного воздействия на школьников [4, с. 38].

Исследования, проведенные Е. И. Разуван, изучение опыта работы школ показали, что основными компонентами системы нравственно-этического воспитания могут быть: специальные занятия по социально-бытовой ориентировке, включение соответствующего направления в процесс обучения труду и преподавание общеобразовательных предметов (биологии, истории), в процесс воспитательной работы, осуществляемой на уроках и во внеурочное время в течение всего обучения в школе [4, с. 39].

Занятия по социально-бытовой ориентировке направлены на развитие и совершенствование у школьников навыков самообслуживания, ведения домашнего хозяйства, ориентировки в окружающей их жизни. В ходе занятий осуществляется не только экономическое просвещение и воспитание учащихся, но и формирование морально-этических норм поведения, выработка навыков общения со знакомыми и незнакомыми людьми, проводится работа по развитию художественного вкуса учащихся, предусмотрено развитие умений пользоваться услугами различных организаций, учреждений, предприятий службы быта, навыков общения и соблюдения правил поведения в них.

Е. И. Разуван предлагает строить обучение школьников умениям делового общения в процессе проведения экскурсий с включением заданий практического характера, при выполнении которых учащиеся вступают в разнообразные отношения с окружающими людьми, получают от них необходимые сведения и затем используют их на практике. Нужно заметить, что в ходе работы в данном направлении у школьников закрепляются умения соблюдать правила культуры поведения в различных ситуациях, формируются эталоны поведения, вежливость, оценочное отношение к различным жизненным ситуациям. Кроме того, широко используется посещение детьми различных внешкольных учреждений: стадиона, бассейна, театра, столовой, игротеки, стремиться организовать там контакты школьников с их работниками, другими детьми [4, с. 40].

При такой организации экскурсий дети не только знакомятся с назначением отдельных служб, учреждений и организаций, но также учатся применять полученные знания на практике, упражняются в общении с окружающими на деловой почве. Во время этих занятий школьники вступали в деловое общение, в процессе которого закреплялись уже имеющиеся навыки, полученные на уроках социально-бытовой ориентировки, в то же время они приобретали новые знания, тем самым расширяли свой социальный опыт и навыки культурного поведения. На каждом занятии Е. И. Разуван предлагает фиксировать следующие моменты:

умеют ли учащиеся вступать в контакт, начать разговор с собеседником, правильно построить вопрос, достаточно ли спокойно и непринужденно чувствуют себя при этом; как развивается диалог, умеют ли дети получать сведения, необходимые для выполнения практического задания, переходить с позиции говорящего на позицию слушающего, адекватно отвечать на реплику собеседника; как учитывается информация, полученная в процессе общения с собеседником, анализируется окружающая обстановка и разрешается затруднение, т. е. как выполняется практическая часть задания [4, с. 37]. В процессе обучения, по мнению Е. И. Разуван, прививаются морально-этические нормы поведения, воспитываются навыки общения, которые необходимы при посещении различных учреждений и организаций. Предусмотрено практическое знакомство и формирование умений и навыков культуры поведения и общения при пользовании услугами различных организаций, учреждений, предприятий службы быта, торговли, связи, транспорта, медицинской помощи [4, с. 38].

Н. П. Павлова указывает, что система нравственно-этического воспитания и обучения умственно отсталых школьников предполагает соблюдение ряда принципов, в первую очередь такого, как комплексность, обеспечивающая единство и взаимосвязь обучения, воспитания и всех сторон жизнедеятельности школы (включая ее оформление, организацию режимных моментов, работу с педколлективом и т. д.). Важен также принцип последовательности, предусматривающий постепенное накопление, расширение социально-бытовых знаний и умений учащихся; принцип систематичности, требующий разносторонней, каждодневной, а не эпизодической работы со школьниками. Обязательным условием является практическая направленность социально-бытовой ориентировки школьников, вариативность содержания и форм педагогического воздействия на учащихся, учет их индивидуальных и типологических особенностей [3, с. 45].

Важнейшим звеном системы является воспитательная работа, которая в комплексе с учебной помогает достичь желаемых результатов. Воспитательный процесс должен иметь социально-бытовую ориентацию, и материалом разделов программы по СБО в том или ином виде следует заниматься в ходе воспитательной работы, таким образом, расширяя и дополняя трудовое, нравственно-этическое, эстетическое воздействие на ребенка.

Эффективность подготовки школьников к жизни через систему внеклассной и урочной работы зависит от согласованности действий учителя и воспитателя, их контакта, информированности о работе друг друга, скоординированности планов работы. Связь с обучением должна осуществляться по принципу опережающего, параллельного и последующего взаимодействия. В первом случае воспитатели, пользуясь рекомендациями учителя по социально-бытовой ориентировке, проводят экскурсии, беседы, собирают вместе с учащимися различный материал по отдельным темам, готовя, таким образом, школьников к более полному и осознанному восприятию нового материала. Во втором случае воспитатели параллельно с учителем проводят работу, позволяющую школьникам прочно усвоить полученные знания и умения. Последующее взаимодействие

предполагает отсроченное во времени повторение пройденного на занятиях материала, расширение и обогащение опыта учащихся, автоматизацию умений, формирование навыка применения полученных знаний и умений в новой ситуации. Таким образом, осуществляя нравственно-этическое воспитание умственно отсталых школьников, следует учитывать особенности этой категории детей и выстраивать работу по развитию нравственных качеств, морально-этических установок, которые определяют поведение в конкретных жизненных ситуациях, таким образом, чтобы преодолеть их социальную дезадаптированность.

Литература

1. Антропов, А. П. Взгляды ученых США на проблемы социальной адаптации детей и подростков с отклонениями в развитии / А. П. Антропов // Дефектология. – 1991. – № 2. – С. 75–80.
2. Буфетов, Н. М. Нравственное воспитание во вспомогательной школе / Н. М. Буфетов. – М. : Просвещение, 1988. – 145 с.
3. Павлова, Н. П. Система социально-бытовой ориентировки учащихся вспомогательной школы / Н. П. Павлова // Дефектология. – 1991. – № 1. – С. 53–58.
4. Разуван, Е. И. Формирование умений делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы / Е. И. Разуван // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 36–40.
5. Раку, А. К. Взаимодействие вспомогательной школы и семьи в социальной адаптации учащихся / А. К. Раку. – Кишинев : Штиинца, 1982. – 118 с.
6. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1971. – 336 с.
7. Точилина, Л. Н. Нравственно-этическое воспитание в специальной (коррекционной) школе VIII вида / Л. Н. Точилина // Дефектология. – 2003. – № 3. – С. 40–44.
8. Учащиеся вспомогательной школы / под ред. М. С. Певзнер, К. С. Лебединской. – М. : Педагогика, 1979. – 230 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	3
------------------	---

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Алаева М. В.

Понимание психического состояния другого человека: критерии, показатели, типы понимающих субъектов.....	4
---	---

Андреев К. О.

Разработка групповой коррекционно-развивающей тренинг-программы «осознанное восприятие рекламы» и анализ ее апробации.....	10
--	----

Бузыкина Ю. С.

Взаимосвязь параметров авторитарной личности и отношения к экстремизму.....	15
---	----

Быстрова Т. М., Фролова Е. В.

Коррекция тревожности у детей младшего подросткового возраста...	20
--	----

Винокурова Г. А., Зарезнова А. В.

Сравнительный анализ особенностей мировосприятия подростков, находящихся в трудной и социально-благополучной жизненной ситуации.....	23
--	----

Давыдов Д. А.

Информатизация образования как один из факторов повышения качества подготовки выпускника вуза.....	30
--	----

Дементьева Е. В.

Профессиональная деятельность и деформации личности педагога...	33
---	----

Дементьева Е. В., Буячева О. П.

Особенности эмоционального состояния студентов-первокурсников в период сессии.....	38
--	----

Дементьева Е. В., Каргина Е. Н.

Исследование уровня тревожности и лидерских способностей учащихся в период ранней юности.....	43
---	----

Дементьева Е. В., Матявина Е. В.

Особенности профессионального самоопределения подростков.....	47
---	----

Дементьева Е. В., Потякина Е. Н.

Характеристика профессионального самоопределения учащихся старших классов общеобразовательной школы.....	52
--	----

Дементьева Е. В., Федотова М. З.

Характеристика психологической культуры младших школьников из разных типов семей.....	57
---	----

Жуина Д. В.

Изучение карьерных компетенций выпускников педагогического вуза.....	62
--	----

Жуина Д. В., Лабурина Ю. Ю.	
Особенности адаптации детей из полных и неполных семей к дошкольному учреждению.....	65
Жуина Д. В., Мелькина Е. Н.	
Особенности самооценки младших школьников из благополучных и неблагополучных семей.....	68
Жуина Д. В., Мишина Ю. А.	
Особенности общения подростков с разным типом темперамента...	72
Жуина Д. В., Никитина Ю. Д.	
Исследование личностной готовности детей к обучению в школе при разном стиле семейного воспитания.....	75
Жуина Д. В., Овчинникова Е. В.	
Этнопсихологические особенности ценностных ориентаций подростков.....	80
Жуина Д. В., Толстоуцкая И. П.	
Особенности межличностных конфликтов в младшем подростковом возрасте.....	84
Иванова Е. В.	
Особенности восприятия городской среды студентами.....	86
Каргин М. И.	
Основные направления развития современной психодиагностики.....	91
Каргина О. М.	
Социальные установки толерантного поведения у школьников.....	95
Карина О. В., Малюченко Г. Н.	
Специфика социальных представлений о себе и о мире у молодых спортсменов.....	98
Ключко О. И., Масыгина Н. А.	
Жизненные перспективы студентов младших курсов педагогического вуза.....	101
Ковалева Н. А., Кинякина Ю. С.	
Социальные представления о справедливости у студентов педагогического вуза.....	107
Константинов В. В., Мартынова М. С.	
Социально-психологический анализ взаимной аккультурации мигрантов и принимающего населения.....	111
Коповая О. В.	
Воспитание культуры межнационального общения в современной школе.....	115
Коповой А. С., Смирнов В. М.	
Формирование компетенций медиа-безопасного поведения в образовательном пространстве.....	118
Малышева Д. В.	
Связь социально-психологических характеристик субъекта и специфики формирования у него оценки образа другого человека...	121

Маслёнина А. А.	
Особенности психологического благополучия студентов с различным уровнем академической и социальной активности.....	125
Миргалеева Г. М.	
Проблема тревожности детей с точки зрения психологии.....	131
Морозова Н. Н., Бабушкина М. В.	
Представления молодежи о партнере в дружеских, сексуальных и семейных отношениях.....	136
Самосадова Е. В., Сухарева Н. Ф.	
Профилактика деструктивного взаимодействия участников образовательного процесса.....	140
Смирнова П. В.	
Креативное восприятие пространства дошкольниками при развитии критического мышления.....	144
Сухарева Н. Ф.	
Перинатальная психология: предмет, задачи, история развития и современное состояние.....	147
Сухарева Н. Ф., Дьякова А. В.	
Взаимосвязь стиля семейного воспитания и внушаемости в подростковом возрасте.....	153
Сухарева Н. Ф., Калабаев С. А.	
Факторы развития интернет-аддикции у современных школьников...	157
Сухарева Н. Ф., Смакаева А. Р.	
Особенности самопрезентации юношей и девушек с разным уровнем тревожности.....	162
Тарасова Д. А.	
Диагностика и развитие исследовательских способностей младших школьников.....	167
Яшкова А. Н.	
Специфика деятельности педагога-психолога в детском оздоровительном лагере.....	171
Яшкова А. Н., Денисова М. А.	
Уровни и факторы развития тревожности младших школьников.....	174

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бибина О. А., Веретенникова О. И.	
Форирование лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР посредством дидактических игр.....	178
Благова Н. Е.	
Создание условий для раскрытия внутреннего потенциала как одна из главных идей гуманистического воспитания незлышащих детей.....	182

Гаврилова Л. Н.

Пути формирования самостоятельности младших школьников с нарушением интеллекта на уроках русского языка..... 186

Журавлева И. В.

Коррекционная работа по раннему речевому развитию детей с двигательной церебральной патологией..... 191

Золоткова Е. В.

Диагностика готовности к профессиональной деятельности будущего дефектолога..... 193

Едукова Л. И.

Дидактика в подвижных играх как средство коррекции двигательной активности и мыслительных процессов у детей с интеллектуальной недостаточностью..... 199

Ежовкина Е. В.

Этапы психолого-педагогического сопровождения развития детей с ограниченными возможностями здоровья..... 202

Жданкина И. Н.

Организация нетрадиционных уроков при обучении школьников с нарушением интеллекта..... 207

Короткова И. Н.

Использование сенсорной комнаты в коррекционно-развивающей работе с детьми-инвалидами..... 211

Кузьмина О. А.

Использование мультимедийных технологий на уроках географии в специальной (коррекционной) школе VIII вида..... 215

Надежкина М. О.

Развитие интонационной структуры речи детей с нарушениями слуха в процессе обучения..... 219

Пушкова И. Е.

Интегрированные уроки в специальной (коррекционной) школе VIII вида..... 224

Сафарова Р. Ф.

Роль остаточного слуха в процессе формирования произносительных навыков у учащихся с нарушением слуха..... 227

Сафронова Н. В.

Актуальные проблемы адаптации детей с нарушением интеллекта в современных социальных условиях..... 231

Терлецкая О. В.

Использование «су-джок» терапии в работе с детьми в устранении общего недоразвития речи..... 235

Фунтова Т. С.

Основные направления коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха..... 238

Чампалова Е. В.

Внеурочная работа как средство социализации детей с нарушениями слуха..... 242

ОБЩЕКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аверьянова К. А.

Использование в работе логопункта упражнений, направленных на закрепление правильного звукопроизношения и развитие мелкой моторики рук..... 245

Беленкова Л. Ю.

Здоровьесберегающий потенциал современных образовательных технологий как условие оптимизации школьного обучения..... 249

Бобкова О. В.

Этнокультурное развитие как фактор социализации школьников с ограниченными возможностями здоровья в Республике Мордовия..... 253

Бородина С. Д., Салахов Р. Ф.

Реабилитационный потенциал художественно-творческой деятельности: ценностный аспект..... 257

Гамаюнова А. Н.

Формирование коммуникативной культуры у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида..... 263

Зайцева М. М.

Использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе современной школы..... 267

Кирдянкина Е. Ф.

Особенности организации работы по тематическому рисованию в младших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида..... 272

Кочетова З. А.

Обучение правилам дорожного движения дошкольников с нарушением интеллекта («школа безопасности движения»)..... 277

Кузьмина Н. Н.

Применение артпедагогических технологий в коррекционно-развивающей работе с учащимися с нарушением интеллекта..... 280

Минаева Н. Г.

Развитие навыков невербального общения у умственно отсталых школьников..... 285

Радкевич Н. В.

Влияние природы на духовно-нравственное воспитание неслышащего ребенка..... 291

Тараканова Л. Б.

Театрализованная деятельность как средство, способствующее развитию вербальной выразительности речи, эмоциональному развитию незлышащих детей.....	294
--	-----

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА: ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Березина А. С.

Исследование процесса формирования дисциплинированности в специальной (коррекционной) школе VIII вида.....	297
--	-----

Жирова О. С.

Организация межличностного взаимодействия младших школьников посредством технологий артпедагогик.....	302
---	-----

Казакова О. А.

Формирование математических знаний у младших школьников с нарушением интеллекта посредством компьютерных технологий.....	306
--	-----

Магина В. Н.

Сказкотерапия как метод психотерапии в работе с дошкольниками с нарушением интеллекта.....	310
--	-----

Парчайкина Н. И.

Роль уроков математики в развитии самостоятельности младших школьников.....	314
---	-----

Пикеева Г. Р.

Особенности организации кукольного театра в специальной (коррекционной) школе VIII вида.....	317
--	-----

Спрышкова Е. В.

Роль уроков математики в развитии внимания младших школьников.....	320
--	-----

Супонина Е. И.

Коррекционно-развивающие возможности танца в развитии общей моторики умственно отсталых детей среднего школьного возраста.....	324
--	-----

Щуркина А. И.

Особенности формирования этического поведения умственно отсталых школьников.....	327
--	-----

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ И ДЕФЕКТОЛОГИИ

Материалы международной научно-практической конференции с элементами
научной школы для молодых ученых
«48-е Евсевьевские чтения», посвященной 50-летию института

Редактор и корректор
Технический редактор
Компьютерная верстка *О. В. Бобковой, А. Н. Гамаюновой, Н. Ф. Сухаревой*
Дизайн обложки

Подписано в печать. Формат 60x84 1/16.
Печать ризография. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. . Тираж экз. Заказ №

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева»
Редакционно-издательский центр
430007, г. Саранск, ул. Студенческая, 11 а