

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ШКОЛА Л.С. ВЫГОТСКОГО

**Международная научно-практическая конференция
студентов и аспирантов, посвященная юбилею Д.Б. Эльконина**

4–5 декабря 2014 года



**Казань
2014**

УДК 159.9
ББК 88
Ш67

*Печатается по рекомендации
Ученого совета Института психологии
и образования Казанского (Приволжского)
федерального университета*

Научный редактор

доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии КФУ **Л.Ф. Баянова**

Рецензент

доктор психологических наук,
главный научный сотрудник ИПиППО РАО **А.Н. Грязнов**

Редакционная коллегия:

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии КФУ **Э.Г. Волчков;**
старший преподаватель кафедры психологии КФУ
М.Р. Хайрутдинова

Ш67 Школа Л.С. Выготского: материалы Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов, посвященной юбилею Д.Б. Эльконина. (4–5 декабря 2014 года) / под ред. Л.Ф. Баяновой. – Изд-во Казан. ун-та: 2014. – 228 с.

ISBN 978-5-00019-318-1

В сборник включены статьи участников Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов «Школа Л.С. Выготского», посвященной юбилею Д.Б. Эльконина.

Адресован студентам, аспирантам, преподавателям, специалистам в области возрастной и педагогической психологии.

УДК 159.9
ББК 88

ISBN 978-5-00019-318-1

© Коллектив авторов, 2014
© Издательство Казанского университета, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	7
Баянова Л.Ф., Д.Б. Эльконин и современная детская психология	7
РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	11
Афанасьева А.А. Развивающее обучение по Л.С. Выготскому	11
Бурганов Т.Ю., Хайрутдинова М.Р. Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова	14
Буторина О.Г., Латыпова Р.Р. К вопросу изучения когнитивной картины мира личности	17
Гайфуллина Л.Р. Об источниках детской агрессии	19
Нугманова Д.Р., Ахметзянова Д.Ф. Работа с психосоматикой и развитие человека	22
Парфенюк А.В. Психология развития леворуких детей	26
Сабирзянова М.Х. Индивидуальные стили мышления	28
Телепенко А.М., Хусаинова Р.М. Технология развивающего обучения на уроках математики	30
РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	35
Буторова О.Ф. Современные здоровьесберегающие технологии в ДОУ	35
Быкова А.В., Федорова М.С. Субъективация-объективация как основание формирования субъекта профессиональной деятельности....	37
Мальгина Т.М., Зайнутдинов Р.Р. Самостоятельная деятельность студента колледжа как фактор развития творческих способностей личности	43
Улыбина О.В., Изibaева Ю.В. Профессиональная деятельность специального психолога в условиях инновационного образования	47
Фахрутдинова Л.Р. Теория переживания: гуманистический подход в психологии	49
Чилимбетова Г.Ж., Хусаинова Р.М. Формирование критического мышления на уроках чтения в начальной школе	52
Шмелева С.А. Значимость профессионально важных личностных качеств в педагогической деятельности	56
РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА	61
Гильманова Г.И., Валиуллина А.А. Развитие личности у детей дошкольного возраста.....	61
Зарифьянова Э.А., Хахалкина У.В. Особенности применения игровой педагогической технологии как одного из инновационных средств развития детей дошкольного возраста	67

Карамова Р.Р., Хахалкина У.В. Особенности организации психолого-педагогической коррекции в семейном воспитании ребенка раннего возраста с РДА	70
Миникаева Н.М. Актуальные вопросы исследования страхов у детей в дошкольном возрасте	72
Султанова А.С., Хахалкина У.В. Особенности формирования психологического здоровья дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.....	75
Туркина И.В. Особенности восприятия семьи детьми старшего дошкольного возраста.....	77
Файзерахманова Д.М. Роль сказки в развитии личности дошкольника	80
Чернышева Т.В. Психологические особенности изобразительной деятельности детей дошкольного возраста	83
Шамсиярова А.Р., Улыбина О.В. К вопросу о формировании образа «Я» у детей дошкольного возраста.....	86
Щербина М.А. Проблема исследования воображения в дошкольном возрасте	89
РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	92
Большова Р.В., Дмитриева А.А., Рыбкина Т.В. Изучение психологической готовности и мотивации младших школьников к школьному обучению	92
Громова Ч.Р., Касимова А.Р., Тырышкина Н.С. Развитие самоконтроля в младшем школьном возрасте.....	96
Кургина Т.В., Хусаинова Р.М. Роль критического мышления в развитии детей младшего школьного возраста	98
Куртева О.В. Психолингвистические особенности формирования коммуникативно-речевой компетенции у младших школьников	103
Латыпова О.Э., Улыбина О.В. Особенности проявления памяти у учащихся младшего школьного возраста	107
Небренчин А.В. Учет зоны ближайшего развития при осуществлении психологической поддержки развития учебной субъектности у обучающихся младшего школьного возраста	110
РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКА И ЮНОШЕСТВА	114
Адылбаева Л.Ю., Улыбина О.В. Особенности проявления личностных качеств в поведении студентов	114
Вахитова А.Р., Сюнин А.Н. Особенности личности студентов высшей школы искусств, в зависимости от стилевых предпочтений в живописи.....	116

Ветлужских С., Харисова С. Проблема формирования юнгианского психотипа	118
Гурьянова В.Д., Березкина К.Л. Сравнительный анализ показателей личностных свойств, тревожности и агрессивности у юношей и девушек подросткового возраста.....	120
Лазарева Е.В. Особенности совладания со стрессом подростков с нарушением интеллекта	124
Лашин И.Д. Исследование эмоциональной сферы подростков с интеллектуальной недостаточностью	125
Набиуллина Д.И., Хайрутдинова М.Р. Исследование особенностей проявления характеристик добра и зла в личности студента	128
Петрова Т.Н. Выявление подростков, входящих в группу риска по психологическим показателям.....	132
Пожарская Д.А. Исследование самооценки подростков в зависимости от оценки привлекательности группы одноклассников	137
Рахимова Р. И., Волчкова-Салминен Е. Многоязычная модель образования как условие развития толерантности школьников (на материале республики Татарстан).....	140
Рахматуллина А.И., Волчков Э.Г. Прототип транснациональной терпимости на примере студентов КФУ 1–5 курсов (Республика Татарстан).....	142
Репина Е.В. Объяснение неудач и стили совладающего поведения у старшеклассников с различным уровнем учебной активности.....	144
Русс С.А. Особенности в построении эмоционального контакта подростками разного порядка рождения	146
Фаткуллова Г.Ф., Волчкова-Салминен Е. Особенности проявления потенциалов межэтнической конфликтности в юношеском возрасте... ..	148
Чепелева С.Е., Волчков Э.Г. Формирование национального самосознания в ранней юности	150
Шайнурова Л.Р., Хахалкина У.В. Особенности проявления тревожности в подростковом возрасте	151
Шарипова Л.Б., Хахалкина У.В. Особенности адаптированности к учебной группе и к учебной деятельности студентов колледжа	154
РАЗДЕЛ 6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	157
Абитова Л.Г., Абитов И.Р. Методы формирования гармоничных черт характера в старшем дошкольном возрасте	157
Агафонова К.О. Реализация межпредметных связей на примере факультативного курса: «математический бильярд».....	159
Антонова Л.А. Развитие и сохранение эмоционального интеллекта в процессе преподавания истории.....	161

Галимова Ф.Ф. Развитие эмоциональной сферы дошкольников в контексте социализации	164
Грибок С.В. Учебная задача как фактор, формирующий самостоятельную познавательную деятельность учащихся начальной школы	167
Григорьева В.Е. Проблемы синдрома дефицита внимания с гиперактивностью	170
Загртдинова Н.Н. Проблемы речевой коммуникации	175
Мифтахова Р.Х. Интеграция педагогических технологий в условиях внедрения и реализации ФГОС ООО	179
Мамаева Л.Х. Социализация личности ребенка в ДОУ	181
Печенкина А.П., Улыбина О.В. Профессиональная этика будущего педагога-психолога	184
Садриева Э.И. Применение проектной технологии на уроках татарского языка.....	186
Сафиуллина Э.М. Развитие коммуникативных компетенций посредством театрализации в школе с углубленным изучением английского языка	191
Смирнова С.А. Разработка и внедрение контрольно-оценочных механизмов реализации развивающих программ	193
Тимуршина В.Р. Организация поисково-исследовательской деятельности учащихся как средство углубленного изучения родного языка	202
Фатихова Л.Ф., Пономаренко К.С. Целостность и осмысленность восприятия учащихся 9 классов с умственной отсталостью	204
Фатихова Л.Ф., Хуснутдинова Г.Х. Связь социального и нравственного компонентов личности подростка с умственной отсталостью	207
Федосеева О.Н. Проблема изучения внимания.....	209
Хасбиева А.Р., Улыбина О.В. Формирование учебной мотивации как условие повышения познавательной активности студентов в процессе обучения	211
Храмова Л.Р. Влияние психолого- педагогических условий на формирование самооценки учащихся младшего школьного возраста	214
Цыбина А.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего дошкольного возраста в связи с переходом на ФГОС.....	217
Чувашлова Р.И. Особенности развития детей в дошкольном возрасте	221
Чуприна Ф.М. Особенности школьной мотивации учащихся	224

Д.Б. ЭЛЬКОНИН И СОВРЕМЕННАЯ ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Л.Ф. Баянова,

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия*

Л.С. Выготский, создавая свою концепцию культурной опосредованности психики, четко осознавал, что речь в данном случае идет не просто об отдельной теории, а о методологии, строящейся в рамках научной школы. Среди его учеников были крупные отечественные психологи: Алексей Николаевич Леонтьев, Александр Романович Лурия, Лидия Ильинична Божович, Александр Владимирович Запорожец, Наталья Григорьевна Морозова, Лия Соломоновна Славина, Роза Евгеньевна Левина, Даниил Борисович Эльконин, Леонид Владимирович Занков, Иван Михайлович Соловьев, Леонид Соломонович Сахаров, Борис Ефимович Варшава. О своих учениках он писал позже следующее: «Мне и до сих пор кажется удивительным то, что при данных обстоятельствах и неясности еще многих очертаний люди, выбирающие только дорогу, встали на этот путь» (цит. по 4, с. 40). В связи с широким влиянием идей культурно-исторической психологии ряд зарубежных исследователей и практиков также считают Л.С. Выготского своим учителем.

Суть культурно-исторической концепции заключается в том, что Выготский призывает исследовать психику вне психики – через изучение культуры, поскольку именно в культуре и посредством культуры происходит формирование психики. Это был не просто смелый, а отчасти и рискованный шаг, о чем сам Лев Семенович, обращаясь в одном из писем к ученикам, пишет по этому поводу следующее: «Тысячу раз надо испытать себя, проверить, выдержать искус, прежде чем решиться, потому что это очень трудный и требующий всего человека путь ... Как бы ни определился путь всех вас ... мы с вами сохраним личную приязнь, и самую настоя-

щую дружбу при всех обстоятельствах» [3, с. 48]. Надо отметить, что идеи Выготского были восприняты учениками с вдохновением: «Сразу, буквально на завтра было решено строить новую психологическую науку – за меньшее тогда не брались» [там же, с. 42].

Анализируя достижения школы Выготского в связи с обращением к творчеству Д.Б. Эльконина, А.Г. Асмолов отмечает, что «школа неклассической культурно-исторической психологии предстает как подлинное единство разнообразия. Все разговоры о взаимоотношениях в школе культурно-исторической психологии, о непреодолимых различиях культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, теории учебной деятельности и концепции психологии игры самого Д.Б. Эльконина и т. п. основаны на механистическом понимании сути школы как пространства одномыслия, а также на исторической слепоте к переплетению судеб людей и идей в социально-историческом контексте эпохи» [1, с. 5–6].

Д.Б. Эльконин был не просто учеником Выготского как принадлежащий к его школе соратник, а учеником, откровенно признававшим насколько трудно дается ему постижение идей учителя. У Д.Б. Эльконина есть следующие строки: «Разрабатывая свой подход к анализу художественных произведений, Выготский вместе с тем создал основы совершенно новой, я бы сказал, неклассической психологии, сущность которой состоит в следующем. Первичные формы аффективно-смысловых образований человеческого сознания существуют объективно вне каждого отдельного человека, существуют в человеческом обществе в виде произведений искусств или в других каких-либо материальных творениях людей, т. е. эти формы существуют раньше, чем индивидуальные или субъективные аффективно-смысловые образования... Я называю это неклассическим подходом к психологии ... Только вполне ориентируясь в сути такой психологии, можно по-настоящему понять и оценить подлинный вклад Л.С. Выготского в постановку и разработку проблем, связанных с ролью символа-знаковых систем в становлении человеческого сознания, с определением содержания и функций знаковых операций в этом процессе» [5, с. 477].

Д.Б. Эльконину принадлежат несколько разных концептуальных идей в детской психологии, каждая из которых в отдельности имеет столь высокий научный статус, что была бы достаточной для позиционирования ученого в пространстве психологических открытий. Во-первых, всем известна периодизация психического развития в онтогенезе, системно представленная через дискурс культурно-исторических категорий и понятий деятельностного подхода. Студенты привычно называют ее «периодизацией Эльконина».

Второе направление в творчестве Д.Б. Эльконина в детской психологии XX века это концепция игры. По мнению Даниила Борисовича, в детской игре «все условно, кроме смысла осуществляемой ребенком деятельности» [6, с. 44]. В исследовании детской игры ему удалось выделить единицу анализа – роль и связанные с ней действия. Эта позиция стала исходной для целого направления исследования детской игры в отечественной психологии.

Третья линия в творчестве Д.Б.Эльконина, которую он создавал совместно с В.В.Давыдовым, это концепция развивающего обучения. В данном направлении Д.Б. Эльконин в качестве средства развития мышления предлагает теоретическое понятие. На основе данного подхода он создает «Букварь», в котором изучение букв и письменной речи построено через теоретические понятия. Это совершенно иной, отличающийся от традиционных учебников текст, в котором ученики постигают не форму буквы, не ее очертания, а содержание звукового строения слова, структуру предложения. Теоретическое понятие противопоставляется эмпирическому. Данные научные тезисы были реализованы в дальнейшем в технологии развивающего обучения.

Результаты теоретических и экспериментальных исследований Д.Б. Эльконина позволили не просто продолжить и практически реализовать тезисы Выготского, Даниилу Борисовичу удалось осуществить синтез идей культурно-исторической концепции и деятельностного подхода.

Проводимая во второй раз научно-практическая конференция студентов и аспирантов «Школа Л.С. Выготского» в Казанском университете имеет исключительную цель – развитие идей культурно-исторической психологии в пространстве психологического

и педагогического образования [2]. Организация конференции задумана таким образом, что ее связывают с юбилейными датами выдающихся представителей школы Л.С. Выготского. В 2013 году конференция была посвящена Лидии Ильиничне Божович, в 2014 году – юбилею Даниила Борисовича Эльконина.

Литература

1. Асмолов А.Г. Вперед к Д.Б. Эльконину: неклассическая психология будущего // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 4–9.

2. Баянова Л.Ф. Школа Л.С. Выготского как явление в отечественной психологии. / Всероссийская научно-практическая конференция студентов и аспирантов «Школа Л.С. Выготского», посвященная юбилею Л.И. Божович (с международным участием) (21–23 ноября) / под ред. Л.Ф. Баяновой. – Казань: Казанский Университет. – С. 3–6.

3. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / под ред. М.Г. Ярошевского. Вступительная статья М.Г. Ярошевского. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.

4. Леонтьев А.А. Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1990. – 158 с.

5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

6. Эльконин Д.Б. Игра: ее место и роль в жизни и развитии ребенка // Дошкольное воспитание. – 1976. – № 5. – С. 41–46.



Раздел 1

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ ПО Л.С. ВЫГОТСКОМУ

А.А. Афанасьева,

*Казанский (Поволжский) федеральный университет,
Казань, Россия*

В начале дошкольного возраста у детей еще нет представлений об окружающем мире, о людях, животных, растениях. Все эти знания ребенок получает, когда активно начинает входить в социум, а точнее когда у него происходит взаимодействие со взрослыми. Сначала у них происходит монолог, когда взрослый пытается общаться с ребенком эмоционально, а потом эмоции переходят в простые слова.

Приходя в детский сад, ребенок уже может составлять простые словосочетания, но не предложения, он не умеет склонять слова, например: дай конфетка. Когда воспитатель в детском саду обучает детей, он опирается на его малые знания, которые ему дали родители. Ребенок понимает, что такое мир, что он живет в нем, но он не представляет, за счет чего мы существуем. Прежде чем обучать ребенка, нужно раскрыть его личность. У каждой личности есть свои индивидуальные особенности, именно поэтому при обучении ребенка существует понятие индивидуальный подход. Когда воспитатель поймет, какими знаниями владеет ребенок, он начинает совершенствовать эти знания, то есть развивать личность – обучать.

Развивающее обучение – это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию. Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума. Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития ребенка. Согласно Выготскому, существует единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития.

«...Хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой» [1].

При обосновании своей гипотезы Выготский изложил содержание основного генетического закона развития психических функций человека [2]. Этот закон явился основой его концепции. По Выготскому, всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется дважды – сперва как деятельность коллективная, социальная, во второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка. «Этот закон, думается нам, всецело приложим и к процессу детского обучения... Существенным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития... С этой точки зрения обучение не есть развитие. Но, правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» [3].

Л.С. Выготский доказал, что педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые в данный момент лежат в зоне ближайшего развития. Смысл понятия «зона ближайшего развития» состоит в том, что на определенном этапе развития ребенок может решать учебные задачи под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами [4].

В начале 30-х годов XX в. Л.С. Выготский выдвинул идею обучения, идущего впереди развития и ориентированного на развитие ребенка как на основную цель [5]. Согласно его гипотезе, знания являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития детей. Для развития и обучения детей существуют разные методы и приемы. В первую очередь, по нашему мнению, можно

использовать словесный метод, а именно – рассказ. Одновременно с этим дети учатся правильно составлять предложения, а затем и правильно рассказывать. За словесным методом идет наглядный метод, с помощью картинок, фильмов дети понимают, о чем они вели разговор прежде с воспитателем. Последним выступает практический метод – воспитатель может попросить детей изобразить то, о чем он узнал из рассказа воспитателя, просмотра фильма и т. д. В результате практического метода ребенок создает продукт. Во время практики ребенок тоже развивается, в какой либо деятельности ребенок пробует метод проб и ошибок, здесь как раз приводится пример развивающего обучения. С каждым годом ребенок развивается и в этом процессе сталкивается с трудностями, но с помощью своих имеющихся знаний он находит новые способы решать проблемы. Таким образом происходит развивающее обучение. Это обучение дети получают в процессе игровой, трудовой, умственной и т. д. деятельности. Мы считаем, что метод развивающего обучения очень подходит для воспитания детей дошкольного возраста.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1912.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. – М., 1984.
3. Лобанова Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие / Е. А. Лобанова – Балашов: Николаев, 2005. – 76 с.
4. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Прокина и др.; под ред. М.В. Гамезо и др. [4]
5. URL: <http://malishi.ru/>
6. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 345 с.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология, 2 изд. – 1991. – С. 376.

СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Д.Б. ЭЛЬКОНИНА – В.В. ДАВЫДОВА

*Т.Ю. Бурганов, М.Р. Хайрутдинова,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия*

Человеческое мышление – это особая психическая способность, связанная с возможностью человека решать мыслительные задачи. Своеобразие мыслительной задачи состоит в том, что человек должен лишь найти средство решения этой задачи. Любая мыслительная задача двухходовая (имея в виду цель задачи, человек отходит от ее решения, находит средства и лишь тогда приступает к решению). Итак, мышление начинается тогда, когда человек отказывается от прямого достижения цели, а ищет средства достижения цели. Для педагога важно расчленение мышления на рассудочно-эмпирическое и разумно-теоретическое. Разумное мышление направлено на выявление в группе предметов некоторых систем (как эта группа предметов взаимосвязана) и на то, чтобы в этой системе найти главное, основополагающее, начиная с чего можно развязать всю эту систему предметов. Разумное мышление – это не группировка, не классификация объектов, а поиск в объектах некоторой системности, внутри этой системности – главного и второстепенного.

Существует достаточно много методик, позволяющих демонстрировать развитие теоретического (разумного) мышления, но, к сожалению, все эти методики исследовательского характера, они предназначены для психологов-исследователей.

Задача сегодняшнего дня – методики психодиагностического характера превратить в портативные. Однако главное условие – учитель не должен диагностировать своих учеников. Диагностика должна проводиться со стороны. В школьных условиях – либо другим учителем, либо завучем, либо школьным психологом.

На этом этапе на помощь приходит система развивающего обучения, которую разрабатывали такие мэтры, как Даниил Борисович Эльконин и Василий Васильевич Давыдов.

Особый интерес в настоящее время к системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова связан, прежде всего,

с тем, что он полностью отвечает новым целям образования, определенным современным Федеральным государственным стандартом образования и Концепцией модернизации российского образования, принятой Правительством РФ. Основная цель модернизации российского образования – формирование у подрастающего поколения таких качеств, как инициатива, самостоятельность и ответственность, способных в новых социально-экономических условиях мобильно реализовывать свои возможности. Для достижения этой цели в школьном образовании необходимо было: уйти от репродуктивного способа обучения и перейти к деятельностной педагогике, в которой центральной (ключевой) компетентностью является наличие у человека основ теоретического мышления, способного в экстремальных условиях находить нужное решение, уметь действовать в нестандартных ситуациях; изменить предметное содержание, направленное на поиск обобщенных способов действия с предметом через построение системы научных понятий, что позволило уйти от большого количества частных фактов, ненужной информации, которыми изобилует большинство современных традиционных программ. Освоение обобщенных способов действия позволяет научиться школьникам решать большой круг частных (конкретных) задач за более короткий отрезок учебного времени, тем самым экономить время для решения лично значимых задач подростка, часто не связанных на прямую с учебной деятельностью в школе; перейти на другой тип отношений между учителем и классом, учителем и отдельным учеником, между учащимися. Этот тип отношений можно назвать кооперационным, когда образовательный процесс строится в коллективно-распределенной деятельности между учителем и учащимися. Именно эти изменения и были включены в образовательную систему Эльконина – Давыдова, что позволило формировать «мыслящего, думающего» молодого человека, так необходимого для современной жизни.

Говоря о принципиальных отличиях этой системы от остальных, нужно отметить, что она была разработана с опорой на труды по возрастной периодизации, выявлению ведущей деятельности и основных новообразований для определенного возраста.

В системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова обучение строится в соответствии с тремя принципами:

1. Предметом усвоения являются общие способы действия – способы решения класса задач. С них начинается освоение учебного предмета. В дальнейшем общий способ действия конкретизируется применительно к частным случаям. Программа устроена так, что в каждом последующем разделе конкретизируется и развивается уже освоенный способ действия.

2. Освоение общего способа ни в коем случае не может быть его сообщением – информацией о нем. Оно должно быть выстроено как учебная деятельность, начинающаяся с предметно-практического действия. Реальное предметное действие в дальнейшем свертывается в модель-понятие. В модели общий способ действия зафиксирован в «чистом виде».

3. Ученическая работа строится как поиск и проба средств решения задачи. Поэтому суждение ученика, отличающееся от общепринятого, рассматривается не как ошибка, а как проба мысли.

Следование указанным принципам позволяет достичь основной цели обучения – формирования системы научных понятий, а также учебной самостоятельности и инициативности. Ее достижение оказывается возможным, поскольку знания (модели) выступают не как сведения об объектах, а как средства их отыскания, выведения или конструирования. Ученик научается определять возможности и ограничения своих действий и искать ресурсы их осуществления.

Литература

1. Эльконин Д.Б. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Давыдов В.В. – М., 1962. – 288 с.

2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / Давыдов В.В. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

3. Давыдов В.В. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Давыдов В.В. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с: ил. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ КАРТИНЫ МИРА ЛИЧНОСТИ

О.Г. Буторина, Р.Р. Латыпова,

*Бирский филиал Башкирского государственного университета,
Бирск, Россия*

Современная психологическая наука стремится к поиску и формированию новых интегральных научных категорий. Все чаще в научных исследованиях используются образ мира и близкие к нему понятия – картина мира, модель универсума, схема реальности, познавательная карта и т. д. К сожалению, понятие «когнитивная картина мира» редко встречается в научных публикациях. Когнитивная картина мира включает в себя представления человека об окружающей действительности и самом себе, выражающиеся в понимании, осмыслении друг друга и внешнего мира.

Рассмотрим подробнее представленность данной категории в отечественных научных теориях.

Когнитивная картина мира личности, с точки зрения Н.Г. Макаровой, – это психическое отражение происходящего в мире, как бы отображение наполнения внутреннего мира через внешнюю реальность. Необходимо отметить, что у каждого человека формируется собственная картина мира из-за индивидуально-личностных проявлений психики, включая когнитивные процессы ее психики.

По мнению Н.Г. Макаровой, видение картины мира А.А. Леонтьевым как «отображения в психике человека предметного мира, опосредствованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и подающееся сознательно рефлексии» пронизано личностно-смысловыми значениями, и соответственно, от того, каково будет их наполнение по своему содержанию, таковым и будем у конкретно взятого человека выстроенный внутренний мир, на основе чего сформируется когнитивная картина его мира» [1, 16].

Как отмечает Е.Ю. Кабановская: «Конструирование индивидуальной системы значений, сквозь призму которой происходит отражение окружающего мира, восприятие других личностей –

субъектов – носителей духовной культуры, позволяет рассматривать личность как носителя определенной картины мира, субстанцию индивидуальных значений и смыслов, как языковую личность» [2,24].

Схожую точку зрения высказывает Е.Ю. Балашова: «Когнитивная картина мира включает в себя содержательное, концептуальное знание о действительности, а ее составными частями являются неоднородные смысловые образования, представляющие собой образы, понятия, различного рода ментальные стереотипы и концепты, образующие концептосферу народа». Под когнитивной картиной мира понимается «ментальный образ действительности, сформированный когнитивным сознанием человека или народа в целом и являющийся результатом как прямого эмпирического отражения действительности органами чувств, так и сознательного рефлексивного отражения действительности в процессе мышления» [3, 32].

Таким образом, когнитивная картина мира – это совокупность концептосферы и стереотипов сознания, которые задаются культурой. Когнитивная картина мира в сознании личности системна и следующим образом влияет на восприятие личностью окружающего мира:

- предлагает классификацию элементов окружающей действительности;

- предлагает приемы анализа действительности (объясняет причины явлений и событий, прогнозирует развитие явлений и событий, предсказывает последствия событий);

- упорядочивает чувственный и рациональный опыт личности для его хранения в сознании, памяти.

Непосредственная картина мира включает как содержательное, концептуальное знание о действительности, так и совокупность ментальных стереотипов, определяющих понимание и интерпретацию тех или иных явлений действительности [4, 66]. Такую картину мира называют когнитивной, так как она представляет собой результат когниции (познания) действительности, выступает как результат деятельности когнитивного сознания и основывается на совокупности упорядоченных знаний – концептосфере.

Литература

1. Макарова Н.Г. Общее представление о внутреннем мире личности и ее когнитивная картина // Культура. Духовность. Общество, 2013. – № 6. – С. 16–19.
2. Кабановская Е.Ю. Психолингвистические механизмы выражения эмоций в картине мира личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е.Ю. Кабановская. – Чита, 2004. – 342 с.
3. Балашова Е.Ю. Концепты любовь и ненависть в русском и американском языковых сознаниях : Дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Саратов, 2004. – 262 с.
4. Егорова М.А. «Когнитивное пространство» и его соотношение с понятиями «ментальное пространство», «когнитивная база», «концептосфера», «картина мира» // Вестник ИГЛУ, 2012. – № 3. – С. 66.

ОБ ИСТОЧНИКАХ ДЕТСКОЙ АГРЕССИИ

Л.Р. Гайфуллина,

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия*

Эмоциональные нарушения в детском возрасте относятся к числу широко обсуждаемых тем в детской психологии. Именно эмоциональная сфера ребенка является определяющим фактором успешности его социализации, развития его коммуникативных компетенций. Одним из проявлений нарушения эмоциональной сферы является агрессия. Многие исследователи обнаруживают агрессивное поведение на ранних этапах онтогенеза – в дошкольном возрасте. Так, авторы Бубнова Э.Ш. [1], Бэрн Р. [2], Бьютнер К. [3], Вагенас Элисиос [4], Колченова Е.Е. [7], Завражин С.А. [8], Захаров А.И. [9] в эмпирических исследованиях обнаружили те или иные аспекты агрессивного поведения. Агрессия, по мнению ученых, не является врожденным качеством эмоциональной сферы ребенка, поэтому особое внимание в науке и практике уделяется вопросу об источниках агрессивного поведения [13], [14]. У психологов существует две основные гипотезы, объясняющие детскую агрессию. Обе они связаны с эмоциональной нестабильностью ребенка, сложившейся под влиянием семейного стиля воспитания. Ребенок

не имеет возможности ответить в полной мере, как взрослый, на поступки старших, которые он переживает, как несправедливые. Поэтому он направляет свою агрессию на другие объекты, более безопасные для него – других детей, менее защищенных родственников (например, бабушку или младшего брата), на животных, на растения или просто неодушевленные предметы.

Среди ключевых причин детской агрессии называют следующие:

- самоутверждение и привлечение внимания сверстников и друзей;
- стремление получить желаемое;
- стремление к доминированию;
- месть;
- защитная реакция;
- подчеркивание собственного превосходства с помощью ущемления личности других.

В каждом втором случае детская агрессия – ошибки родителей: недостаточное или чрезмерное внимание, нежелание общаться и вникать в проблемы детей, нехватка времени. Более жесткие факторы, формирующие поведение агрессивного ребенка, – суровое авторитарное воспитание или неблагоприятная атмосфера в семье, например, родители постоянно ссорятся и срывают злость на ближайшем окружении.

Что касается психологических факторов агрессивного поведения, то к ним в первую очередь относятся:

- отсутствие навыков самоконтроля;
- низкий уровень развития коммуникативных навыков и интеллекта;
- примитивная игровая деятельность;
- низкая самооценка;
- проблемы в отношениях с ровесниками.

Последствия агрессии, оставленной без профилактики и своевременной коррекции, могут быть самыми печальными – от конфликтов со сверстниками до асоциального поведения во взрослом возрасте [5],[6],[10],[11],[12].

Литература

1. Бубнова Э.Ш. Особенности проявлений агрессивного поведения старших дошкольников в группе детского сада: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб., 1997.
3. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми.– М., 1991.
4. Вагенас Элисеос. Динамика агрессивности у дошкольников в условиях разных стилей воспитания: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – М., 1995.
5. Венгер А.Л., Цукерман Н.К. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. – Томск, 1993.
6. Ениколопов С.Н. Агрессивность как специфическая форма активности и возможности ее исследования на контингенте преступников // Психологическое изучение личности преступника. – М., 1976.
7. Колченова Е.Е. Детская агрессивность как качество личности: дис. канд. ... психол. наук. – М., 2000. – 193 с .
8. Завражин С.А. Агрессивные фантазии в детском и подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1993. – № 5.
9. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков.– Л., 1982.
10. Осницкий А.К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся // Вопросы психологии. – 1994.– № 3.
11. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1991. – № 1.
12. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М.- Воронеж, 1996.
13. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция). – М., 1988.
14. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск, 1996.

РАБОТА С ПСИХОСОМАТИКОЙ И РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА

Д.Р. Нугманова,

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия*

Д.Ф. Ахметзянова,

*Республиканская клиническая психиатрическая больница
Министерства здравоохранения Республики Татарстан
им. акад. В.М. Бехтерева, Казань, Россия*

Современный взгляд на психосоматику выходит за рамки представлений о здоровье и болезни, связь тела «сомы» и психики всегда двухсторонняя. Как все соматические расстройства имеют свои психологические причины, так любые психологические проблемы всегда приносят психосоматические «плоды» [1].

Как это можно объяснить с точки зрения развития психики. В книге Выготского «История развития высших психических функций» дано развернутое изложение культурно-исторической теории развития психики: «необходимо различать низшие и высшие психические функции, и соответственно два плана поведения – натуральный, природный (результат биологической эволюции животного мира) и культурный, общественно-исторический (результат исторического развития общества), слитые в развитии психики».

Гипотеза, выдвинутая Выготским, предлагала новое решение проблемы соотношения низших (элементарных) и высших психических функций. Главное различие между ними состоит в уровне произвольности, то есть натуральные психические процессы не поддаются регуляции со стороны человека, а высшими психическими функциями люди могут сознательно управлять. Выготский пришел к выводу о том, что сознательная регуляция связана с опосредованным характером высших психических функций. Между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой, так и мыслительной) возникает дополнительная связь через опосредующее звено – стимул – средство, или знак. [2]. Нарушения в этой цепочке ставят задачу для психотерапевта.

У человека нет врожденной формы поведения в среде. Его развитие происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности. Выготский постулировал структурную аналогию между предметной и внутренней умственной деятельностью. Внутренний план сознания стал пониматься в отечественной психологии как деятельностно освоенный внешний мир. Весь внутренний план нашей деятельности, нашего способа мышления, наши внутренние конфликты и противоречия были когда-то интериоризированы нами из внешнего мира, из того, что окружало нас, из окружающих отношений [3]. Эти замечательные идеи Л.С. Выгодского можно наблюдать и в психотерапевтических концепциях, предлагающих инструменты работы с психосоматикой.

С точки зрения психотерапевтических теорий (гештальт-терапии) одна из распространенных причин психосоматики – это ретрофлексия, т. е. механизм прерывания контакта человека со своими потребностями. Часто это конфликт между «натуральным» и «культурным» поведением. В этом случае человек делает себе то, что хотел бы сделать другим. «При ретрофлексированном поведении человек обращается с собой так, как первоначально он намеревался обращаться с другими людьми или объектами. Он перестает направлять свою энергию вовне, чтобы произвести в окружающем мире изменения, которые удовлетворили бы его потребности; вместо этого он направляет свою активность внутрь и делает объектом своих воздействий не среду, а себя самого...», пишет Фриц Перлз [4].

По мнению многих авторов решить эту проблему часто можно перейдя на ранний, первичный способ коммуникаций как в плане возрастного развития психики, так и ее развития эволюционного [5]. Одно из направлений работы с психосоматикой в гештальт-терапии заключается в рассматривании языка тела, его феноменов и телесного напряжения клиента, как формы контактирования, доступной ему здесь и сейчас. Симптом – это телесный диалог, который является для него неосознаваемым. В процессе терапии постепенно становится возможным его осознание и проработка. Рассмотрим несколько способов таких терапевтических интервенций.

Первый способ, практикуемый в гештальт-терапии, – это обычный порядок работы при раскрытии ретрофлексии. Способ приме-

ним для краткосрочных симптомов. Установить контакт с клиентом и поддержать его, создать ситуацию доверия. Возможно, обратиться к ресурсам для восстановления сил. Направить клиента на то, чтобы он мог рискнуть в эксперименте «развернуть реакцию» во внешнюю среду. Встретиться с ним после разворота реакции, поддержать те процессы, которые помогли клиенту превратить ретрофлексированное действие в поведение, обсудить с клиентом «запирающие убеждения», поддержать его в знакомстве с собственной энергией и в том, чтобы освоиться в окружающей среде в новом качестве. Т. е. мы создаем новый «культурный» опыт, в результате которого человек чувствует себя более гармонично.

Выделяют два уровня сопротивления освобождению ретрофлексивного поведения. На более мягком уровне человек переносит на себя то, в чем он нуждается. Он будет сидеть, поглаживая, или постукивая, или удерживая себя. На втором уровне ретрофлексии человек обращает слишком мало внимания на свои потребности. Он не только тщетно пытается найти контакт со своими потребностями, но и сам для себя недоступен. В терапии это обращения с хроническими заболеваниями. Пациент настороженно относится к любому контакту, даже с собственными расщепленными частями. В этом случае добраться до потребностей человека проще, минуя внутреннюю цензуру через фантазию.

Второй способ – применение арт-терапии, работы с фантазией или метафорой. Фантазии как один из важных типов гештальт-эксперимента делают человека более гибким и спонтанным [5], подготавливают его поведение к реальному опыту. Фантазия как проекция несет в себе уникальную информацию, те фрагменты нашего я, которые при обычном рассказе подавляются или от которых мы отказываемся. Используя в сессии свою фантазию, клиент, рассматривая порожденные им феномены, испытывает чувства и познает себя. В процессе изображения или фантазирования неосознаваемое может становиться видимым, перерабатываться и ассимилироваться. Фантазия сама по себе является занятием пассивным, но может сопровождаться действием или вызывать его. Техника в этом случае построена на исследовании телесных процессов и отражении их в метафоре или рисунке, а также последующей работе с ними.

Метафорическая форма позволяет обойти внутренний контроль, который строится на убеждениях и социальных запретах. Это способ, позволяющий наиболее свободно развернуть и направить во вне свою свернутую энергию. Используя его, мы можем пройти различные стадии работы с ретрофлексией, осознание, контакт с переживанием, отреагирование. Метафорическая форма более ранняя, чем словесная, таким образом мы опять обращаемся к более ранней ступени развития психики.

Третий способ основан на методе соматического переживания. Эта техника телесной терапии, применима в работе с последствиями психической травмы. Здесь важен процесс создания определенных границ травматического переживания, «контейнирование», и нахождения телесных ресурсов в виде позитивных телесных ощущений, дальнейшем развитии ресурсов для того, чтобы поддержать самовосстановление организма. Здесь мы используем «натуральное» биологическое поведение человека. Через него включаем ресурсы необходимые для преодоления психической травмы. В разворачивании этих процессов, их встрече и заключается целительная сила соматического подхода [6].

Выводы: работа с психосоматикой предполагает в основном работу на раннем первичном способе коммуникации: работа с телесностью, ощущениями, движением, образами и через раскрытие и проживание этих процессов, их трансформацию и осознание телесных симптомов. В случае соматического истощения у пациента важно поддержание здоровых механизмов саморегуляции и создание ресурса в процессе консультирования. Внесение гармонии между «культурной» и «натуральной» линией поведения человека.

Литература

1. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005.
2. Выгодский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл, Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Жан–Мари Робин. Быть в присутствии другого: этюды по психотерапии. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2013. – 256 с.
4. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2008. – 320 с.

5. Шоттенлоэр Г. Рисунок и образ в гештальттерапии. – СПб.: Издательство Пирожкова, 2001. Практическое руководство; М.: Независимая фирма «Класс», 2007. – 592 с.

6. Peter A. Levin., 1997. Waking the Tiger – Healing Trauma. The Innate Capacity to Transform Overwhelming Experiences // Peter A. Levin with Ann Frederick. Berkley, California: North Atlantic Books, 316

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ

А.В. Парфенюк,

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия*

Все в своей жизни сталкивались с таким понятием, как «асимметрия»: асимметрия головного мозга, асимметрия лица и тела. С учетом многолетних работ по этой теме, психологи и физиологи накопили огромное количество материала, но предпочтения в выборе правой и левой руки до сих пор остается загадкой.

Существует разнообразие мнений по поводу психологических особенностей детей с различными моторными и сенсорными функциями. С одной стороны, не выявляется связь между рукою и особенностями развития. С другой стороны, есть данные, что 70 % детей, испытывающих трудности в обучении, являются леворукими. Существует также мнение, что степень асимметрии не связана ни с общим интеллектом, ни со специальными способностями [2, с. 32].

Доминантной руке принадлежит также решающая роль в формировании асимметрии полушарий головного мозга по речи. По мнению В.Д.Еремеевой и Т. П.Хризман, у леворуких детей центры речи формируются не в левом, а в правом полушарии мозга. Поэтому, когда ребенок просто стучит игрушкой по манежу, ему почти безразлично, какой рукой это делать, а вот, когда он берет в руку ложку или тем более карандаш, то связь руки с речевым полушарием становится необходимой. Представьте, что ребенка-левшу заставили писать правой рукой. Информация об этом действии приходит в основном в левое полушарие, а центра речи там нет,

побуквенный, послоговый анализ невозможен, тонкие движения пальцев анализируются плохо, а ведь именно это необходимо для выработки навыка письма, его автоматизма [4, с. 25].

Люди с доминирующей левой рукой не всегда чувствуют себя комфортно в «праворуком» мире. Дошкольник в возрасте 3-х лет находится в зоне ближайшего развития, когда и происходит процесс выбора ведущей руки. Те дети, у которых ведущая рука – левая, намного тяжелее адаптируются к окружающему миру и развиваются, именно поэтому, таким детям нужна педагогическая поддержка [3, с.108].

Показано, в частности, что «традиционное» переучивание в раннем детском возрасте может привести к декстрастрессу, который оказывает негативное влияние на детскую психику [1, с. 133].

R.S. Dean подтвердил то, что отстающие в учебе школьники в возрасте от 9 до 11 лет с леворукостью, хуже справляются и с вербальными, и со зрительно-пространственными заданиями.

A. Carmon показал, что у леворуких по сравнению с праворукими межполушарная асимметрия менее выражена, мозг леворуких в целом обладает меньшей анатомической асимметрией, чем мозг праворуких [5, с. 363].

Таким образом, по мнению ученых, леворукие дети испытывают трудности, так как все в окружающем мире ориентировано на обучение и развитие праворуких. Это одна из главных причин отставания детей в развитии. Что влечет за собой физиологические и эмоционально-психические расстройства. Поэтому мозг леворуких обладает меньшей анатомической асимметрией, чем мозг праворуких. Исходя из этого, такие дети испытывают трудности и с вербальными, и со зрительно – пространственными заданиями.

В XXI веке, левшей в нашей стране стало очень много. В среднем 4–7 человек на 100 жителей.

Итак, проведенный обзор литературы выявил следующие особенности развития леворуких детей:

– Своеобразие левшей заключается в том, что они иначе воспринимают и отражают окружающий мир.

– Главной особенностью левшей является способность «выворачивать все наизнанку». Левша всю жизнь вынужден как бы

держат перед собой зеркало, и это приводит или к капризности и упрямству, или к разного рода «вывертам и чудачествам» [6, с. 124].

– Левшам очень тяжело адаптироваться в «праворуком мире». При получении знаний, умений и навыков ребенок-левша получает их с большим стрессом, который оказывает неблагоприятное влияние на психику. Но нужно учитывать тот факт, что переучивать левшей нельзя. Поэтому педагоги в работе с детьми должны учитывать, что право- и леворукие существенно различаются между собой как по типу личности, так и по организации мыслительных процессов. Это необходимо для разработки индивидуальных программ обучения и коррекции.

Литература

1. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. – М., 1981. – С. 133.
2. Безруких М.М. Физиология человека. – 1998. – № 6. – С. 32–49.
3. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей // Нар. образование. – С.108–111.
4. Еремеева В.Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. – Санкт- Петербург, 2001. – С. 25–29.
5. Леутин В.П., Николаева Е.И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. – СПб.: Речь, 2005. – 368 с.
6. Шелопухо О. Левша и правша: М., 2011. – С. 121–129.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТИЛИ МЫШЛЕНИЯ

М. Х. Сабирзянова,

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия*

Современная психология рассматривает интеллектуальную деятельность как совокупность всех познавательных процессов человека – от ощущения и восприятия до мышления и воображения. Психологическая сущность и природа интеллектуальной деятельности изучена далеко не достаточно, хотя, как известно, многие крупнейшие зарубежные (Ж. Пиаже) и отечественные исследователи, такие как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др. занимались

и продолжают работать над различными аспектами и составляющими интеллектуальной деятельности [7], [2], [5].

В работах Л.С. Выгодского есть следующее высказывание: «Пусть мышление смелых теоретиков дан закон стремиться ко „всему и нечему“ в попытках объяснения; осторожным же исследователям в виде мудрого противовеса приходится принимать во внимание упорство» [1].

Итак, мышление – процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности [6]. Причем замечено, что познавательная потребность притормаживает все остальные.

Можно в связи с этим проследить разные стратегии людей. Наверняка, у каждого в группе, в классе были люди, которые «клялись», что знают все на свете, а на деле оказывалось совершенно по-другому, и самые ярые знания показывал тот, кто проявлял «упорство», тот, кто сидел и слушал педагога, тот, кто проявлял усилие, тот, кто стремился к получению знаний. Есть категория людей, стремящихся к исследованию. Мудры и умны те люди, которые сами приходят к истине, как это делают «смелые теоретики», постоянно рыская, ища что-то интересное, и, найдя интересные факты, берутся за них, как львица за свою добычу, но если дело не стоящее, то они могут бросить его, не сделав и половину, как недосказанное слово. «Упорные», но в свою очередь осторожные исследователи подойдут к новому сухо, без эмоций. Совершенно другую стратегию проявят «смелые теоретики».

Как же работает наше мышление? Кем лучше быть «смелым теоретиком» или «осторожным исследователем»? Можно искать ответ на это в индивидуальных особенностях нашего мышления, в свойствах ума, таких как гибкость, сообразительность, креативность, быстрота, глубина, изобретательность т. д. На наш взгляд, на все ответит только один человек – это ты сам! Очень важным типом мышления, без которого не возможно было бы ни одно изобретение, является критическое мышление.

Критическое мышление является одним из главных факторов прогрессивного развития общества и средством совершенствования социальных форм, институтов и ценностей. Воздействие кри-

тического мышления на общество можно разделить на непосредственное и опосредованное культурой. Критическое мышление является гарантом общественного здоровья, ибо представляет собой средство защиты общества от опасностей тоталитаризма, авторитаризма и негуманных моделей реформирования [3], [4].

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – Т. 1. – М., 1983.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 533 с.
3. Климов Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие: учеб. пособие / Е. А. Климов. – Моск. гос. ун-т.
4. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов; ред. сост. и авт. коммент. В. А. Барабанщиков. – М.: Педагогика, 1991. – 286 с., ил.
5. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В Петровского.
6. Пиаже Ж. Теория Пиаже. История зарубежной психологии. 30-е – 60-е годы: Тексты. – М., 1986.
7. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем возрасте. – М., 1978.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

А.М. Телепенко,

*Средняя школа-гимназия № 1 имени Абая,
г. Талдыкорган, Казахстан*

Р.М. Хусаинова,

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия*

Повышение интеллектуального потенциала современной молодежи и развитие творческой личности является одной из актуальных целей современного образования. Проблема, над которой мы работаем, – использование элементов развивающего обучения на традиционных уроках математики. Практически доказано, что развивающее обучение ориентировано на закономерности разви-

тия личности, в котором развивающий эффект является прямым результатом. Ребенку создается максимум благоприятных условий для развития. Мы опирались на основные идеи развивающего обучения: развитие самостоятельного мышления, способность к самообразованию и саморазвитию [2, 4].

Урок – это гибкая форма общения учителя с учащимися. Основной использованием любой технологии на уроках является личностно-ориентированный подход, который предполагает: разнообразие приемов, методов и форм проведения уроков, когда учитывается и развивается опыт ребенка, создание комфортной обстановки, стиль общения, способствующие самопроявлению и самовыражению учащихся. И мы часто говорим, что урок – это основная форма организации обучения. При этом мы четко осознаем, что нужно делать на уроке, ориентируясь на программу и учебное пособие. И все чаще задумываемся: что изучать, как изучать и как это преподнести учащимся. На уроке учитель лишь помощник, а в остальном – ребенок учит себя сам и учится помогать товарищам. Идти к этому надо через интерес к работе, поиску, необходимым исследованиям [1, 5]. И при выборе метода необходимо ориентироваться на то, что нравится, что интересно. Урок должен быть продуман до самых мелочей, чтобы все детали и этапы следовали один за другим, чтобы учащимся было доступно и понятно, что они делают и зачем. Рассказ учителя должен придерживаться принципа «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Учащиеся должны быть подготовлены к пониманию и осознанию целей урока. Интерес к теме возникает тогда, когда учитель «заразит» своими эмоциями, подобранным материалом и умением преподнести. Развивающее обучение обеспечивает условия для становления ребенка как субъекта учебной деятельности, человека заинтересованного в самоизменении. Включение учащихся в творческую деятельность – это основной путь развивающего обучения. В развивающем обучении главное – это ориентация на включение учащихся в творческий процесс, когда они осознают важность этого процесса. Отсюда вытекает принцип понимания: зачем учащиеся изучают тот или иной материал, как помогут полученные знания в изучении смежных дисциплин. В развивающем обучении придерживаются основных методов: ло-

гические, проблемно-поисковые, методы самостоятельной работы, используя поиск необходимого. Поиск – это постановка учебной задачи, которая требует анализа, синтеза, нового понимания этой задачи. После постановки задачи необходимо направить все усилия на то, чтобы организовать ее решение, т. е. вести необходимый поиск. И при этом необходимо соблюдать следующие принципы: учитель должен стать участником самого поиска, а не руководить им; учитель не должен навязывать свои идеи и пути их реализации. В итоге поиска решения необходимо организовать его оценку, выявить, насколько тот или иной способ оптимален при решении других задач [3].

Руководствуясь принципами развивающего обучения, необходимо учитывать способности и интерес учащихся, стараться развивать творческие способности и в конечном итоге научить каждого ребенка. Педагогическая задача учителя – помочь ученику стать свободной и творческой личностью. На уроках необходимо создавать атмосферу доброжелательности, комфортности, уважительного отношения к личности ребенка. Не надо избегать создания таких условий, когда ребенок высказывает свои гипотезы, необходимо поощрять в ребятах нестандартность мыслей, стремления знать больше. В ходе этого у ребят формируется представление о характере и логике научного поиска, его трудностях, закономерностях. Проблемы способствуют развитию интуиции, воображения, умения нестандартно мыслить. В любом поиске проблемы решения той или иной задачи особое внимание уделяется постановке вопроса. Система вопросов регулирует деятельность учащихся.

Для этого учащиеся должны знать, что в каждом вопросе есть тема, смысл и раскрытие. Любое исследование, любое творчество начинается с постановки умения задавать вопрос. Правильно поставленный вопрос помогает по-новому увидеть сущность поиска и искать ответ новыми путями. Есть темы, изучение которых проходит интереснее, если ученики выделяют круг вопросов, позволяющих ее изучить. Например, после объявления темы «Измерение углов», ученикам предлагается решить: «На какие вопросы мы должны дать сегодня ответ?». Они ставят следующие проблемы: 1. Что значит измерить угол? 2. Как измерить угол? 3. Чем будем из-

мерять угол? 4. Какие единицы измерения углов существуют? Отвечая на эти вопросы, ученики учатся отстаивать свою точку зрения, привыкают более требовательно относиться к услышанному и результатам своего труда. В работу можно включить следующие приемы развивающего обучения: привлекательная цель, выдвижение гипотезы, практичность теории, театрализация и игровые моменты. Проблемные ситуации для старшего звена можно строить на столкновении учащихся с затруднениями, на противоречии с опытом. В таких случаях учащиеся понимают, что ответ они могут дать лишь наугад, так как не хватает знаний. Например: 1. Предложение решить уравнение $x^2 = 7$ разными способами. Но учащиеся не могут пока найти корни уравнения способом разложения, а только применяя графический способ решения, обнаруживают, что корней в уравнении два и они являются противоположными числами, которые принимают приближенные значения. В своей работе можно использовать проблемные вопросы, актуализирующие опыт учащихся и тем самым создавать ситуацию успеха на основе предыдущего опыта. Например: 1. Сколько необходимо знать точек для построения графика функции $y = ax^2$. Учащиеся уже имеют опыт построения графика функции $y = x^2$ и смогут ответить на вопрос. Следующий прием – выдвижение гипотез и проверка их на практике позволяет раскрыть субъективный опыт учащихся и стимулирует их к высказыванию. По теме «Функция $y = a/x$ » предлагается вначале рассмотреть ряд практических задач, строится диалог с учащимися. Затем от рассмотрения частных значений коэффициента переходим к общему. Учащимся предлагается сосредоточить свое внимание на формуле $y = a/x$ и записать вопрос, который напрашивается, и выдвинуть гипотезу к вопросу. Учащиеся ставят следующие вопросы: «Какие значения может принимать x ?» и выдвигают гипотезу: « x принимает любые значения, кроме 0». Следующий этап – исследование гипотезы. Предлагается построить график этой функции с составлением таблицы значений X и Y . Ученики не умеют задавать вопросы, они привыкли на них отвечать. Значит, необходимо их этому учить, развивать его самостоятельность. А самостоятельность – это качество, которое характеризуется сознательным выбором действия и решительностью

в его осуществлении. Оно присуще в той или иной степени каждому из нас. Каждый шаг может обогащать учащихся, если благодаря новому они начинают видеть то, чего ранее не замечали или не понимали, чему не придавали значения. Как будет вести себя ученик, столкнувшись с незнакомым, неизведанным и непонятным? Один обойдет стороной, другой понаблюдает издали, а кто-то попробует проникнуть в глубину и разобраться. Вот тут-то ему потребуется воля, навыки и самостоятельность, чтобы дойти до конца, чтобы найти выход. И если наши ученики дойдут до конца, значит, в этом есть заслуга учителя.

Литература

1. Ахметгалиев а. Мотивация деятельности на уроках математики // Математика в школе. – 1996. – № 2.
 2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
 3. Далингер В.А. Методика обучения учащихся доказательству математических предложений. – М.: Просвещение. 2006. – 256 с.
 4. Истомина Н. Реализация идей развивающего обучения в учебнике «Математика 5 класс» // Приложение Математика. – 1999. – № 3. – С. 3.
 5. Чиркина С.Е. Мотивы учебной деятельности современного студента / Образование и саморазвитие. – 2013. – № 4 (38). – С. 83–89.
-

Раздел 2

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

СОВРЕМЕННЫЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОУ

О.Ф. Буторова,

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия*

Современные здоровьесберегающие технологии, используемые в системе дошкольного образования отражают две линии оздоровительно-развивающей работы:

1. Приобщение детей к физической культуре;
2. Использование развивающих форм оздоровительной работы.

Акцент смещается с простого лечения и профилактики болезней на укрепление здоровья как самостоятельно культивируемой ценности, необходим комплекс эффективных лечебно-профилактических мер, система надежных средств коррекции психофизического развития на протяжении всего дошкольного детства.

Существующие здоровьесберегающие образовательные технологии можно выделить в три подгруппы:

1. Организационно-педагогические технологии, определяющие структуру воспитательно-образовательного процесса, способствующие предотвращению состояния переутомления, гиподинамии и других дезадаптационных состояний;
2. Психолого-педагогические технологии, связанные с непосредственной работой педагога с детьми;
3. Учебно-воспитательные технологии, которые включают программы по обучению заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья.

Здоровьесберегающие технологии, технологии сохранения и стимулирования здоровья:

Стретчинг – не раньше чем через 30 мин. после приема пищи, 2 раза в неделю по 30 мин. со среднего возраста в физкультурном

или музыкальном зале, либо в групповой комнате, в хорошо проветренном помещении специальные упражнения под музыку. Рекомендуется детям с вялой осанкой и плоскостопием.

Сказкотерапия – 2-4 занятия в месяц по 30 мин. со старшего возраста. Занятия используют для психологической терапевтической и развивающей работы. Сказку может рассказывать взрослый, либо это может быть групповое рассказывание, где рассказчиком является не один человек, группа детей, а остальные дети повторяют за рассказчиками необходимые движения.

Технологии воздействия цветом – как специальное занятие 2-4 раза в месяц в зависимости от поставленных задач. Правильно подобранные цвета интерьера в нашей группе снимают напряжение и повышают эмоциональный настрой ребенка.

Закаливание – важное звено в системе физического воспитания детей. Оно обеспечивает тренировку защитных сил организма, повышение его устойчивости к воздействию постоянно изменяющихся условий внешней среды.

Любая закаливающая процедура дает положительный результат только в комплексе закаливающих мероприятий, проводимых в повседневной жизни ДОО. Необходимо составить программу закаливания по каждой группе с учетом возраста, группы здоровья детей, разработать схему индивидуальных программ закаливания на год, где отражается перечень закаливающих мероприятий, проводимых в течение дня. Программа согласовывается с врачом дошкольного учреждения и утверждается заведующим ДОО.

Солевое закаливание – с младшего возраста (после динамической гимнастики на дорожки выкладываются мокрые одеяла, и дети проходят, притопывая по дорожке).

В среднем возрасте дополнительно включается применение **воздушного душирования** – это эффективный способ выработки устойчивости к сквознякам. В процессе душирования происходит повышение работоспособности всех систем, обеспечивающих терморегуляцию. Благодаря воздушным процедурам ребенок становится более уравновешенным, спокойным, незаметно исчезает повышенная возбудимость, улучшается сон.

В старшем возрасте использование **горячего обтирания**, проводимое при температуре воздуха в помещении не ниже 23 градусов мягкой варежкой, смоченной водой определенной температуры.

В подготовительной группе введение **«рижского метода»** – топтание на гальке в солевом растворе.

Только здоровый ребенок с удовольствием включается во все виды деятельности, он жизнерадостен, оптимистичен, открыт в общении со сверстниками и педагогами. Это залог успешного развития всех сфер личности, всех ее свойств и качеств.

Литература

1. Гаврючина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: методическое пособие. – М.: Сфера, 2008.

2. Сивцова А.М. Использование здоровьесберегающих педагогических технологий в дошкольных образовательных учреждениях /А.М. Сивцова // Методист. – 2007.

СУБЪЕКТИВАЦИЯ-ОБЪЕКТИВАЦИЯ КАК ОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.В. Быкова, М.С. Федорова,

*Самарский государственный технический университет,
Самара, Россия*

Социально-гуманитарные науки изучают не только создание человеком предметов и норм культуры (эстетических, бытовых, коммуникативных, идеологических и т. д.), но и создание человека этими предметами и нормами. Поэтому ткань исследования напряжена между идеализированными полюсами субъекта и объекта. Субъект – это активный источник новых качеств, объект – взаимодействующий с ним материал и результат активности. Выделенная функционально-сущностная неравнозначность полюсов необходима для создания познавательной позиции и самоопределения исследователя – носителя духовно-творческой энергии человечества, противостоящего неодушевленному предмету.

Вопросами объекта и субъекта начали заниматься ученые философы, которые отрефлексировали разные познавательные отношения к миру, такие как натурализм (взаимодействуют две природные системы), субъективизм (объект обусловлен структурой познающего его индивидуального сознания), материализм (объект онтологически первичен, а субъект является материальным существом) и диалектика (Лекторский В.А., 1980). Диалектический подход предполагает, что субъект-объектные отношения историчны и включены в общественную практику; отражение субъекта активно и в разной степени осознанно; знание неабсолютно, совпадает с формой наличных отношений между объектом и субъектом.

Очевидно, что из указанных положений можно сделать следующие выводы о субъект-объектной процессуальности: а) субъект и объект познания не предзаданы, но формируются во взаимодействии; б) границы между полюсами относительно и допускают взаимопереход; в) форма процесса является конституирующей по отношению к своим частям. Процессы, существующие между субъектом и объектом, принято называть субъективацией-объективацией. Разумеется, далеко не всегда субъективация-объективация рассматривается как теоретическая проблема; за пределами философии понятия субъекта и объекта теряют категориальную четкость, а чистый интерпретационизм их даже отрицает.

Гносеологическое расчленение «субъект – объект» строит отношение мыслителя со своими дискурсивными инструментами (в снятой форме здесь отражено выделение духовно-мыслительной способности из прочих функций в письменной культуре). Конкретно научные трактовки имеют уже иные основания: частные социально-практические задачи, эмпирические системы получения фактов, особые связи теоретического и эмпирического. При этом двойная категория должна напоминать об исходной реальности исследования, отраженной в конкретном материале и аналитических средствах науки: человеческих истоках культурной активности, пространстве социального полагания между людьми и предметами их деятельности, сложном объектно-субъектном характере реальных явлений. Дихотомия «субъект – объект» предполагает включенность анализа в круг явлений, всегда представляющих со-

четание субъективных и объективных свойств, а также наличие механизмов полагания и формирования субъекта с их внутренними свойствами в качестве момента социокультурного целого.

«В практике, материальном производстве, прежде всего, осуществляется взаимодействие субъекта и объекта, их взаимное полагание, диалектический переход друг в друга. В силу этого в общественной жизни, в истории трудно отделить субъект от объекта, найти явление только субъективное либо только объективное. Вся общественная жизнь, по существу, является и субъективной, и объективной. В этом состоит характерная особенность практики, как и всей человеческой деятельности» (Иванов Г.М., Коршунов А.М., Петров Ю.В., 1981).

Воссоздание социокультурного аппарата порождения психики в исторической психологии дает возможность в перспективе проследить, как антропологические предпосылки субъекта преобразуются в психологическое единство социально ориентированного индивида.

Философия понятиями субъекта и объекта отвечала на вопрос, где активное и где страдательное начала происходившего с человеком и вокруг него. Психология как рассуждение о человеке с помощью научных факторов и технических средств тоже отвечает на этот вопрос. Как известно, субъектом в идеалистической философии был не человек, а дух. Ранняя экспериментальная психология измеряла не человека, а дух через него.

Психология наших дней тоже ищет предварительного ответа на вопрос «кто активен». Но за 100 лет возникли новые навыки употребления философской категории, которые не так просто «пристегивают» психологическое мышление к дефинициям «субъект – это дух», «субъект – это человек» или «субъект – это деятель». Появился разветвленный эмпирический аппарат психологического исследования, который объективизирует субъективность студента, т. е. превращает в набор измеряемых качеств. Особенность психологии в том, что – это наука о субъекте, который рассматривается ею как объект исследовательских манипуляций. Предмет постулируется как внешний законодатель процесса, он не может выступать как реальный социальный элемент объективации-субъективации в экс-

перименте. Психологическое теоретизирование двойственно, оно «импортирует» понятие субъекта как теоретически готовый продукт. С другой стороны, оно не может не отражать в этом понятии практику обслуживаемой им теоретико-эмпирической системы.

В психологии субъект профессиональной деятельности дифференцируется в соответствии с формами деятельности (субъект труда, познания, общения), ситуацией исследования (субъект экспериментальной активности), дисциплинарным подходом (индивидуальный субъект общей психологии и групповой субъект социальной психологии). Можно согласиться, что понятие «субъект» в отличие от обычно употребляемых его значений может, по-видимому, быть использовано для характеристики различных форм, способов и уровней жизнедеятельности. В этой характеристике подчеркивается не только наличие некоторого объективного отношения, но и определяется его качество. Это понятие субъекта относится не к источнику определенного вида деятельности, оно обозначает «качественно определенную детерминацию процессов на определенном уровне» (Абульханова К.А., 1973).

Своим исследованием психолог, как и другие гуманитарии, участвует в создании образа человека его времени, но делает это весьма сложно и опосредствованно. Он выполняет не только мировоззренческую и гуманистическую, но и практически прикладную задачу, непосредственно связанную с социальным заказом на образование. Усилия его к тому же определены наличными инструментами анализа. От «сырого материала» психологического эксперимента к образу активного деятеля или его модели лежит путь множественной смены субъекта и объекта, изменений процесса субъективации-объективации. Красочно описал блуждания психологического открытия к философской идее Л.С. Выготский: «Это открытие, раздувшееся до мировоззрения, как лягушка, раздувшаяся в вола, этот мещанин во дворянстве... Только развившись в мировоззрение или приобретя связь с ним, частная идея из научного факта опять становится фактом социальной группы, т. е. возвращается в то лоно, из которого она возникла. Только став снова частью социальной жизни, она обнаруживает свою социальную природу, которая все время, конечно, имела, но была скрыта под маской

познавательного факта, в качестве которого она фигурировала» (Выготский Л.С., 1982).

Но теоретическая, мировоззренческая, социальная, инструментальная интерференция причин и следствий много сложнее, чем предполагал психолог-методолог. Принципиальные различия существуют между интерпретирующим подведением опытных фактов под теорию, культурно-бытовым укоренением психологического явления и экспериментальными преобразованиями человеческих переменных. Логика потери человека, ухода его в «материал» и заключительного появления скрыта за разными фазами объективации-субъективации: теоретической, смысловой, инструментально-практической. Возможно, что этими способами смоделировано овеществление человека и его «духа», превращение в абстракцию и техническую задачу «духовного производства». Как ни произвольно покажется такое допущение, по-настоящему оно может быть оценено при сравнении специально-формальных способов построения психики с ее внелабораторными, социокультурными технологиями там, где экспериментальный рассудок подвергается метапсихологической, культурно-исторической критике.

Образование в обществе безусловно может рассматриваться как одна из ведущих социокультурных технологий психики, а наука социальная психология – как экспериментальная технология психики.

В самом общем виде различие социокультурных и экспериментальных технологий психики можно представить как реальность и ее научное моделирование, но такое разъяснение слишком абстрактно и неточно. Перед нами два способа получения фактов, имеющих свои цели и средства, два вида познания. Эксперимент – это закрыто-рамочная, изолирующая и безоценочная система, культура действует как открытый, оценочный, неспециализированный механизм. Личность находится в отношениях постоянного взаимопорождения с окружающими ее реальностями общества и культуры: предметными, знаковыми, коммуникативными. Таков постулат не только социальной, но и общей психологии.

Лабораторный, изолирующий эксперимент, как известно, берет человека иначе. Он переструктурирует активности, существующие

только как моменты субъект-объектных трансформаций, в самостоятельные сущности: мышление, воображение, темперамент, личность и т. д. Никто не может оспорить необходимость этих абстракций (всякая наука оперирует идеализированными объектами, а не явлениями реальности как таковыми). Трудности возникают при обратной абсорбции лабораторно-психологических абстракций в практику, а именно таковой представляется задача, стоящая сегодня перед социальной психологией.

Переход от лаборатории к жизни представляется очень просто. Надо «прописать» процесс, качество, состояние в реальной деятельности, превратить лабораторный конструкт в факт действительности. Исследователь считает, что его предмет – вполне изоморфная модель мира. При этом существует иллюзия, что обратный путь восхождения от абстрактности психического свойства к единству многообразного много короче, чем начальный – от человеческого многообразия испытуемого к экспериментальному абстрагированию отдельных его качеств. Эмпирический этап накладывает на исследователя многочисленные технические ограничения в виде правил процедуры. Заключительный, интерпретирующий этап якобы произволен. Никто не будет объяснять процесс решения в ЭВМ элементарными электрофизическими процессами. Психолог просто игнорирует уровень «социальной технологии» своего «устройства».

Психолог начинает с психики как социокультурной данности, расчленяет, исследует ее в соответствии с теоретической или практической задачей, ищет ей место за пределами исследовательской кухни. Его отношения к своим научным инструментам зачастую принадлежат докантовскому периоду методологии: он видит в них зеркальное отражение реальности. Чрезвычайные усилия методологов от психологии были потрачены на то, чтобы показать их науку как систему производства научных фактов (наиболее яркий пример в советской психологии – Л.С. Выготский). Но и сейчас зачастую психолог в своей установке к научным инструментам исследования находится в наивном, докритическом периоде методологии. Может быть, за этим фактом не только трудности распространения философской культуры, но и потребность исследователя абсолютизировать

вать свою частную задачу, вывести ее в мир? Но абстракция метода – распространение его продуктов на область более широкую, чем лаборатория, и даже на все известное исследователю социальное пространство – частично исправляется тем, что в методе сплетены не только «точные», но и «неточные» приемы (например, внетеоретическая понимающая интерпретация). Экспериментальная технология, следовательно, должна быть определена в своем «чистом», идеальном виде, как и внеэкспериментальная. Кажется, что технология эксперимента в своей сущности – построение предметных пространственно-временных последовательностей без оценочного момента. Их логика выводима из ньютоновской (шире – естественнонаучной) парадигматики физического мира, законов научного контроля над «технологическими моментами» научного производства, в очень большой степени – правилами организационно-технической системы. С известной долей условности можно сказать, что перед нами – производство функциональных состояний и свойств.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Т. М. Мальгина, Р. Р. Зайнутдинов,

*Колледж сервиса города Оренбурга Оренбургской области,
Оренбург, Россия*

В условиях внедрения стандартов третьего поколения изменения претерпели и педагогические условия реализации самостоятельной деятельности студентов «Колледжа сервиса», делается акцент на развитие творческих способностей студента. В настоящее время ученые Н. В. Ипполитова, Н. Стерхова, Б. В. Куприянов, В. И. Андреев, В. А. Беликов выделили три основных вида педагогических условий – организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические условия, в которых можно развивать базовые и творческие способности личности студента. Эти условия существуют и в нашем учебном заведении, поэтому рассмотрим, каким образом происходит реализация самостоятельной

деятельности и развития творческих способностей студента на уроках «Химия» и «Естествознание». В **организационно-педагогических** условиях реализации самостоятельной деятельности студента колледжа предусмотрена сконструированная система педагогического процесса, в который заложено от 30 до 50 % учебного времени, отведенного на самостоятельную деятельность [2]. Педагогические технологии самостоятельной деятельности предусматривают поэтапное выполнение самостоятельной работы.

Каждому шагу работы соответствует содержание и время реализации самостоятельной работы. Первые четыре шага характеризуются подготовительной деятельностью, студент и преподаватель определяют уровень выполнения самостоятельной работы, методы выполнения работы.

Уровень самостоятельной работы для студента может определяться им самим или преподавателем на основе данных входной диагностики [3]. Первый уровень заданий – самый простой. Это воспроизведение информации, которую студент прочитал в предложенной литературе и написал в виде краткого реферата. Второй уровень самостоятельной деятельности предполагает выполнение заданий по образцу, например, написание уравнений реакции и расстановка коэффициентов по известной стехиометрической методике.

На третьем уровне происходит конструирование и моделирование информации, студент анализирует информацию и решает задачи расчетного плана. Моделирование заключается в использовании технологий критического мышления, где, применяя прием «Инсерт» и прием «Мышление под прямым углом» или другие, студент в результате сможет классифицировать информацию и проводить ее анализ. Данный уровень оценивается на оценку «хорошо».

Четвертый уровень – эвристический. Он наиболее актуальный для нашего учебного заведения, так как на этом уровне происходит реализация связи между будущей профессией, которую получит студент, и знаниями химии и естествознания.

Пятый уровень предполагает проведение исследования. Исследования в области естествознания и химии может выполнять любой студент. Уровень его подготовки является не определяющим фактором, главное – это желание студента узнать больше как

с профессиональной точки зрения, так и с естественнонаучной. За выполнение самостоятельных работ четвертого и пятого уровней осуществляется выставление оценок «хорошо» и «отлично».

На каждом этапе и уровне самостоятельной деятельности студентов проводится консультирование, которое осуществляется в аудиторной и внеаудиторной интерактивной форме. Студенты приходят по графику дополнительных и кружковых занятий на консультации, то есть эти аудиторские занятия происходят через интернет-ресурсы и микроблоги, создаваемые студентами, обучающимися по профессии «Мастер по обработке цифровой информации».

В рамках **психолого-педагогических условий** колледжа самостоятельная работа отражается в создании среды для развития личностных качеств студента. Важнейшие качества личности широко рассматриваются в работах К.К. Платонова, И. П. Иванова, Д. Кеттела, Э. Фромма, З. Фрейда. Эти ученые описывали модели структуры качеств личности. На основе этих моделей в условиях самостоятельной деятельности можно формировать ключевые компетентности личности по видам деятельности – коммуникативная, профессиональная, предметная, трудовая. В основе уровневой и поэтапной деятельности студентов заложены формирующие акценты личности студента – стремление к самоорганизации и самоподготовке, умение презентовать себя, что достигается на последнем этапе самостоятельной деятельности при защите проектов. Умения к самоорганизации учебной деятельности становятся основой при овладении профессиями «Закройщик», «Парикмахер», «Мастер по обработке цифровой информации», «Гостиничный сервис», «Туризм». Все эти профессии и специальности требуют коммуникативных компетенций, что достигается в условиях, когда студенты устно излагают свои мысли во время консультирования проектов и заданий самостоятельной деятельности. В процессе самостоятельной работы в структуре личности формируются нравственные компетенции, так как знания повышают нравственный потенциал человека. Новообразованием становится продуктивная компетенция – умение создавать собственный интеллектуальный труд, пусть и малого масштаба. В качестве психологического новообразования

у студентов образуется профессиональное самоопределение и новое мировоззрение.

Нами проведено исследовательское анкетирование, данные которого мы используем во время входной диагностики для определения уровня возможностей студента осуществлять самостоятельную и творческую деятельность. Анкетирование позволяет дифференцированно подойти к самостоятельной работе со студентами колледжа. Были выявлены три уровня творческой активности – ярко выраженная, промежуточная и невыраженная. В соответствии с полученными данными, проводили идентификацию моделей организации самостоятельной работы студентов, в основу положены творческие характеристики учебного процесса.

Дидактические условия самостоятельной деятельности в колледже определяются конструированием технологий и методов подбора. Дидактические условия определяются не просто карточками и вопросами, а рабочими тетрадями, брошюрами по самостоятельной работе, видео-журналами и интерактивными методами обучения.

Представляемый дидактический материал имеет вид системы заданий из пяти уровней, дидактические материалы начинаются с обращения к студенту с целью актуализации самостоятельной деятельности. На каждую тему имеется диагностический материал на основе тестов ЕГЭ.

В.А. Артемьева [1] утверждала, что развитие творческих способностей студента сложный и самоорганизуемый процесс, где большое значение имеет самостоятельная работа. Самостоятельная работа – это рефлексирующий фактор урочной деятельности студента.

Литература

1. Артемьева В. А. Исследование компонентов творческой деятельности студентов технического вуза. Автореферат диссертации. – 2001.
2. Психологические методы диагностики свойств индивидуальности // сост. Соловьева Е.А., Волков С.А., Годниник О.Б., Ермак Е.А., Тутушкина М.К. – СПб.: СПбГАСУ, 1995. – 41 с.
3. Психология и психоанализ характера / под ред. Д.Я. Райгородского – Самара: Бахрах, 1998. – 640 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПЕЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.В. Улыбина, Ю.В. Изгибаева,

*Бирский филиал Башкирского государственного университета,
Бирск, Россия*

Практическая психология, интенсивно развивающаяся в последние годы, все шире внедряется в образовательные учреждения всех типов. Социально-экономические изменения в обществе способствуют тому, что быстро меняется сама система образования: иными становятся ее запросы и потребности, меняется круг вопросов, которые приходится решать психологам.

Анализ деятельности практических психологов показывает, что основные трудности чаще всего связаны с организационными, «технологическими» аспектами их работы, такими как общая организация труда, пути и способы взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, владение конкретными методическими приемами и средствами. Все это характерно для психологии образования в целом, так и для специальной психологии как отдельной сферы практической деятельности психолога.

За последние годы разработаны новые теоретические и методологические подходы к организации и содержанию специализированной психологической помощи, предложены методические средства и способы организации деятельности психолога. В то же время многие запросы практики остаются без ответа. Мы понимаем деятельность психолога по отношению к проблемным детям и детям с трудностями и отклонениями в развитии как оказание специальной психологической помощи. Поскольку такая работа не укладывается в рамки стандартных психолого-педагогических технологий.

В связи с этим для любого психолога образования становится важным осознание профессиональных задач и проблем непосредственно с позиций специальной психологии. Цель деятельности специального психолога можно сформулировать следующим образом: на основе понимания причин, механизмов конкретного

варианта отклоняющегося развития разработать адекватные им коррекционные мероприятия с целью обеспечения максимальной социально-психологической адаптации ребенка в образовательной среде.

Совершенно очевидно, что, с какими бы категориями детей ни работал психолог, принципы и основное содержание его деятельности остаются неизменными. Действительно, во всех видах и типах специальных образовательных учреждений: должны существовать и оценка состояния ребенка, и оценка динамики его развития и образования; существует необходимость в организации специализированной помощи в виде коррекционно-развивающей и немедицинской психотерапевтической работы; необходимы консультативная работа с родителями и педагогами, организация экспертной, просветительско-профилактической и методической работы, планирование и ведение документации.

Организация деятельности психолога базируется на имеющихся нормативно-правовых документах Министерства образования РФ, на подготовленном отделом практической психологии и охраны здоровья Министерства образования РФ проекте распределения рабочего времени педагога-психолога и форм учета деятельности, отчетности педагога-психолога образовательного учреждения, концепции ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья [1, с. 45].

В сфере профессиональной деятельности коррекционно-психологической работы в специальных (коррекционных) дошкольных и школьных образовательных учреждениях основными видами профессиональной деятельности являются: диагностико-аналитическая, коррекционно-развивающая, консультативная, социально-педагогическая, психопрофилактическая, научно-методическая, культурно-просветительская, организационно-управленческая [3, с. 42]. Остаются неизменными и задачи психологического сопровождения ребенка специальным психологом, которые состоят в следующем: определение наиболее адекватных путей и средств развивающей коррекционной работы с ребенком; прогнозирование развития ребенка и возможностей обучения на основе выявленных особенностей развития; реализация собственно пси-

хологической развивающе-коррекционной работы на протяжении всего образовательного процесса.

Таким образом, в стране создана, функционирует и получает развитие система работы с детьми, имеющими проблемы и нарушения в физическом и психическом развитии, однако она требует существенного совершенствования. Обращает на себя внимание факт слабой представленности службы психологической помощи детям, основанной на результатах комплексной, всесторонней диагностики. Недостаточно прослеживается также координирующее начало в деятельности субъектов, осуществляющих поддержку и помощь учащимся. Психолог как центральная фигура в этом процессе, не занял еще подобающего места (подобно тому, которое он занимает в аналогичных службах во всех развитых странах). Все эти вопросы тесно связаны с проблемой организации межпрофессионального взаимодействия специалистов и различных институтов, оказывающих помощь детям.

Литература

1. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. средн. пед. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др. – М.: Академия, 2005. – 480 с.
2. Назарова Н.М. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Беляков и др. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
3. Усанова О.Н. Специальная психология / О.Н. Усанова. – СПб.: Питер, 2006. – 400 с.

ТЕОРИЯ ПЕРЕЖИВАНИЯ: ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ

Л.Р. Фахрутдинова,

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия*

Современное состояние мира имеет крайне неустойчивый характер. Изменения и тенденции в развитии науки в связи с быстрыми, непредсказуемыми и драматическими событиями в по-

литической, экономической, культурной жизни, затрагивающими практически население всего земного шара, очень трудно обозначить определенным образом.

На данный исторический момент можно констатировать две линии цивилизации, вступившие, по всей видимости, в состояние все более обостряющегося конфликта, переходящего порою на уровень «смертельной схватки». От исхода данных исторических событий и будет зависеть то направление, которое будет развивать психологическая наука, отвечающая запросам общества.

Но на данный момент, в ситуации гуманитарных, природных, техногенных и иных катастроф и катаклизмов, на наш взгляд, становится все более востребованным развитие гуманитарного направления теории и практики психологии. Поскольку развитие данного направления позволяет рассматривать природу человека исходя именно из его специфических родовых качеств. Практический запрос вызывает с трудом пробивающую себе дорогу в академические круги гуманистическую парадигму современной психологии, представленную еще в начале двадцатого века в «философии жизни», «описательной психологии» В. Дильтея (В. Дильтей, 2002).

В. Дильтей, А. Бергсон, О. Шпенглер, Э. Шпрангер, С.Л. Франк и др. являются наиболее видными представителями такого научного направления, как «философия жизни», в которой ставится задача понять человеческую жизнь непосредственно из нее самой. Именно на основании «философии жизни» развивалось далее гуманистическое направление психологии, давшее начало основным психологическим практикам (экзистенциальной, гуманистической, логотерапевтической, гештальт-терапевтической и др.). Категория и психотехнологии переживания являются ключевыми практиками подавляющего большинства технологий практического психолога.

Впервые к проблеме переживания в советской психологии обратился Л.С. Выготский, который переживание ввел, во-первых, как «единицу сознания», во-вторых, как динамическую, т. е. движущую поведением, величину, в-третьих, как единицу, в которой представлена личность в социальной ситуации развития (Л.С. Выготский, 2000).

С.Л. Рубинштейн считал, что переживание является данностью психических явлений, причем «всякое психическое явление дифференцируется от других и определяется как такое-то переживание благодаря тому, что оно является переживанием того-то» (С.Л. Рубинштейн, 1989, с. 13).

Поскольку переживание представлялось многими видными психологами и мыслителями как первичная матрица, единица познания, то можно было бы заявить **о методе исследования переживания психических явлений и событий как основании гуманистического подхода психологии.**

Нами разработана концептуальная модель структурно-динамической организации переживания, где определена природа переживания как явления сознания, субстанциональности субъекта, образующего единство с рефлексией, функцией которого является «переработка» впечатления и встраивание его в структуры сознания. Показаны механизмы взаимоотношений переживания и психических процессов и состояний через сквозные пространственно-временные и энергетические характеристики, являющиеся основанием изменений субъектно-личностных характеристик. Выявлены отношения переживания и социально-психологических явлений, основанием которых являются структурно-динамические характеристики переживания (Фахрутдинова Л.Р., 2008, 2009, 2012).

Установлена структурная организация переживания, включающая ин-формационно-энергетические и пространственно-временные составляющие, телесные, эмоциональные и когнитивные, а также психосемантические характеристики. Выявлены устойчивые и изменчивые структурные отношения между характеристиками переживания. Показаны динамические характеристики переживания: выделены циклы и стадии. Описаны стадии развития переживания: предстабильная стадия, стадия формирования переживания и стабильная стадия. Показано, что при переходе от одной стадии к другой циклы переживания могут изменяться (укорачиваться или удлиняться). Установлены фиксированный и неустойчивый, формирующийся способы переживания. Переживание входит в многомерные и многообразные отношения в сознании, структура которых меняется в зависимости от ситуации. Определены от-

ношения переживания с бытийной и рефлексивной структурами сознания. В динамике переживания установлено, что результатом переживания впечатления является изменение структур сознания и отношений между ними. Установлены отношения переживания со структурами и формами рефлексивного сознания. Отношения с синтезирующей формой рефлексии являются определяющими в актуализации переживания (Фахрутдинова Л.Р., 2008, 2009, 2012).

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Г.Ж. Чилимбетова,

Средняя школа-гимназия № 1 имени Абая,

г. Талдыкорган, Казахстан

Р.М. Хусаинова,

Казанский (Приволжский) федеральный университет),

Казань, Россия

Сегодня жизнь такова, что востребованными становятся люди, которые способны мыслить самостоятельно, а именно вырабатывать оригинальное решение актуальной для определенной области жизни проблемы, точно и понятно для всех ее сформулировать, вызвать к ней интерес соответствующих лиц и сделать их своими единомышленниками. Такая «практическая значимость» представляется наиболее актуальной для сегодняшнего дня: ведь важно умение усваивать и оценивать новые идеи, моральные ценности, ситуации, сделать их отбор, выбор и планировать пути реализации решений. Это же, в свою очередь, сближает теории интеллекта и теорию критического мышления как процесса оценки и категоризации в терминах ранее приобретенных знаний для получения желаемого результата [1].

Критическое мышление может быть частью каждого урока. Критическое мышление является легким делом для маленьких обучающихся, так как они всегда готовы воплотить свои идеи и «играть» с новой информацией [3]. Если учитель поможет им использовать эти естественные навыки и рано развить академические

стратегии, их обучение будет более полным и станет более осмысленным на последующих школьных уровнях.

Критическое мышление является таким типом мышления, которое, прежде всего, направлено на решение задач, формулирование выводов, вероятностную оценку и принятие решений. То есть это такое мышление, которое позволяет нам использовать ранее приобретенные знания, чтобы обрести новые знания. Для критического мышления характерно построение логических умозаключений, создание алгоритмов решений и принятие обоснованных решений, касающихся того, отклонить ли какое-либо суждение, согласиться с ним или временно отложить его рассмотрение. При этом думающий ученик использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи [3].

Нами была поставлена задача выяснить, возможно ли применение технологий критического мышления в начальной школе на уроках чтения. Анализ литературы позволил уточнить, что к позитивным последствиям использования данной технологии относится введение рефлексивных начал в учебный процесс, когда ученик осознает и сам процесс чтения, и готов осознавать содержание художественных средств и идеи прочитанного текста.

В этом деле не обойтись без книг, без искусства слова. Будут ли дети сегодня развивать навыки понимания и мышления? Сила для положительных перемен находится в учителях, которые поощряют критическое мышление. Изучение фактов – важно, но недостаточно. Умение пользоваться фактами при общении, использовать их в дискуссии является более важным.

Каждый человек черпает из книг мудрость и силу в той мере, в какой он овладел умением читать, так как чтение книг всегда прямо пропорционально результатам читательской обученности, желанию и умению взять из книги все, что она может дать.

Критическое мышление – это не то, что мы изучаем, а то, как мы изучаем. Это не заучивание наизусть. Критическое мышление – это понимание того, как использовать то, что вы изучили и почему это важно. Поощрение критического мышления – это способ «вливать» интерес и стимул в каждодневные школьные задания [2]. В классных комнатах критического мышления ученики имеют вре-

мя на разный опыт с одной и той же темой и время на исследование различных перспектив. Обучающиеся уверены в себе и в своих товарищах. Идеи рассматриваются через вопросы, а не высмеиваются. Вопросы могут иметь более чем один ответ. Ответы могут меняться с поступлением новой информации. Каждый может быть экспертом. Каждый может делать ошибки. Каждый активно вовлечен в процесс обучения. Критические мыслители уверены в своих ценностных представлениях и не боятся вопросов других.

Система обучения чтению младших школьников предусматривает три категории уроков: уроки обучения грамоте, уроки классного чтения, уроки внеклассного чтения. На практике все три категории глубинны, взаимосвязаны и подчинены единой цели – привитию любви к чтению.

Для обучения детей первоначальному чтению развиваются следующие умения: умение раскладывать речь на составляющие ее элементы, устанавливать последовательность звуков в слове, обозначать звуки буквами, читать слог с ориентировкой на гласную слога. Обучение проводится в соответствии с программой, однако применение технологии критического мышления через дополнительный материал и опора на изначально пассивный, а затем и активный словарь (слов и слогов) учеников способствуют быстрому закреплению навыков чтения. Здесь же стоит обратить внимание на осознанность чтения. Первым условием осознания значения прочитанного слова явилось его произнесение, потому что в опыте ребенка значение слова связано только со звуковым его образом.

Таким образом, ученики понимают и прочитанное и контекст. При переходе к чтению целыми словами у них формируется графический образ слова. В это же время при чтении текстов вводятся упражнения, развивающие точность восприятия. Для учителя основной задачей на этом этапе является совершенствование навыков чтения целыми словами с постоянной его автоматизацией, для этого вводится так называемое чтение про себя с фиксацией на выразительности чтения. Важным условием автоматизации навыков явилось переключение внимание ребенка с процесса чтения на осмысление. Дополнительно подбираются такие упражнения, которые давали бы возможность решать маленькую умственную задачу,

связанную с содержанием текста (деформированные тексты, незаконченные рассказы, загадки и задания, как, например, «прочитай и отгадай»).

Чтение про себя вводится постепенно, так как в этом случае у только обучающихся навыкам быстрого чтения понимание содержания может усваиваться хуже. Одновременно с развитием техники чтения методично, спокойно, ненавязчиво проводится работа над выразительностью чтения. Обучение выразительному чтению проводится на примере более яркой части произведения. Детям дается задание подготовиться самостоятельно, прочитать в паре, потом – в группе, после этого – с опорой на интерактивные средства обучения, проводится работа по уточнению сформированности навыков выразительного чтения. Вся эта работа дала желаемый результат. В итоге дети тянутся к книге и любят чтение.

Уроки внеклассного чтения помогают в обучении детей беглому и выразительному чтению, привитию интереса к чтению. Целью этих уроков было обеспечение руководства самостоятельным чтением учащихся, подбор доступной по содержанию разнообразной литературы. В ходе уроков внеклассного чтения у учеников формируется целевой читательский интерес, желание обращаться к книге.

В первом классе работа с книгой является подготовкой к самостоятельному чтению. Цель этой работы состоит в том, чтобы систематизировать имеющийся у детей запас знаний и жизненных наблюдений, помочь им накопить опыт, своевременно подготовить сознание и чувства детей к самостоятельному выбору и чтению небольших произведений.

В заключении хотелось бы отметить, что прежнее стремление довести до сознания учащихся сведения, заключенные в читаемом произведении, уходят на второй план, теперь вся деятельность направлена на то, чтобы подвести их к пониманию и осознанию содержания художественных средств и идеи.

Литература

1. Линдсей Г., Халл К.С., Томпсон Р.Ф. Творческое и критическое мышление: хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 251 с.

2. Пособие 1. Основы критического мышления / Дж. Л. Стил, К. С. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. – М.: Изд-во Института «Открытое Общество», 1998. – 102 с.

3. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб: Питер. 2000. – 382 с.

ЗНАЧИМОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.А. Шмелева,

*Филиал Московского социально-гуманитарного института,
Казань, Россия*

В современных условиях модернизации российского образования актуальными являются проблемы, связанные с подготовкой высококвалифицированных специалистов-педагогов, способных готовить подрастающее поколение к жизни и деятельности на уровне современных требований общества. Возраст студенчества (юношеский) является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает существенное воздействие на развитие личности, ее психику, небольшое влияние на становление профессионально важных качеств, является одним из важных этапов процесса профессиональной подготовки будущих специалистов.

Принадлежность человека к той или иной профессии проявляется в особенностях его деятельности и образе мышления. Педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом которых является другой человек. Главное ее отличие от других профессий типа «человек – человек» заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом ее интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования ее духовного мира. Из этого следует, что только педагог, обладающий важными качествами

педагогической деятельности, может способствовать благоприятному становлению и развитию своих учеников, добиваться успехов в своей профессиональной деятельности.

Требования к профессионально важным качествам личности педагога не являются некоторым «застывшим» образованием, они видоизменяются в зависимости от развития экономики государства, обеспеченности сферы просвещения кадрами, общего культурного уровня народа. В целях определения важных качеств личности в педагогической деятельности в настоящее время, было проведено исследование, в котором приняли участие преподаватели и студенты педагогического вуза, учителя школ, которым было предложено выделить наиболее важные качества для современного педагога. На основании анализа научной литературы и полученных в результате исследования данных (наиболее часто выбираемых ПВК) были выделены десять доминантных профессионально важных личностных качеств современного педагога [3].

Итак, дадим краткое описание данных качеств.

Направленность на человека. В первую очередь подразумевает гуманизм – «человеческий», «человечный», отражает высокий уровень сознательного отношения человека к людям, проявляется в глубоком уважении к человеку, его достоинству, позитивном отношении к людям, человеколюбии и душевной теплоте, любви к людям, детям, как выражение заинтересованности, созидательности, предполагает заботу, уважение, ответственность и знание.

Эмпатийность. Постигание эмоционального состояния, понимание другого человека путем эмоционального вчувствования в его переживания. Реализация данного поведения в ситуациях взаимодействия и общения между педагогом и воспитанником способствует не только проявлению, но и развитию эмпатии как профессионально значимого свойства личности педагога (А.А.Бодалев, И.М.Юсупов и др.).

Коммуникабельность – способность, склонность к коммуникации (общению), установлению контактов и связей. Педагог именно благодаря процессу общения воздействует на воспитанников, координирует свои действия с коллегами, родителями учащихся, ведет всю учебно-воспитательную работу (А.В. Мудрик, В.А. Кан-Калик и др.).

Толерантность – терпимость, снисходительность к людям, установка либерального принятия моделей поведения, убеждений и ценностей других. Характерные специфические черты терпимости в отечественном культурном контексте – «милосердие» и «снисхождение» (толковые словари В. Даля и С. Ожегова).

Умение управлять своим психическим состоянием, то есть способность распознавать, дифференцировать и устранять нежелательные состояния (посредством другого состояния – сознательными усилиями, когнитивной регуляцией – использование внимания, мышления и контроля, моторной регуляции – физическая активность, поддерживать и вызывать положительные состояния. Огромный вклад в изучение данной проблемы внесли такие ученые, как Г.Ш. Габдреева, А.О. Прохоров и др. [1, 2].

Креативность – способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации, беглость, четкость, гибкость мышления, чувствительность к проблемам, оригинальность, изобретательность, конструктивность при их решении. Выделяют семь признаков креативности педагога: оригинальность, эвристичность, фантазия, активность, концентрированность, четкость, чувствительность (Е.С. Громов, В.А. Моляко).

Наблюдательность. Способность, проявляемая в умении подмечать существенные, характерные, даже малозаметные свойства предметов и явлений. Предполагает любознательность, пытлиность, пронизательность, зоркость. Умение во внешнем поведении или в самой внешности ребенка увидеть внутреннее психическое состояние, его особенности; дифференцировать признаки, которые способствуют проявлению во вне. Ощущать интерес ребенка, как объекта восприятия и наблюдения, на основе чего формируется избирательность восприятия, быстро приобретает опыт наблюдения за учеником и осознание его психического состояния. В то же время воспринимать как объект наблюдения не только ученика, но и процесс организации взаимодействия с ним (А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.)

Культурность. Совокупность общих устойчивых смыслов, ценностей, верований, характеризующая национальные, этниче-

ские и другие группы, определяющая поведение ее членов. Данная совокупность предполагает интеллигентность (высокая культура, образованность, эрудиция). Духовность (свойство души, состоящее в преобладании духовных нравственных и интеллектуальных интересов над материальными), обаяние (способность очаровывать притягивать к себе), нравственность (внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами). В настоящее время накоплен огромный опыт в разработке проблемы духовно-нравственного развития человека (Л.М. Попов, В.Д. Шадриков и др.), в основе которого лежит поиск механизмов становления и условий развития духовно-нравственной личности. Особый интерес вызывает исследование в данном направлении М.Р. Хайрутдиновой. Изучение состояло в том, чтобы выявить основные направления духовно-нравственного развития личности, в том числе участие эмоциональной сферы в вопросах его формирования [4].

Оптимистичность. Мироощущение, проникнутое жизнерадостностью, бодростью, верой в будущее, в успех, склонность во всем видеть хорошее, светлые стороны. Известно, что оптимизм и пессимизм трудно в себе воспитать в зрелом возрасте, но в то же время ученые отмечают, что чаще всего эти черты коренятся во врожденном предрасположении и семейном воспитании, скорректировать эти характеристики можно, и здесь важная роль принадлежит педагогу. Таким образом, только оптимистически настроенный педагог может способствовать развитию данного качества в своих учениках, добиваться успехов в своей профессиональной деятельности.

Целеустремленность как проявление силы воли. Под целеустремленностью принято понимать сознательную и активную направленность личности на достижение определенного результата деятельности (инициативность, направленность поведения, прогнозирование, планирование, энергичность, решительность, смелость, настойчивость). Данное качество в профессионально-педагогической деятельности рассматривается как одно из доминантных качеств (Р.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко). Определенность и ясность цели делают человека активным, придают ему

и его действиям организованность и стойкость, помогают проявлять выдержку и упорство в борьбе с препятствиями и трудностями. Данные проявления особенно актуальны в педагогической деятельности, так как только волевой и целеустремленный педагог может способствовать благоприятному развитию учеников.

Выявленные личностные качества профессионально ценны, они необходимы как условие успешной профессиональной деятельности, кроме того, играют еще одну важную роль: сберегают физическое, психическое здоровье педагога, укрепляют его духовные силы. Разработанная методика диагностики данных качеств позволит выявить уровень их сформированности для дальнейшего их развития и совершенствования.

Литература

1. Габдреева Г.Ш. Управление психическим состоянием и его роль в совершенствовании учебного процесса / Г.Ш. Габдреева // Психологическая служба в вузе: сб. науч. ст. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1981. – С. 105–143.

2. Прохоров А.О. Психология самоуправления (азбука повседневного самоуправления) / А.О. Прохоров. – Казань: КГУ, 1997. – 106 с.

3. Шмелева С.А. Психические состояния студентов педагогических специальностей и их взаимосвязь с профессионально важными качествами в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук / С.А. Шмелева; КФУ. – Казань, 2010. – 187 с.

4. Хайрутдинова М.Р. Особенности соотношения духовно-нравственных и экспрессивных характеристик поведения студентов / М.Р. Хайрутдинова // Образование и саморазвитие: научный журнал. – 2008. – № 4 (10). – С. 130–138.

Раздел 3

ПСИХОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Г.И. Гильманова,

*Детский сад № 194, Приволжский район,
Казань, Россия*

А.А. Валиуллина,

*Детский сад № 27 Приволжский район,
Казань, Россия*

Проблема развития личности у дошкольников на современном этапе весьма актуальна, так как высокая скорость развития науки и техники, увеличение населения на планете непременно ведут к тому, что растут и темпы развития человечества, в частности детей. Поэтому возникают новые требования к интеллектуальному развитию, появляются новые понятия и представления о нравственности, ценности и морали, которые непременно ведут к изменению в формировании личности взрослых и оказывают влияние на развитие личности детей.

Воспитание и развитие ребенка, начинаясь и продолжаясь в семье, с 3–4 лет, протекает одновременно в детском саду, в группе сверстников под руководством воспитателя, где и возникает новая ситуация развития личности. Переход на этот новый этап развития личности не определяется психологическими закономерностями (они только обеспечивают его готовность к этому переходу), а детерминирован извне социальными причинами, к которым относится развитость системы дошкольных учреждений, их престиж, занятость родителей на производстве и так далее.

Три фазы развития личности внутри этого периода предполагают: адаптацию – усвоение норм и способов одобряемого родителями и воспитателями поведения в условиях взаимодействия

с другими; индивидуализацию – стремление ребенка найти в себе нечто, выделяющее его среди других детей, либо позитивно в различных видах самостоятельности, либо в шалостях и капризах – и в том, и в другом случае при ориентировке на оценку не столько других детей, сколько родителей и воспитательниц; интеграцию – гармонизацию неосознаваемого дошкольником стремления обозначить своими действиями собственную неповторимость и готовность взрослых принять только то в нем, что соответствует общественно обусловленной и важнейшей для них задаче обеспечения ребенку успешного перехода на новый этап – в школу и, следовательно, в третий период развития личности.

Внутренняя позиция ребенка проявляет себя в весьма своеобразной форме. Это или эмоционально окрашенные образы, или ситуативная ориентировка на усвоенные нормативы, или воля, выражаемая в упорстве, или другие частные психические достижения, которые вдруг доминируют над общими достижениями в процессе целостного психического развития. Эти ситуативные доминирования, возникнув и заявив о себе, быстро исчезают. Однако именно они окрашивают процесс развития личности ребенка неповторимым обаянием детских проявлений «самости» и «чувства личности».

Между тем ребенок активно присваивает из своего окружения те ценности, которые определяют развитие его самосознания. В дошкольном возрасте ребенок начинает осознавать, что он имеет индивидуальное имя. Благодаря имени и местоимению «Я» ребенок научается выделять себя как персону. Имя приобретает особый личностный смысл. Оно позволяет ребенку представить себя обособленным от других, исключительным человеком.

Ребенок органично, начиная с раннего возраста, идентифицирует свое имя с собой телесным. В дошкольном детстве он заметно продвигается в этом отношении. Ребенок начинает овладевать мимикой и телесной экспрессией, происходят выраженные конституционные и мимические изменения лица ребенка. Лицо постепенно становится все более овальным, что связано с ростом лицевого черепа, с преобразованием челюстей и с изменением строения щек.

Общение с родителями, с другими взрослыми и со сверстниками учит ребенка усвоению мимики через его идентификацию с эмоциями тех, с кем он общается.

При всем богатстве потенциала телесного развития ребенка необходимо условие, содействующее этому процессу, – соучаствующий взрослый, который эмоционально и физически содействует телесному развитию ребенка. Близкий, значимый для ребенка взрослый охраняет его от вероятных травм, вселяя уверенность в безопасности. Взрослый восхищается успехами ребенка в его телесных упражнениях, чем поддерживает и развивает в нем чувство самоценности. Кроме того, взрослый показывает ребенку путь более успешного овладения необходимым действием, что обеспечивает более эффективное научение. Ребенок с удовольствием овладевает телесными действиями, которые ложатся в основу образа.

Потребность в признании в дошкольном возрасте выражается в стремлении ребенка утвердиться в своих моральных качествах. Ребенок пытается предвидеть реакцию других людей на свой поступок, при этом он хочет, чтобы люди были ему благодарны, признавали его хорошие поступки.

Потребность в реализации притязания на признание проявляется и в том, что дети все чаще начинают обращаться к взрослым за оценкой результатов своей деятельности и личных достижений.

Возникнув в процессе общения со взрослым, потребность в признании в дальнейшем переносится и на отношения со сверстниками. В этом случае потребность в признании получает развитие на принципиально новых основаниях: если взрослый стремится поддержать ребенка в его достижениях, то сверстники вступают в сложные отношения, в которых переплетены моменты взаимной поддержки и соревнования. Так как в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, то притязания в первую очередь отрабатываются в самой игре и в реальных отношениях по поводу игры.

На протяжении дошкольного возраста ребенок по нарастающей начинает присваивать поведенческие формы, интересы, ценности своего пола. Уже в четырехлетнем возрасте проявляется глубинное психологическое различие в ориентациях мальчиков и девочек.

Позиция ребенка как представителя своего пола определяет специфику развития самосознания. Осознание своей половой принадлежности имеет наиважнейшее значение для развития личности: чувство тождественности со своим полом, стремление поддержать «престиж» своего пола в рамках социальных ожиданий определяют основополагающие позитивные достижения в развитии личности. Поэтому так важно, чтобы мальчик имел мужской образец для подражания и солидаризировался с ним, чтобы девочка идентифицировала себя с мамой или другими представителями женского общества.

В дошкольном возрасте для формирования жизненной перспективы детской личности необходимо заинтересованное участие взрослого.

В дошкольном возрасте социальное пространство осваивается постепенно, через стремление ребенка реализовать свою потребность в любви и эмоциональной поддержке, через стремление реализовать свои притязания на признание. Конкретно это выражается через ожидание получить одобрение и быть оцененным как «хороший». Реализуя эти потребности, ребенок усваивает ценностное отношение к долженствованию, к тому, что «надо», к нравственным нормам.

Для того чтобы научиться правильно оценивать себя, ребенок должен сначала научиться оценивать других людей, на которых он может смотреть как бы со стороны. А это происходит далеко не сразу. В этот период, оценивая сверстников, ребенок просто повторяет мнения, высказанные о них взрослыми. То же самое происходит и при самооценке.

Определяющее значение для развития детской личности имеют чувства и воля.

Чувства дошкольников трех-четырёх лет хотя и ярки, но еще очень ситуативны и неустойчивы. Чувства младших дошкольников по отношению к сверстникам, не являющимся членами семьи, обычно вообще не бывают длительными.

Одно из главных направлений развития чувств в дошкольном возрасте – увеличение их «разумности», связанное с умственным развитием ребенка. Ребенок начинает познавать окружающий мир,

знакомиться с последствиями своих поступков, разбираться в том, что такое хорошо и что такое плохо.

«Разумность» распространяется и на чувства, связанные с собственным поведением ребенка. Уже ребенку трехлетнего возраста приятна похвала взрослых, его огорчает порицание. У ребенка возникают чувства гордости или стыда в зависимости от оценки, которую дают его поведению взрослые. Но эти переживания относятся еще не к самим поступкам, а к их оценке другими людьми. По мере усвоения норм, правил поведения, формирования самооценки ребенок начинает переживать по поводу выполнения или невыполнения этих норм, подобные переживания могут вызывать у него радость, гордость или, наоборот, стыд даже в том случае, когда ребенок находится наедине с собой и о его поступке никто не знает.

Существенно изменяются в дошкольном детстве внешние проявления чувств ребенка. Во-первых, ребенок постепенно овладевает умением до известной степени сдерживать бурные, резкие выражения чувств. В отличие от трехлетнего пяти-шестилетний дошкольник может сдерживать слезы, скрыть страх и т. п. Во-вторых, он усваивает «язык» чувств – принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, мимики, жестов, поз, движений, интонаций голоса.

Наиболее резкие проявления чувств (плач, смех, крик) хотя и связаны с работой врожденных механизмов мозга, но только в младенчестве имеют произвольный характер. В дальнейшем ребенок научается управлять ими, причем не только подавлять в случае надобности, но и сознательно употреблять, информируя окружающих о своих переживаниях, воздействуя на эти переживания. Что же касается всего богатства средств выражения чувств, то они имеют социальное происхождение, и ребенок овладевает ими путем подражания.

Дошкольный возраст – возраст возникновения воли как способности сознательно управлять своим поведением, своими внешними и внутренними действиями. У ребенка в процессе воспитания и обучения под влиянием требований взрослых и сверстников формируется умение подчинять свои действия той или другой задаче, добиваться достижения цели, преодолевая возникающие трудно-

сти. Он овладевает умением контролировать свою позу, например сидеть спокойно на занятиях так, как этого требует воспитатель, не вертеться, не вскакивать.

Дошкольник начинает управлять своим восприятием, памятью, мышлением. Сознательное управление поведением только начинается складываться в дошкольном детстве. Волевые действия соседствуют с действиями непреднамеренными, импульсивными.

Развитие воли ребенка тесно связано с происходящим в дошкольном возрасте изменением мотивов поведения, формированием соподчинения мотивов. Именно появление определенной направленности, выдвижение на первый план группы мотивов, которые становятся для ребенка наиболее важными, ведет к тому, что он сознательно добивается поставленной цели, не поддаваясь отвлекающему влиянию побуждений, связанных с другими, менее значимыми мотивами.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб: Питер, 2009. – 398 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2012. – 672 с.
4. Введение в психологию / под общ. ред. проф. А. В. Петровского. – М.: Академия, 2011. – 496 с.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М.: АСТ, 2012. – 352 с.
6. Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – М.: Магистр, 2013. – 430 с.
7. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер; 2011. – 592 с.
8. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия; 2009. – 456 с.
9. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
10. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. – М.: Российское педагогическое агентство, 2012. – 374 с.
11. Педагогика / под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, 2008. – 432 с.

12. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
13. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов н/Д.: Феникс, 2014. – 672 с.
14. Широкова Г.А, Жадько Е.Г. Практикум детского психолога. – Ростов н/Д.: Феникс; 2010. – 320 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДНОГО ИЗ ИННОВАЦИОННЫХ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Э.А. Зарифьянова, У.В. Хахалкина,
Бирский филиал Башкирского государственного университета,
Бирск, Россия*

На современном этапе развития России происходят изменения в образовательных процессах: содержание образования усложняется, акцентируя внимание педагогов дошкольного образования на развитии творческих и интеллектуальных способностей детей, коррекции эмоционально-волевой и двигательной сфер; на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного развития ребенка. В этих изменяющихся условиях педагогу дошкольного образования необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегративных подходов к развитию детей, в широком спектре современных технологий.

Инновационные технологии – это система методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счет динамичных изменений в личностном развитии ребенка в современных социокультурных условиях. Педагогические инновации могут либо изменять процессы воспитания и обучения, либо совершенствоваться. Инновационные технологии сочетают прогрессивные креативные технологии и стереотипные элементы образования, доказавшие свою эффективность в процессе педагогической деятельности. Таких технологий очень много, мы рассмотрим одну из них.

Игровые педагогические технологии – включают достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются познавательной направленностью.

Игровая форма педагогических мероприятий создается игровой мотивацией, которая выступает как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций проходит по таким основным направлениям: 1) дидактическая цель ставится перед детьми в форме игровой задачи; 2) учебная деятельность подчиняется правилам игры; 3) учебный материал используется в качестве ее средства; 4) в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; 5) успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и ученья во многом зависят от понимания педагогом функций и классификации педагогических игр.

По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы: 1) обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие; 2) познавательные, воспитательные, развивающие; 3) репродуктивные, продуктивные, творческие; 4) коммуникативные, диагностические, психотехнические и др.

Специфику игровой технологии в значительной степени определяет игровая среда: различают игры с предметами и без предметов, настольно-печатные; комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, а также с различными средствами передвижения.

Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, саморегуляции, самореализации.

Содержание детских игр развивается последовательно: предметная деятельность, отношение между людьми, выполнение правил общественного поведения.

Целью игровых технологий является решение ряда задач:

1. Дидактических (расширение кругозора, познавательная деятельность; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности и др.);

2. Развивающих (развитие внимания, памяти, речи, мышления, воображения, фантазии, творческих идей, умений устанавливать закономерности, находить оптимальные решения и др.);

3. Воспитывающих (воспитание самостоятельности, воли, формирование нравственных, эстетических и мировоззренческих позиций, воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности и др.);

4. Социализирующих (приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды и др.).

Игровые технологии широко применяются в дошкольном возрасте, так как игра является ведущей деятельностью в этот период. Ролевой игрой ребенок овладевает к третьему году жизни, знакомится с человеческими отношениями, начинает различать внешнюю и внутреннюю сторону явлений, открывает у себя наличие переживаний и начинает ориентироваться в них.

У ребенка формируются воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ему переносить свойства одних вещей на другие, возникает ориентация в собственных чувствах и формируются навыки их культурного выражения, что позволяет ребенку включаться в коллективную деятельность и общение.

В результате освоения игровой деятельности в дошкольном периоде формируется готовность к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности ученья.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С РДА

Р.Р. Карамова, У. В. Хахалкина,

*Бирский филиал Башкирского государственного университета,
Бирск, Россия*

Работа с родителями аутичного ребенка является чрезвычайно важной. Это обусловлено тем фактором, что организационно идеальной, естественной для аутичного ребенка средой является атмосфера семьи. Известны факты, когда исследователи, первоначально не считавшие роль семьи в коррекционной работе ведущей, впоследствии утверждались в том, что только те дети, которые имеют эмоциональную поддержку в семье, обнаруживают прогресс в своем развитии. Остальным же не удается сохранить приобретенные навыки после того, как заканчивается курс коррекционной работы.

Аутизм является следствием особой биологической патологии, следовательно, это образование вторичное и проще, чем основной и первичный дефекты, поддающееся коррекции. Таким образом, чем раньше начнется коррекционная работа, тем более значимые плоды она принесет.

Говоря *о семье аутичного ребенка и ее роли* в его обучении и воспитании, крайне важно понять, как складываются отношения близких с таким ребенком в таких непростых условиях, какой положительный и отрицательный опыт они уже приобрели в контактах с ним до того времени, как попали на консультацию к специалисту и получили необходимые рекомендации, как они сами оценивают этот опыт, какой им представляется динамика психического состояния ребенка и дальнейшие перспективы. Организация коррекционной работы строится в соответствии со следующими положениями:

1. Логика аффективного развития аутичного ребенка в силу тех патологических условий, в которых оно проходит, отражает направленность на создание надежных способов аутостимуляции, повышающих его психический тонус и заглушающих постоянно возникающий дискомфорт, хроническое состояние тревоги и мас-

сивные страхи. Поскольку линия механической аутоstimуляции выражена сильнее, взрослому необходимо подключаться к ней и постепенно, уже изнутри, наполнять ее новым содержанием эмоционального общения.

2. Вступая во взаимодействие с ребенком, нужно адекватно оценивать его реальный «эмоциональный» возраст. Необходимо помнить о том, что он легко пресыщается даже приятными впечатлениями. Одна из первых рекомендаций родителей: «Вспомните, как вы разговаривали с малышом, когда он был младенцем...»

3. Основная нагрузка, как физическая, так и психическая в воспитании ребенка ложится на его мать. Нужна регулярная помощь специалистов, которые могли бы квалифицированно оценить состояние ребенка, его динамику, доступный уровень взаимодействия, подсказать матери конкретные коррекционные приемы в работе с ним, наметить следующие закономерные этапы психологической коррекции и обучения. Механизм привязанности должен быть сформирован по отношению именно к матери. Специалист не должен подменять родителей.

4. Большое значение имеет правильная оценка динамики развития ребенка – это тот случай, когда появляются страхи у ребенка, у которого раньше не было чувства края, который мог спокойно убежать от мамы, когда индифферентно относившийся к близким малыш стал проявлять сверхпривязанность к маме, или ранее ничего не просящий ребенок стал надоедать, приставать к родителям, а пассивно подчиняемый стал проявлять агрессию и негативизм.

Для осуществления этих положений рекомендуется использовать семье метод холдинг-терапии, разработанный в США доктором Мартой Велш (холдинг – от английского hold – держать). Он основан на естественном желании матери обнять ребенка и удерживать его при себе, когда его поведение или самочувствие вызывают тревогу. Классическая процедура холдинга состоит в том, что мать привлекает к себе ребенка, обнимает его и крепко держит (лицом к лицу). Доктор Велш рекомендует проводить холдинг ежедневно 1 раз, а также во всех ситуациях, когда ребенку плохо. Желательно подключить к процедуре всех членов семьи, так как в одиночку матери сложнее выдержать огромную и эмоциональную нагрузку, которую требует холдинг.

В случае применения холдинг-терапии отечественными исследователями, холдинг выходит за рамки традиционной схемы. Уже на первых сеансах допускается обыгрывание реакций ребенка на стадии сопротивления (подключение и обыгрывание аутостимуляций). Это либо моментально гасит стимуляцию в тяжелых случаях, либо становится игрой. Отсюда два направления влияния холдинга: 1) преобразование, переламывание негативных аффектов, снятие эмоционального напряжения, возбуждения, тревоги, страха, преодоление агрессии и негативизма; 2) разработка новых форм эмоционального контакта, способствующих развитию взаимодействия, подражания, понимания эмоционального смысла происходящего, стимулирующих речевое развитие – очищающий и развивающий компонент.

Таким образом, работа по введению холдинг терапии в целостную коррекционную систему, направленную на формирование аффективной сферы детей с аутистическим развитием не может осуществляться только специалистами-психологами и педагогами – если речь идет о ребенке раннего возраста. Ведущую роль здесь играет семья, создающая с помощью специалиста «аффективно стимулирующий» режим жизни ребенка, постоянно тренирующий ребенка в контакте. И чем раньше начинается эта работа, тем больше шансов у ребенка вернуться к нормальному пути развития.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Н. М. Миникаева,

*Казанский (Привожский) федеральный университет,
Казань, Россия*

Детские страхи – это проблема столь же непростая, сколько актуальная для родителей, психологов и психотерапевтов. В современном мире увеличивается социальная нестабильность, вследствие этого, на детей обрушивается множество неблагоприятных факторов. Российскими психологами и психотерапевтами отмечается рост числа детей с разнообразными страхами, поэтому проблеме детских страхов уделяется много внимания.

В психологии исследованию детских страхов посвящено немало работ известных авторов: Вологодиной Н.Г. [2], Гульянц Э.К., Гридневой С.В., Ташеевой А.И. [3], Леви В.Л. [6], Захарова А.И. [4], Панфиловой М.А. [7], Романова А. [8], Спиваковской А.С. [9] и др. Среди актуальных вопросов, касающихся детских страхов, следует назвать, во-первых, установление видов страхов, типичных для того или иного возраста; во-вторых – разработку методик по преодолению страхов. Детские страхи, как правило, обусловлены возрастными особенностями и имеют временный характер. Но если страх не преодолевается ребенком и сохраняется на длительное время, то это может говорить о серьезных проблемах в психическом развитии ребенка. Причинами могут быть слабая нервная система ребенка, конфликтные отношения в семье, неправильное поведение родителей, слишком требовательное отношение к ребенку и многие другие проблемы коммуникативной сферы. Как правило, отношение к этой проблеме неправильное. Большинство родителей просто не обращают внимания на страхи своих детей, другая часть – если и обращает внимание, то относится достаточно поверхностно и ничего не делает для их устранения, и лишь незначительная часть предпринимает реальные действия для исправления положения.

По данным А.И. Захарова страхи и другие эмоциональные нарушения корректируются и проходят без последствий у детей до 10 лет, поэтому чрезвычайно важно вовремя обратиться к психологу, диагностировать страхи и принять меры по их преодолению. Психологам известны и широко применяются различные методики коррекции детских страхов. Широко используется в практике дошкольного образования методика коррекции А.Л. Венгера «Уничтожение страха». Методику в целях эффективной коррекции психолог применяет в присутствии кого-либо из родителей, который затем будет при необходимости напоминать ребенку о показанном ему способе преодоления страха [1]. Методика проводится в пять этапов: предварительная беседа, создание изображения, уничтожение изображения, рациональное объяснение ребенку смысла показанного приема и релаксация (последний этап повышает ответственность методики, но не является обязательным). Проведение

каждого из этапов варьируется в соответствии с возрастом ребенка, его психическим складом, состоянием, отношением к заданию и т. п. При коррекции страхов применяются также методики арттерапии. Примером такой методики является «Обогащение рисунка». Потенциал ее психокоррекционного действия основан на актуализации эмоциональных представлений, ассоциированных с разными цветами и цветовыми сочетаниями [5]. При работе со страхами психологи используют и групповые формы работы. На групповых занятиях применяют метод релаксации для снятия мышечного напряжения, игры на телесный контакт [10]. Перечисленные методы прошли апробацию у психологов-практиков и показали эффективность в коррекции детских страхов.

Таким образом, к актуальным аспектам психологии детских страхов относятся их диагностика с целью определения вида страха и подбор релевантной методики для ее коррекции.

Литература

1. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. – М.: Генезис, 2001. – 128 с.
2. Вологодина Н.Г. Детские страхи днем и ночью. – М.: Феникс, 2006. – 106 с.
3. Гульянц Э.К., Гриднева С.В., Ташеева А.И. Психологическая коррекция страха медицинских процедур у детей дошкольного возраста (от 3 до 5 лет) с помощью куклотерапии // Современная семья: проблемы и перспективы. – 1994. – 114 с.
4. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: Речь, 2005. – 320 с.
5. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. – М.: Генезис, 2003. – 204 с.
6. Леви В.Л. Приручение страха. – М.: Метафора, 2006. – 192 с.
7. Панфилова М.А. Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков // Школьный психолог. – 1999. – № 8. – С. 10–12.
8. Романов А. Расстройство поведения и эмоций у детей в целом. – М.: Плэйт, 2003. – 58 с.
9. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. – М., 1988.
10. Шишова Т. Страхи – это серьезно. – М.: Издат. дом. «Искатель», 1997. – 94 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

А.С. Султанова, У.В. Хахалкина,

*Бирский филиал Башкирского государственного университета,
Бирск, Россия*

Дошкольное детство – важный период развития и становления ребенка, именно в этот период происходит формирования здоровья ребенка как физического, так и психического, культурно-нравственного и интеллектуального потенциала.

Психологическое здоровье – это динамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности), которое позволяет человеку актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе (В.Э. Пахальян) [3].

Вопросами психического и психологического здоровья занимались педагоги и психологи: А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, Н.Г. Гаранян, И.В. Давыдова, В.В. Дубровина, А.Н. Леонтьев, Г.Н. Никифоров, В.Э. Пахальян, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, А.Б. Холмогорова, О.В. Хухлаева, Д.Б. Эльконин и др. Они отмечали, что психические явления возникают в ходе специфического взаимодействия индивида с внешним миром [1].

Основой психического здоровья ребенка является полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза. Нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и с различными неблагоприятными факторами социального порядка и стрессами, воздействующими на психику.

Психологические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) выражаются в особенности их поведения, это проявляется в двигательной расторможенности, повышенной возбудимости, раздражительности, неусидчивости, эмоциональной несдержанности, импульсивности, агрессии. Значительно реже у них наблюдается заторможенность и вялость.

Психологическое здоровье детей с ОВЗ подчиняется общим и специфическим законам, как по физиологическим, так и социаль-

ным причинам и требует профилактически-развивающей направленности в форме групповых и индивидуальных коррекционных занятиях.

Дети с ОВЗ – это дети с различными психолого-физиологическими проблемами, к которым относятся: нарушение зрения, слуха, речи (ЗРР, заикание), нервно-психического здоровья (минимальная дисфункция мозга, невротические и преневротические расстройства), нарушения опорно-двигательного аппарата, задержка психического развития (ЗПР), умственная отсталость, дети с множественными нарушениям развития и аутизмом.

Дошкольники с ОВЗ имеют как общие нарушения, так и соответствующие конкретному диагнозу. Н.М. Назарова отмечает, что «к числу недостатков развития, характерных для всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья относятся: замедленное и ограниченное восприятие, недостатки развития моторики, недостатки речевого развития и мыслительной деятельности, недостаточная по сравнению с обычными детьми познавательная активность, пробелы в знаниях и представлениях об окружающем мире, межличностных отношениях, недостатки в развитии личности (неуверенность в себе и неоправданная зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, эгоизм, пессимизм, заниженная или завышенная самооценка, неумение управлять собственным поведением)» [2].

Особая группа детей, требующих внимания, терпения, индивидуального подхода – дети с нарушениями нервно-психического здоровья. С.А. Черкасова отмечает, что «нервно-психическая сфера ребенка очень чувствительна к различным неблагоприятным воздействиям. Перенесенные заболевания, тем более повторные, психические переживания, непосильные эмоциональные, умственные, физические нагрузки могут быть причиной ослабления функционального состояния нервной системы ребенка и привести к ухудшению его психического здоровья» [1].

Дошкольный период – процесс новообразований качеств личности и становление норм и ценностей, которые вырабатывается в социуме. Психологическое здоровье дошкольников формируется при непосредственном общении со взрослыми, родителями, деть-

ми, свое влияние оказывает доброжелательная доверительная атмосфера, стиль воспитания и взаимодействия в семье.

Формирование психологического здоровья детей с ОВЗ имеет сложную структуру, трудности социализации и адаптации. Необходимо проводить тщательный анализ процесса уровней психологического здоровья с целью оказания коррекционной помощи по формированию и укреплению психологического здоровья, что позволит самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях.

Литература

1. Дубровина И.В. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.
2. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. – М., 2001. – 288 с.
3. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье: дошкольный и школьный возраст. – М.: Питер, 2006. – 294 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СЕМЬИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.В. Туркина,

*Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского,
Ярославль, Россия*

Семья – настоящий университет человеческих отношений, поэтому тема семьи была, есть и будет актуальной для исследователей.

Конечно, ребенок всегда является членом нескольких оказывающих на него влияние коллективов: группа детского сада, класс, кружок, секция и т. д. В детстве мальчики и девочки могут менять многие из этих больших и малых сообществ. Неизменным остается лишь один коллектив – семья.

Исходя из актуальности проблемы, мы планируем провести исследование по данной теме. В связи с этим нами была определена

цель исследования: изучить особенности восприятия детьми взаимоотношений с родителями.

Для достижения цели нами были поставлены задачи исследования, такие как:

- анализ литературы по данной проблеме;
- изучение стилей семейного воспитания и их влияние на становление личности ребенка;
- подбор и проведение методик по изучению особенностей восприятия детьми дошкольного возраста семейных отношений;
- изучение особенностей восприятия семьи детьми старшего дошкольного возраста.

Семейные отношения – это сложный феномен, сложная психическая реальность, включающая мифологические и современные уровни сознания, индивидуальные и коллективные основания.

В процессе работы нами были рассмотрены различные классификации, связанные с видами, типами, функциями семьи. Но подробнее хотелось бы разобрать вопрос детско-родительских отношений, а именно стилей семейного воспитания. На сегодняшний день в литературе существуют разные подходы в описании стилей. Наиболее полная классификация представлена Г. Крайгом [4]. Он выделяет 4 типа воспитания:

- авторитетный (теплые отношения, высокий уровень контроля);
- авторитарный (холодные отношения, высокий уровень контроля);
- либеральный (теплые отношения, низкий уровень контроля);
- индифферентный (холодные отношения, низкий уровень контроля).

Исследованием детско-родительских отношений в отечественной психологии занимались ученые Божович Л.И., Выготский Л.С., Костенко М. А., Лунякова Л.Г., Дубровина И.В., Лисина М.И., Леонтьев А.Н., Мухина В.С., Хоментаскас Г.Т., Эльконин Д.Б и многие другие.

Исследования А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина и других показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом и особенностями сотрудничества с родителями. Таким образом, можно со всей уверенностью ут-

верждать, что на детско-родительских отношениях сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье.

В нашем исследовании мы планируем изучение взаимосвязей указанных параметров семейных отношений и восприятия детьми семьи. Но, кроме того, мы высказываем предположение о специфике восприятия семьи мальчиками и девочками, а также детьми из полных и неполных семей.

В рамках исследования нами были подобраны две основные методики, которые помогут выявить взаимоотношения в семье дошкольников. Первая и наиболее распространенная методика – «Рисунок семьи» [5]. Данный тест помогает выявить взаимоотношения в семье, вызывающие тревогу у ребенка, обнаружить, как он воспринимает других членов семьи и свое место среди них.

Вторая методика – «Межличностные отношения ребенка» Р. Жилия [3]. Эта методика, в которой структура обследуемых межличностных отношений ребенка выходит далеко за пределы чисто родительско-детских отношений в семье, то есть охватывает отношения ребенка шире.

И, наконец, мы считаем важным использовать метод беседы, интервью с родителями, педагогами и детьми.

Литература

1. Гаранина Е.Ю. Семейведение: учеб. пособие / Е.Б. Гаранина, Н.А. Коноплева, С.Ф. Карабанова. – М.: Флинта : МПСИ, 2009. – 384 с.
2. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. сред.и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.
3. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений / А.Г. Лидерс. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 432 с.
4. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др.; под ред. Е.Г. Силаевой. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.
5. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. – М., 1990.

РОЛЬ СКАЗКИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Д.М. Файзерахманова,

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Казань, Россия

Жизнь детей теснейшим образом связана с жизнью взрослых, но у ребенка есть свое, обусловленное возрастными психическими особенностями видение мира. Все многообразие мира дети воспринимают не так, как взрослые, они мыслят вещами, предметами внешнего мира. Их мысли связаны только с конкретными образами.

Сказка – это важное средство развития личности ребенка, средство эстетического и нравственного воспитания детей. Она влияет на формирование нравственных чувств и оценок, норм поведения, на воспитание эстетического восприятия и эстетических чувств.

Сказка также является одним из важнейших социально-педагогических средств формирования личности. Как справедливо отмечала Ю.А. Лебедева: «любая сказка ориентирована на социально-педагогический эффект: она обучает, воспитывает, предупреждает, учит, побуждает к деятельности и даже лечит» [2, с. 47]. Передовые русские педагоги всегда были высокого мнения о воспитательном и образовательном значении сказок и указывали на необходимость их широкого использования в педагогической теории. Великий русский педагог К.Д. Ушинский был о сказках настолько высокого мнения, что включил их в свою педагогическую систему. Причину успеха сказок у детей Ушинский видел в том, что простота и непосредственность народного творчества соответствуют таким же свойствам детской психологии. «В народной сказке, – писал он, – великое и исполненное поэзии дитя – народ рассказывает детям свои детские грезы и, по крайней мере, наполовину сам верит в эти грезы» [3, с. 46].

С социально-педагогической точки зрения важны и функции сказки. Можно выделить следующие функции: социализирующая, креативная, голографическая, развивающе – терапевтическая, культурно-этническая, вербально-образная. Наличие этих функций вы-

является в практике обыденно-бытового, педагогического, художественного и других видов использования сказок.

Функция социализации состоит в приобщении новых поколений к общечеловеческому и этическому опыту. Креативная функция – это способность выявлять, формировать, развивать и реализовывать творческий потенциал личности, ее образное и абстрактное мышление. Голографическая функция проявляется в трех формах:

1) способность представлять мироздание в его трехмерном пространственном и временном измерениях;

2) потенциальная способность актуализировать все органы чувств человека и быть основой для создания всех видов, жанров эстетического творчества;

3) способность в малом представлять большое.

Развивающе-терапевтическая функция сказки представлена в активном воздействии на эмоционально-образный потенциал личности и способствует сохранению и развитию индивидуального здоровья. Культурно-этническая функция проявляется в историческом отражении уклада народа, его языка, менталитета, традиций и обычаев. Вербально-образная функция сказки – это способность формировать языковую культуру человека, владение многозначностью народной речи, ее художественно-образным богатством.

Используя выше указанные функции, нами была проанализирована русская народная сказка «Морозко». Главная идея сказки – воздаяние по делам, торжество справедливости (смирение и кротость вознаграждаются, а гордыня и злоба будут наказаны) – легко прочитывается детьми.

Главная героиня сказки – падчерица, девушка трудолюбивая, услужливая и кроткая – «социально ущемленный персонаж» в доме мачехи: «Все знают, как за мачехой жить: перевернешься – бита и недовернешься – бита...» [1]. По сюжету сказки падчерица выполняет всю домашнюю работу, но так и не может угодить злобной жестокой мачехе. По канону волшебных сказок героиня покидает дом, прежде чем найти свое счастье. Характер падчерицы настолько кроткий, что она не спорит и не сопротивляется, когда родной отец оставляет ее в студеном зимнем лесу. И так же кротко она ведет себя, когда главный герой сказки – Морозко – испытывает ее харак-

тер, все усиливая и усиливая мороз. Ответы девушки приветливы, несмотря на жгучий мороз. За это Морозко проявляет сочувствие к девушке и щедро одаривает ее. Богатства в награду – характерный прием народных сказок. Мачеха, властная, завистливая и жадная, увидев падчерицу невредимой с дорогими подарками, велит старику везти ее родную дочь (антигероиня) на то же место в лес. Ситуация в лесу повторяется: появляется Морозко и подвергает девушку троекратному испытанию холодом. Та, однако, не наделена ни добротой, ни кротостью и преисполнена гордыни. Ответы ее грубы и непочтительны, и Морозко жестоко наказывает эту героиню: она погибает от холода. Таким трагическим финалом народная сказка «Морозко» показывает читателю, насколько жестоко народ осуждает зависть, жадность, злобу и угнетение слабого и незащищенного, какой была падчерица. Выбор в качестве персонажа Морозко, который определяет добронамеренность и злонамеренность других героев не случаен, поскольку ребенок ближе к миру животных, явлений природы, волшебных существ, нежели к миру взрослых, и именно через персонаж Морозко у ребенка возникает возможность прочувствовать мироощущение героев, понять их мотивы, потребности. Поведение отрицательных героев сказки, мачехи и ее родной дочери, вызывает отторжение злобы и несправедливости в детской душе. А наказание, которое понесла девушка, воспринимается юным читателем как торжество справедливости. В данном случае сказка помогает ребенку через представленные персонажи определить свою моральную ориентацию, разграничивать добро и зло, упорядочить свои собственные сложные и амбивалентные чувства.

Многие упрекают сказку в жестокости, в утверждении сомнительных идеалов (кротость вместо напористости, акцент на ценности материальных благ). Высказываются предложения оградить современного ребенка от излишней жестокости путем отказа от чтения народных сказок. Однако не стоит забывать об исторических корнях народной сказки – повествование здесь обусловлено реалиями времени, когда создавалась сказка. Некоторая жесткость и даже жестокость может быть оправдана также целью, преследуемой создателями сказки: наставление, назидание подрастающего поколения. И чем конкретнее выражено наставление в данном

случае, тем сильнее воспитательное воздействие. Сказки хранят многовековую мудрость народа, и задача современных родителей – не оборвать связь поколений, помочь ребенку в правильном прочтении и восприятии вековой народной мудрости.

Литература

1. Афанасьева А.Н. Сборник народных русских сказок / А. Н. Афанасьева – М.: Государственное издательство художественной литературы (Гослитиздат), 1957–1958.
2. Венгер Л.А. Как ускорить процесс понимания сказки / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 5. – С. 45–48.
3. Дьяченко О.М. Возможности развития умственных способностей дошкольников в процессе ознакомления со сказкой / О.М. Дьяченко // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 11. – С. 43–47.
4. Мельников М. Н. Русский детский фольклор / М. Н. Мельников – М.: Просвещение, 1987. – 240с.
5. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология / Г. А. Урунтаева. – М., 1999. – 336 с.
6. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой / Л. Б. Фесюкова. – Харьков, 1996. – 108 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Т.В. Чернышева,**
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского
Ярославль, Россия*

В дошкольном детстве изобразительная деятельность имеет огромное значение для всестороннего развития детей и является предметом особого внимания педагогов, психологов и художников.

Изучение изобразительной деятельности детей имеет большую историю, существует множество различных теорий. Все они сходятся в том, что ребенок очень любит рисовать, а сам процесс изобразительной деятельности имеет специфику в дошкольном детстве.

В связи с этим мы поставили **цель** нашей работы: изучить психологические особенности изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Исходя из цели, мы сформулировали такие **задачи**, как:

1) изучить теоретические основы исследований психологических особенностей изобразительной деятельности детей;

2) определить методику изучения изобразительной деятельности детей;

3) исследовать особенности изобразительной деятельности выбранных групп с помощью выбранной методики.

Наша работа проводилась с детьми дошкольного возраста детского сада № 18, всего 53 ребенка: вторая младшая (22 ребенка), средняя (19 детей), старшая – подготовительная (12 детей) группы. Исследование включало тест «Свободный рисунок».

В работе мы рассматривали определение изобразительной деятельности, как специфического образного познания действительности [3].

Также, были изучены различные теории изобразительной деятельности детей: интеллектуалистическая теория, Лейпцигская школа; работы зарубежных и советских педагогов и психологов, исследовавших этот вопрос: Кершенштейнера Г., Риччи К., Фребеля Ф., Арнхейма Р., Дольто Ф., Смирнова А.А., Мухиной В.С., Обуховой Л.Ф., Выготского Л.С. и др.

Л.С. Выготский обозначал детский рисунок как подготовительную стадию письменной речи: «Рисование ребенка по психологической функции есть своеобразная графическая речь, графический рассказ о чем-либо» [1].

В.М. Бехтерев в своей работе «Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении» говорил о том, что «детское творчество дает возможность иметь объективные данные для суждения о детском мире и в то же время помогает понять на основе этого объективного материала, что такое ребенок» [4].

Дольто Ф. в своей книге писала, что рисунок – это какой-то фантазм, вынесенный в анализе за рамки времени; именно в этом качестве его необходимо слушать [2].

Анализируя результаты проведенного теста «Свободный рисунок», мы сделали следующие **выводы**:

- Наблюдая за изобразительной деятельностью детей, можно проследить их развитие. Сначала они рисуют образы, пытаются передать, что они видят, но соотношение предметов у них не получается так же, как и у средней группы. Ближе к старшему возрасту ребенок соотносит предметы (дом выше человека, цветы ниже). Часто дети старшего дошкольного возраста стараются прорисовать части чего-либо.

- Дети чаще рисуют шаблонно: одинаковое солнце, цветок, как им показал воспитатель. Также некоторым детям сложно самим придумать что нарисовать, так как дети привыкли, что им задают задание, и они рисуют. Даже на свободную тему детям сужают круг рисования, например: рисуем на свободную тему «Природа зимы». Тогда получается, что у детей на занятиях нет свободных тем, и они рисуют одинаково. Но, с другой стороны, воспитатель показывает пример правильного рисования того или иного предмета.

- В раннем возрасте ребенок использует черный цвет, потому что, ребенку нравится этот цвет. Ближе к старшему возрасту, но и в ранних возрастах такое бывает из-за того, что ребенок использует черный цвет для контура (так как часто дети разукрашивают различные раскраски). Детям младшего возраста, в отличие от старшего, быстро начинает надоедать рисовать, и они останавливаются только на контуре.

- Зеленый цвет используется детьми чаще всего, потому что они видят его часто, он их окружает (зеленая трава, листья и т. д.). Если бы был белый цвет, возможно, он бы использовался также часто, как и зеленый.

- Чем ближе к старшему возрасту, тем ярче видно разделение по гендерному признаку. Мальчики чаще рисуют машины, так как с ними взаимодействуют, также «войнушки», так как в них играют. Девочки рисуют людей, принцесс, так как играют в куклы.

В связи с вышеперечисленным, изобразительная деятельность оказывает специфическое влияние на развитие современных детей. Ребенок в рисовании переходит от диффузных / неопределенных / графических образов, выступающих на знании сходных групп

предметов, к собственно изображению конкретного реального предмета. Развитие изобразительной деятельности в таком направлении требует от ребенка, прежде всего развития мышления и восприятия, умения не только смотреть, но видеть, что позволяет передавать предметный мир по принятым изобретательным канонам.

Рисунок ребенка индивидуален и по-своему неповторим. Ребенок в рисунке стремится передать то, что он увидел, показать, что умеет, чем занимается или о чем мечтает.

Перспективами нашего исследования могут быть следующие этапы: повторить исследование особенностей изобразительной деятельности на тех же группах детского сада, исследовать особенности в самовыражении детей в изобразительной деятельности, проанализировать схожесть рисунков детей и взрослых в определенной группе.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк: кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Дольто Ф., Назьо Ж.-Д. Ребенок зеркала. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 96с.
3. Лебедева Е.Н. Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития: методическое пособие. – М.: Классике Стиль, 2004. – 72 с.
4. Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. Ид. Центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА «Я» У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Р. Шамсиярова, О.В. Улыбина,

*Бирский филиал Башкирского государственного университета
Бирск, Россия*

Теоретико-методологический обзор психологических работ отечественных и зарубежных исследователей выявил неоднозначность трактовок в определении образа «Я». Так, в зарубежной гуманистической психологии в качестве основного определения

«Я – концепции», «образ Я» рассматривается совокупность представлений индивида о самом себе. Она формируется в процессе взаимоотношений человека с другими людьми, имеет тенденцию к изменению в результате приобретения нового опыта (К. Роджерс, Р. Берне, Т. Шибутани), возрастных новообразований (Г. Олпорт, Б.Ф. Скиннер, Э. Эриксон).

В отечественной психологии образ «Я» рассматривается в соотношении с понятием личность. Одними исследователями выдвигается и обосновывается тезис об образе «Я» как компоненте в структуре личности (К.К. Платонов, В.Н. Мясищев); другие (С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский) полагают, что образ «Я» – это личность в целом.

Многозначность трактовок порождает определенные трудности и проблемы в выявлении и анализе структурных компонентов данного личностного образования. М.В. Корепанова выделяет следующие компоненты в структуре образа «Я»:

- когнитивный – получение и понимание представлений о себе, о других, об отношениях между собой и другими;
- оценочный – оценка себя и других, умение делать выбор в соответствии с общепринятыми нормами и ценностями;
- поведенческий – выражающийся в умении строить на практике отношения со взрослыми и сверстниками.

Огромным потенциалом для развития образа «Я» дошкольника располагает педагогическое пространство. Оно обеспечивает формирование адекватной оценки приобретаемых о себе знаний, через опыт общения со сверстниками, взрослыми, предметным миром; создает возможность выбора способов отношения; способствует возникновению в этих отношениях обратной связи, формированию у ребенка на ее основе рефлексивной позиции.

Взаимодействие с педагогом способствует формированию у дошкольника опыта общения с взрослым миром, который в исследованиях ведущих психологов (М.И. Лисина, Л.Н. Галигузова, А.А. Леонтьев и др.) определяется источником формирования образа себя.

Также одну из главных функций в становлении образа «Я» выполняет общение ребенка со сверстниками, внутри которого он приобретает «социальную компетентность в группе равных»

(В.В. Абраменкова). В детском сообществе дошкольник приобретает позицию субъекта, включаясь в разнообразные виды деятельности и общения со сверстниками. С трех до пяти лет ребенок интенсивно осваивает трудную практику взаимодействия в игре, а потом и в других ситуациях. Ролевая игра для дошкольника становится главной моделью партнерских отношений. В своих работах М.В.Осорина подчеркивает, что по отношению к игровому действию как целому каждый ребенок, включившийся в него в определенной роли, становится частью процесса. Наряду с этим, дошкольник оказывается также членом детской игровой группы, и его действия начинают подчиняться общим законам групповой жизни, правилам, выработанным участниками игры. Независимо от того, хочет этого ребенок или нет. Таким образом, с помощью игровых правил происходит подчинение ребенка групповым нормам и овладение собственным поведением.

Активные действия, направленные на исследование окружающего мира, дети предпочитают совершать группой, так как дети-сверстники имеют сходные возрастные проблемы и потребности. Поэтому они хорошо понимают интересы друг друга и на этой основе легко объединяются, чтобы вместе создавать и переживать важные для них события. Помимо этого каждый отдельный участник ощущает себя в группе более сильным, уверенным, а свои действия оправданными. По образному выражению М.В. Осориной, маленькое «Я» ребенка обретает себе дополнительное, более мощное социальное тело в виде группы сверстников, образующей нечто вроде «коллективного Я» в тот момент, когда дети объединяются для каких-нибудь совместных действий.

В ходе общения со сверстниками дошкольник проявляет активный интерес к своему внутреннему миру и стремится к обсуждению волнующих его проблем со взрослым. В общении с взрослым дошкольник пытается осмыслить и представить то, что он эмоционально переживает, о чем думает, фантазирует. Поэтому роль взрослого, по-прежнему, важна и значима для ребенка: прослеживается тенденция прямой зависимости понимания ребенком своих личностных качеств от оценочного отношения к нему значимых взрослых.

Параллельно происходит обогащение образа «Я» дошкольника в процессе «внеситуативно-личностного общения» (М.И. Лисина). В этот период интерес ребенка направлен на познание социального мира, поиск достойного места в обществе сверстников. Поэтому дошкольник стремится к выделению себя из группы себе равных на основании тех сходных и особенных черт, которые он в себе обнаружил. Чем старше становится ребенок, тем настойчивей он пытается выступать как самостоятельный субъект. Но, даже стремясь быть независимым, ребенок нуждается в позитивной, эмоциональной поддержке со стороны сверстников и взрослых. Понимание и рефлексивная оценка своих чувств и состояний позволяет дошкольнику с уважением и терпимостью относиться к внутреннему миру других детей, строить с ними конструктивные отношения.

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ВООБРАЖЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

М.А. Щербина,

*Ярославский Государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского
Ярославль, Россия*

Воображение, творчество играют важную роль в процессе развития личности, продуктивности ее деятельности. Поэтому в современном мире весьма актуален вопрос как в целом воспитания и развития ребенка дошкольного возраста, так и формирования его воображения в частности. Тем более что творческое начало в маленьком ребенке проявляется весьма ярко.

Вопросом изучения и развития воображения занимались такие психологи и педагоги, как Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко, Р.С.Немов, С.Л. Рубинштейн и зарубежные исследователи: Ж. Пиаже, З. Фрейд, Т. Рибо, Э.П. Торренс.

В отечественной психологии начало исследованию воображения было положено в работах Л.С.Выготского, который обосновал существование воображения как самостоятельного психического процесса и показал, что оно не есть проявление аутизма ребенка,

а так же, как и остальные психические процессы, является отражением окружающей действительности и получает наибольшее развитие в дошкольном возрасте [1].

Воображение – это психический процесс создания новых образов (представлений) путем переработки прошлого опыта человека. Существуют различные подходы к изучению воображения. Например, З. Фрейд считал, что воображение является средством удовлетворения невыполнимого в реальности желания. По его мнению, фантазии, как и сновидения, выполняют роль компенсаторного механизма, призванного заполнить пустоту или переадресовать причиненное зло самому обидчику.

М. Монтессори (1914) рассматривает воображение как «не совсем удачную патологическую склонность раннего детства», которая порождает «изъяны характера».

Со своей стороны, Ж. Пиаже полагает, что воображение играет чрезвычайно важную роль в познавательном и чувственно-двигательном развитии ребенка. Символические игры вроде замков из песка и гоночных автомобилей из солонок можно рассматривать как способ развития двигательных функций организма и его познавательно-пространственной ориентации. Исследования последних лет отмечают наличие у воображения двух аспектов: компенсаторного и творческого. Ребенок дает волю своим фантазиям, чтобы уйти от неприятной ситуации или утолить нереализованное желание. С другой стороны, воображение дает простор творческим способностям ребенка.

Существует несколько классификаций видов воображения. В своем исследовании мы поставили перед собой задачу проследить динамику видов воображения в разных возрастных группах дошкольного детства. Это предположение основано на том, что психические процессы в дошкольном возрасте развиваются по закону интегративности. Поэтому появление первых детских фантазий не связано ни с продуктивностью образов, ни с логическими связями между ними, ни с возможностью их вербализовать. В конце дошкольного возраста такие связи становятся очевидными, поэтому у ребенка появляется возможность использования более сложных видов воображения. Основу классификации составили

следующие виды воображения: воссоздающее и творческое, вербальное и образное.

Воссоздающее воображение – это представление чего-либо нового для данного человека, опирающееся на словесное описание или условное изображение этого нового (чертеж, схема, нотная запись и т. п.)

Творческое воображение – это создание новых образов без опоры на готовое описание или условное изображение. Творческое воображение заключается в самостоятельном создании новых образов.

В качестве основных мы считаем адекватным использование следующих методик: «Нарисуй что-нибудь» Т. Д. Марцинковской для диагностики образного воображения; методика «Три слова» Джанни Родари для исследования вербального воображения; методика «Дорисуй фигуру» О.М. Дьяченко для диагностики творческого воображения; методика «Составление изображений объектов» Л.Ю. Субботиной для исследования воссоздающего воображения.

Наше предположение состоит в том, что существует определенная закономерность в преобладании того или иного вида воображения на каждом этапе развития дошкольника.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – С. 96.
2. Дьяченко О.М., Кириллова А.Н. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. С. 44–51.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. – Т. 1. – М., 1989. – С. 344–360.
4. Субботина Л.Ю. Развитие воображения у детей. – Ярославль: Академия развития, 1997.

Раздел 4
ПСИХОЛОГИЯ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ И
МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Р.В. Большова, А.А. Дмитриева, Т.В. Рыбкина,
Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева,
Чебоксары, Россия

Проблема психологической готовности к школе для психологии не новая. Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни ребенка – начало младшего школьного возраста, ведущей деятельностью которого становится учебная деятельность. Готовность ребенка к современному школьному образованию выступает как совокупный результат системы воспитания, направленной на полноценное личностное развитие каждого дошкольника. Выражением готовности к школе является ряд новообразований развития, которые начинают «заявлять» о себе в конце дошкольного детства и проявляются в качественно новых чертах и возможностях деятельности, поведения, отношения ребенка к социальному и предметному миру. Именно в готовности к школе получают свое воплощение важные новообразования и достижения развития, создающие ребенку благоприятный старт для начала учебной деятельности и вхождения в ситуацию школьного образа жизни.

Ребенок учится в школе одиннадцать лет. За это время вырастает целое поколение. И важно, чтобы все эти годы ребенок был счастлив. Во многом это зависит от его готовности к школе – желания учиться, умения общаться со сверстниками и взрослыми, способности решать сложные задачи, стремления к достижениям, самостоятельности и ответственности. Младший школьный возраст – это период перехода ребенка к учению как систематической,

целенаправленной деятельности. Психологическая готовность к обучению – понятие многоаспектное. Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психологического развития ребенка для усвоения школьной программы при определенных условиях обучения. Она предусматривает не отдельное знание, а определенную систему основных элементов готовности: волевую, умственную, социальную, а также мотивационную.

Учебная деятельность не дана ребенку в готовой форме, она должна быть сформирована. Но при этом возникает трудность: мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Учебный процесс должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с внутренним содержанием предмета усвоения. В период младшего школьного возраста появляются новые мотивы, происходят перестановки в мотивационной системе ребенка. То, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается значимым, ценным, то, что имеет отношение к игре, становится менее важным.

В зависимости от того, каков мотив деятельности, она приобретает для ребенка различный смысл. К примеру, возьмем такую ситуацию, ученик решает задачу. Перед ним стоит цель – найти решение. Мотивы могут быть разными. Мотивом может служить то, что он не хочет огорчать учителя или порадовать родителей хорошей оценкой, или то, что он хочет научиться решать задачи. Во всех этих случаях цель остается одной и той же: решить задачу, но смысл деятельности меняется с изменением мотива.

Большое место в мотивации младшего школьника занимает отметка. Не все дети первого и второго классов хорошо понимают объективную роль отметки. Связь между отметкой и знаниями понимают немногие. В большинстве случаев дети говорят, что отметка радует или огорчает их и их родителей. Несмотря на то, что не все дети понимают смысл отметки, они хотят работать на отметку.

Нами было проведено исследование, участниками эксперимента были учащиеся первого и четвертого класса. Для проведения исследования психологической готовности к школьному обучению

в первых классах, послужила программа Н.И. Гуткиной [1]. Были проведены следующие методики:

– Методика по определению доминирования познавательного или игрового мотива в аффективно-потребностной сфере ребенка. Анализируя результаты методики, нами было выявлено, что дети с выраженным познавательным интересом обычно предпочитают послушать продолжение сказки, а дети со слабой познавательной потребностью предпочитают поиграть. Но игра их, как правило, носит манипулятивный характер.

– Экспериментальная беседа по выявлению «внутренней позиции школьника». Анализируя полученные данные, мы можем увидеть, что у большинства детей (70 %) «внутренняя позиция школьника» сформирована. У 30 % детей данное новообразование проявляется слабо. Следует отметить, что наибольшее затруднение у всех детей вызвали 2-й, 5-й и 7-й вопросы. Исследование произвольной сферы. Методика «Домик». Таким образом, «хорошо» выполнили задание 70 % дошкольников, «удовлетворительно» – 20 % и «неудовлетворительно» – 10 %.

– Исследование произвольной сферы. Методика «Да и нет». По результатам мы видим, что «хорошо» ответили 50 % детей, «удовлетворительно» 30 %, не справились с заданием – 20 % испытуемых.

– Исследование интеллектуальной и речевой сферы. Методика «Сапожки». Анализируя результаты проведения методики мы видим, что полностью справились с задачей 40 % детей, «удовлетворительно» – 40 %, «неудовлетворительно» – 20 % испытуемых.

– Исследование интеллектуальной и речевой сферы. Методика «Последовательность событий». По результатам исследования 100 % испытуемых справились с заданием.

– Исследование речевой сферы, проверка фонематического слуха. Методика «Звуковые прятки». Анализируя результаты методики мы видим, что «хорошо» справились с заданием 70 % детей, «удовлетворительно» – 20 %, «неудовлетворительно» – 10 %.

Проведенное исследование позволило сделать следующие основные выводы. Было выявлено, что 90 % детей имеют интеллектуальную, эмоциональную и социальную зрелость, которая проявляется в психологической готовности к школе. Это связано с тем,

что в детских садах проводилась ежедневная специальная организованная и совместная деятельность по подготовке детей к школе: по формированию элементарных математических представлений, грамматического строя речи, расширение представлений об окружающем мире и многое другое. К тому же 60 % обследованных детей посещали дополнительные занятия по подготовке к школе при образовательных учреждениях.

Затем было проведено исследование мотивации к обучению в четвертых классах. По статистике, 78 % учащихся, получивших разные отметки, ниже 5, уходят домой из школы недовольные, считая, что учителя незаслуженно занизили им оценки. Другие привыкают к своим неудачам и постепенно теряют интерес к получаемым оценкам и к учебной деятельности. Была применена следующая методика: анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой. По результатам исследования 28 % учащихся имеют максимально высокий уровень школьной мотивации, 52 % имеют хорошую школьную мотивацию, 20 % – имеют положительное отношение к школе. Учащихся с низкой мотивацией и негативным отношением к школе в классе нет.

Если проследить общую динамику мотивов обучения от 1-го к 4-му классу, то выявляется следующее. Вначале у школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе (сидение за партой, ношение формы, портфеля и т. д.). Затем возникает интерес к первым результатам своего учебного труда (к первым написанным буквам и цифрам, к первым отметкам учителя) и лишь после этого – к учебному процессу, содержанию обучения, а еще позднее – к способам добывания знаний.

Как правило, в момент учебной деятельности мотивы не осознаются, однако они отражаются в определенной эмоции. Это значит, что ученик может и не осознавать мотив, который им движет, но он может проявлять желание или нежелание в процессе деятельности. По А.Н. Леонтьеву это и является показателем положительной или отрицательной мотивации [2].

Литература

1. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. – М., МГУ, 1996. – 154 с.
2. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М., 1971. – 178 с.

РАЗВИТИЕ САМОКОНТРОЛЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Ч.Р. Громова, А.Р. Касимова, Н.С. Тырышкина,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия*

Самоконтроль и является составной частью любого вида деятельности человека, и направлен на предупреждение возможных или обнаружение уже совершенных ошибок. Иначе говоря, с помощью самоконтроля человек всякий раз осознает правильность своих действий [3]. Осознанность и самостоятельность учебной деятельности связаны с развитием у ребенка способности к самоконтролю. Появление действий самоконтроля означает, что структура учения наполняется всеми компонентами и происходит обобщение способов осуществления отдельных систем учебных действий в целостное образование, обеспечивающее то, что обычно называют умением учиться [4]. Умение ребенка самостоятельно сопоставлять результаты выполненных заданий с особенностями производимых действий свидетельствует, по мнению В.В. Давыдова, о том, что исходные виды самоконтроля в его учебной деятельности сформированы [1, с. 544]. На сегодняшний день от педагога требуют собственного установления, переопределения или корректирования целей обучения, его содержания и других элементов учебного процесса [2]. Соответственно и учебная деятельность предполагает все большее овладение навыками рефлексии, самоконтроля.

Целью данного исследования является выявление путей развития орфографического самоконтроля у школьников начальных классов.

Начинать обучение самоконтролю необходимо уже на уроках письма в первых классах, начиная со сверки по образцу, списыванию с образца, а самое главное, в этот период закладывается четкая установка на осуществление самоконтроля и внимание к результатам своей работы. Это необходимое условие, так как у детей в этом возрасте слабо развита волевая сфера. Учеников необходимо побуждать к самоконтролю на всех этапах работы.

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе гимназии № 125 г. Казани. На первом этапе осуществлялась диагностика действия самоконтроля учащихся первых и вторых классов. В качестве психодиагностического средства использовалась методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина. Методика направлена на выявление уровня самоконтроля учащихся. Результаты исследования показали, что у учащихся преобладает средний уровень самоконтроля (65 %), у 30 % – низкий уровень. Эти результаты, в частности малая доля учеников (5 %) с высоким уровнем развития действия самоконтроля, говорят об актуальности подобной работы.

Получив и проанализировав данные в ходе исследования уровня самоконтроля учащихся, был составлен комплекс упражнений на развитие самоконтроля в процессе индивидуальной и групповой работы.

В ходе теоретического анализа были выделены следующие орфографические приемы и упражнения, направленные на формирование итогового самоконтроля и его показателей – осознанности и эффективности: списывания (сплошное, выборочное, по вопросам и др.); какографические упражнения; упражнения, при выполнении которых требуется сверка с образцом; упражнения на орфографическое проговаривание; комментированное письмо; работа с орфографическим словарем; работа над ошибками; орфографический разбор и др. На уроках в первом и втором классе данные упражнения мы применяли систематически при изучении практически всех тем.

Кроме того, мы использовали следующие способы и приемы: словарный диктант «Проверь себя», работа со схемами и таблицами обобщающего характера, «Разноцветные поправки», выполнение задания по инструкции с ограничениями, прием «Самоконтроль по собственной инициативе».

Таким образом, формирование действия самоконтроля на уроках русского языка будет эффективным при использовании системы заданий, направленных на усвоение алгоритмов контрольных действий учащимися, использовании занимательного материала, стимулирующего интеллектуальную деятельность.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
2. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
3. Петренко Г.А. Формирование самоконтроля и самооценки у младших школьников в условиях реализации УМК «Начальная школа XXI века». – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/dlya-kompleksov-detskii-sad-nachalnaya-shkola/formirovanie-sposobov-samokontrolya>.
4. Формирование навыков самоконтроля и саморегуляции у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. – URL: http://adalin.mospsy.ru/l_01_06.shtml

РОЛЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.В. Кургина,

Средняя школа-гимназия № 1 имени Абая,

г. Талдыкорган, Казахстан

Р.М. Хусаинова,

Казанский (Приволжский) федеральный университет,

Казань, Россия

Основной принцип педагогических действий – способствовать развитию учащихся. Обучение и развитие ребенка постоянно находятся в процессе изменения. Технология критического мышления основана на двустороннем, творческом сотрудничестве ученика и учителя, в результате чего ученик способен анализировать и синтезировать изучаемый материал. Эта технология рассчитана не на запоминание материала, а на умение изначально обозначить и осознать проблему, а затем, осуществить поиск ее решения [1, 2].

Современные исследователи в области методов развития критического мышления, как на Западе (Д. Халперн, К. Мередит, Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер и др.), так и в России (М.В. Кларин, С.И. Заир-Бек, И.О. Загашев, И.В. Муштавинская и др.) под критическим мышлением понимают совокупность качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры учителя и ученика. Педагоги-практики особо выделяют ценность осмысленного обучения, о которой писал еще Л.С. Выготский в работе «Педагогическая психология».

Критическое мышление означает не отрицание точек зрения или критику, а рациональное рассмотрение многообразия подходов с тем, чтобы выносить аргументированные суждения и решения. Ориентация на критическое мышление предполагает, что ничто не принимается на веру. Каждый ученик способен, и это приветствуется, вырабатывать собственное мнение в контексте учебной программы. Критическое мышление предполагает способность учеником ставить новые вопросы, обосновывать свое мнение, принимать независимые продуманные решения [3, 4].

Другими словами, ученики не должны заучивать тексты и концепции, а должны знать, что делать с этими понятиями и как их применить. Соответственно, обучающиеся должны быть способными подвергать сомнению изложенное учителем, или любым другим авторитетным человеком, и ставить вопросы, чтобы затем заняться поиском ответов на них. Развитие навыков критического мышления опирается на основные понятия и выводы психологии. В данном случае, цель технологии «Развитие критического мышления» состоит в развитии мыслительных навыков учащихся, необходимых не только в учебе, но и в дальнейшей жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений) [5].

Наиболее эффективным средством для постановки конкретных познавательных целей обучения, различного уровня является таксономия Б. Блума. Познавательные цели охватывают все, что связано с приобретением знаний и развитием умственных навыков. Таксономия Б. Блума представляет собой иерархию следующих ниже мыслительных навыков-уровней.

Самый низший уровень – это уровень ЗНАНИЯ, когда обучение направлено на запоминание, заучивание, узнавание, вспоминание. Все цели, относящиеся к этому уровню, формируются в терминах механического воспроизведения изученного материала.

Затем следует уровень ПОНИМАНИЯ, где цель познания – пересказ, перевод из одного состояния в другое, передача своими словами. Чтобы продемонстрировать уровень понимания, учащиеся должны изложить изучаемый материал своими словами. Способность изложить информацию своими словами подтверждает, что учащиеся ее усвоили.

На уровне ПРИМЕНЕНИЯ этой целью является решение проблем, применение информации для получения результатов. На уровне применения цели предполагают применение полученных знаний при выполнении стандартных и нестандартных заданий.

На уровне АНАЛИЗА – это деление на части с тем, чтобы увидеть целое, нахождение внутренней структуры коммуникации, различие мотивов. На уровне анализа ученики в состоянии разделить изученный материал на отдельные составляющие, определить их взаимосвязь.

На уровне СИНТЕЗА – создание творения в устной форме или в виде конкретного предмета. Его иногда называют уровнем творчества. Ученики, используя свои творческие возможности, представляют изученный материал в новой форме.

И на самом высшем уровне – на уровне ОЦЕНКИ – принимаются оценочные решения, решаются противоположные или разные точки зрения. На уровне оценки ученики демонстрируют свое отношение к получаемой информации, делают содержательные оценочные суждения об изучаемом материале, о новых данных, относящихся к предмету изучения. При этом основываются на анализе адекватных доводов и четких критериев.

При выполнении заданий, обсуждении в целом той или иной проблемы учитель должен продумать деятельность обучающихся так, чтобы у них была возможность пройти через все эти уровни. В соответствии с уровнями, указанными выше, вопросы представляются как низкого, так и высокого порядка. Вопросы низкого порядка – это конкретные вопросы, предполагающие незамедлитель-

ный ответ, потому что они находятся на поверхности изучаемого материала. Это вопросы типа КТО?, ГДЕ?, ЧТО?

Например:

Кто написал сказку «Мальчик-Звезда»?

Что мы называем «именем существительным»?

С какими республиками граничит Казахстан?

Ответы на эти вопросы не требуют размышлений или же высказывания своего отношения к ним. Каждый из ответов – это факт, который известен и прописан в источниках.

Вопросы же высокого порядка требуют того, чтобы мы подумали и поразмыслили, прежде чем дать ответ. И здесь возможно выразить собственное отношение. Это вопросы типа: ПОЧЕМУ?, А ЧТО ЕСЛИ...?

Что могло бы произойти с климатом нашей области, если бы исчезли хребты Джунгарского Алатау?

Почему верблюды могут обходиться без воды длительный период времени?

Какое воздействие оказывает внутренний мир человека на его поступки?

Вопросы особенно важны в развитии критического мышления. Для того чтобы звучали в классе вопросы разного порядка, необходимо не только обучать этому, но и создавать среду для этого. Для учителей предполагаются следующие стратегии:

- Задавать вопросы, требующие множественные ответы;
- После заданного вопроса, дать время обучающимся для обдумывания ответа;
- Задавать сопутствующие вопросы;
- Выражать свое мнение, не подвергая и не отрицая услышанное;
- Дать возможность переадресовки вопроса другим обучающимся.

Таким образом, учитель строит свою деятельность в классе от постановки проблемы, имеющей смысл для всех, учета индивидуальных способностей и разнообразия заданий до создания возможностей для коллективного поиска.

Итак, обозначим основные педагогические результаты применения технологии «Развитие критического мышления»: у учителя

появляется возможность объединить в образовательном процессе навыки разнообразных видов интеллектуальной деятельности с навыками общения, так как, с одной стороны, в ходе учебной деятельности моделируется и подвергается рассмотрению процесс познания на всех его этапах, а с другой – вся учебная деятельность на уроке строится на основе субъект-субъектных взаимоотношений: «учитель – ученик», «ученик – группа», «ученик – ученик»; у ученика повышается ответственность за качество собственного образования; вырабатываются навыки работы с информационными источниками разных типов, с значительными объемами информации; обнаруживается творческий потенциал школьников.

Литература

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
2. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
3. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб., Питер, 2000 – 506.
4. Формативное оценивание в начальной школе: практическое пособие для учителя / сост. О.И. Дудкина, А.А. Буркитова, Р.Х. Шакиров. – Б.: Билим, 2012. – 89 с.
5. Чиркина С.Е. Диагностика сформированности регулятивных учебных действий у младших школьников. Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии, № 1(22): сборник статей по материалам XXII международной заочной научно-практической конференции. – М.: Изд. «Международный центр науки и образования», 2014. – С. 229–236.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.В. Куртева,

Комратский государственный университет,

Молдова, Комрат

Современное общество XXI века требует полного развития личности, в том числе ее коммуникативных способностей, облегчающих вхождение в мировое сообщество и позволяющих успешно функционировать в нем. От современного человека требуется универсальная способность к порождению различных высказываний в устной и письменной форме, связанных с деловыми контактами, межличностными отношениями. Основным средством, с помощью которого осуществляется взаимодействие людей между собой, воздействие друг на друга в естественных условиях социальной и культурной жизни, является язык.

На данном этапе развития общества традиционная (школьная) знаниевая парадигма (знания – умения – навыки) уже недостаточна для формирования личности, способной к свободному речевому общению в различных сферах поликультурного пространства. Кроме того, при общей ориентации на развитие личности, в данном случае младшего школьника, на практике сущность новых требований к процессу обучения родному языку объясняется по-разному, и не везде правильно определены приоритетные задачи обучения.

С точки зрения современных требований к процессу усвоения русского языка как родного на различных ступенях образования, в том числе и на начальной (1-4 классы), ведущая роль должна отводиться формированию коммуникативно-речевой компетенции школьников, осмысленному усвоению родного языка как средства общения, развитию коммуникативных стратегий – умений общаться.

Общение, по мнению ряда ученых, представляет собой сложный и многогранный процесс взаимодействия и взаимовлияния людей друг на друга. Оно может рассматриваться не только как акт осознанного, рационально оформленного речевого обмена инфор-

мацией, но и в качестве непосредственного эмоционального контакта между людьми. Обучение речевому общению предполагает формирование у учащихся коммуникативной компетенции, то есть способности решать языковыми средствами конкретные коммуникативные задачи в конкретных сферах и ситуациях общения. Учиться общению, общаясь, – основная характеристика речевого общения, которое в условиях урока осуществляется особой организацией учебного материала: выделением речевых тем и системы соответствующих ситуативных упражнений. В упражнениях моделируются речевые ситуации, т. е. создаются такие условия, которые вовлекают школьников в речевую коммуникацию. Для формирования навыков общения, овладения культурой общения необходимо в процессе обучения создать условия для речевого общения. Система работы должна вызвать необходимость общения и потребность в общении. Эффективность системы будет зависеть от организации учебного материала и учебного процесса в целом.

Представляет несомненный научный интерес предложенная Леонтьевым А.А. психологическая структура процесса речевого общения и место в ней ориентировки и планирования как исходного этапа любого акта деятельности, за которым следуют этапы использования и контроля, функционально-целевые, групповые и ролевые факторы, характеризующие особенности ориентировки в ситуации и собеседнике. Известный ученый рассматривает речевое общение, прежде всего, как речевую деятельность, которая анализируется во взаимосвязи с общением и с точки зрения ее психологической обусловленности [3]. Реализация коммуникативных стратегий (преодоления затруднений в общении) в школьном обучении достигается путем применения коммуникативной методики, целью которой является подготовка младших школьников к полноценному общению в устной и письменной форме, т. е. формирование у них коммуникативной компетенции.

Понятие «коммуникативность» рассматривается в области психологии, психолингвистики, дидактики, методики. В трудах известных ученых-психологов, психолингвистов (Выготский Л.С., Жинкин Н.И., Леонтьев А.А.) коммуникативная деятельность рас-

смачивается как деятельность общения и указывается, что полноценное речевое общение возможно, если человек располагает такими умениями. В этих работах также говорится о том, как правильно и быстро ориентироваться в условиях общения, правильно спланировать свою речь, выбрать соответствующее содержание общения, найти адекватные языковые средства для передачи мысли и обеспечить обратную связь, т. е. мысль сводится к тому, что речевому общению необходимо обучаться. Качество общения будет зависеть от умения владеть приемами текстовой деятельности.

Одной из важнейших функций общения является речь. Леонтьев А.А. и другие психологи подчеркивают коммуникативную направленность речи и ее связь с высшими психологическими процессами. «Развитие его (ребенка) речи есть прежде всего развитие способа общения» [2, с. 312]. Термин «речь» раскрывается в нескольких значениях: речь как процесс, как деятельность; речь как продукт речевой деятельности – высказывание, текст; речь как один из ораторских жанров.

Понятия «язык» и «речь» тесно переплетаются между собой, несмотря на некоторые различия, присущие каждому из этих понятий. Особенно сближают язык и речь функции языка (так как все они реализуются через речь): функции сообщения, коммуникации, сохранения информации, контактная, эмотивная, функции воздействия, функции формирования и выражения мысли, регулятивная функция.

Понятие «речь» непосредственно связано с понятием «речевая деятельность». «Речевая деятельность, по определению Зимней И.А., представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой (друг с другом)» [1, с. 225].

С точки зрения коммуникативной направленности обобщенные умения можно сформулировать следующим образом:

- 1) умение ориентироваться в условиях общения, в речевой ситуации для регулирования своего речевого поведения (кому – кого – зачем – что – как я буду говорить, писать, слушать);
- 2) умение ставить, осознавать коммуникативные задачи (сообщить, узнать, пробудить, согласиться, отказать, возразить, попрощаться);

сить, предложить, пригласить, поздравить), в соответствии с ними использовать этикетные формулы обращения, приветствия;

3) умение планировать речевые действия: при создании высказывания намечать ход развития мысли, выбирать ведущий тип речи (повествование, описание, рассуждение), жанр, стиль (что и как скажу, напишу);

4) реализовывать замысел речи: при создании высказывания развивать тему, не теряя из виду основную мысль, отбирать необходимое содержание, отбирать языковые средства с учетом коммуникативной задачи и условий речи; при восприятии проследивать логику развития мысли говорящего (автора);

5) осуществлять контроль за речью (оценивать соответствие замыслу).

Задачи обучения родному языку на данном этапе развития общества определяются с позиции компетентностного подхода к обучению. Сегодня компетенция понимается как совокупность знаний, умений, способностей, навыков и отношений, приобретенных школьниками посредством обучения.

Разграничение терминов «компетенция» как набор знаний, умений и навыков и «компетентность» как способность их использовать не представляется существенным, поскольку такие термины, как «коммуникативная», «лингвистическая» и другие компетенции в значении «способность», являются общепринятыми и устоявшимися в лингводидактике. Применительно к изучению языка как родного, так и иностранного, компетенция характеризует определенный уровень владения им (языком). В процессе изучения языка формируются различные виды компетенций: языковая, лингвистическая, речевая, культуроведческая (страноведческая), предметная, коммуникативная и др.

Формирование коммуникативно-речевой компетенции учащихся должно осуществляться по трем направлениям на лексическом уровне (работа над словом), грамматическом уровне (работа над словосочетанием и предложением), на уровне текста (работа над связной речью). Успех работы по каждому из названных направлений зависит от эффективности системы речевых упражнений. Зада-

чи учителя в процессе формирования языковой и коммуникативно-речевой компетенции школьников:

– отбирать для чтения, анализа высокохудожественные произведения детской литературы;

– обеспечить усвоение школьниками достаточного словарного запаса слов, усвоение грамматических форм, синтаксических конструкций – языкового материала, для построения собственных высказываний;

– создавать в условиях урока хорошую речевую среду для учащихся, приближенную к естественным условиям общения грамотной речью самого учителя и окружающими взрослыми;

– внедрять основной дидактический принцип – принцип интегрированного обучения как основу для формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников;

– создавать речевые ситуации, побуждающие желание высказаться.

Литература

1. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Академия, 2008. – 368 с.
3. Монахова Г.А. Образование как рабочее поле интеграции // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 52.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.Э. Латыпова, О.В. Улыбина,

*Бирский филиал Башкирского государственного университета,
Бирск, Россия*

С момента рождения у человека существует способность к непосредственному запечатлению образов. Именно потому память детей характеризуется легкостью запоминания любых воспринимаемых впечатлений. На этом основании считалось, что память ребенка лучше, чем память взрослого [1; с.127].

По мере общего психического развития, в связи с поступлением ребенка в школу происходят коренные изменения памяти. Требования сознательного и систематического усвоения знаний значительно изменяют способность запоминать произвольно. Приобретая умение подчинять свои мнемические процессы задачам обучения, учащийся овладевает различными способами запоминания. Тем не менее произвольное запоминание продолжает играть существенную роль в накоплении опыта у младших школьников, особенно в условиях их активной деятельности.

В этом возрасте, как и у дошкольников, доминирующее значение имеет наглядно-образная память. Эта особенность памяти младших школьников обуславливается своеобразием других психических процессов, и прежде всего мышления. Дети этого возраста начинают приобретать умения мыслить логически, устанавливать причинно-следственные связи и отношения между предметами и явлениями окружающей действительности, но могут это делать лишь по отношению к конкретным, образно – представляемым связям. Их мышление характеризуется как конкретно-образное, что определяет необходимость четкой организации подачи материала через непосредственный опыт [2; с.72].

Младшие школьники в ходе усвоения учебного материала широко пользуются суждениями, умозаключениями, хотя при этом стараются точно подражать образцу учителя. На это следует обратить внимание, так как эта особенность лежит в основе того, что дети с одинаковым успехом на первых порах усваивают продуктивные и непродуктивные способы работы.

Наглядно-образный характер памяти и ориентация на точное усвоение того, что предлагается учителем, приводят к такой особенности памяти, как буквальность (дословное воспроизведение того, что запомнилось). Буквальность памяти младшего школьника проявляется в воспроизведенный материал. Буквальность запоминания обогащает активный словарный запас ребенка, развивает литературно оформленную речь, помогает овладеть научными понятиями. К 3 классу у ребенка проявляются «свои слова» при воспроизведении учебного материала. Буквальность воспроизведения является показателем произвольности памяти. Трансформаций

в структуре текста практически нет, характерно незначительное количество повторений: для рифмованного и текстового материала. В этом случае после прочтения материала воспроизводится более половины прочитанного. Но, являясь положительной характеристикой памяти, буквальность запоминания уже к концу начальной школы начинает препятствовать творческому развитию памяти и, как следствие этого, затруднять умственное развитие ребенка. Поэтому, начиная с 1 класса, следует наряду с учетом этой особенности памяти учить ребенка логически запоминать материал, учить выделять главное.

В младшем школьном возрасте решающее значение приобретает организация способов запоминания материала. Материал укладывается в систему связей, естественным образом направляющую извлечение его из памяти. Когда новый материал понят, связан со старым и включен в некоторую систему существующих значений, его уже нетрудно запомнить и извлечь из памяти. Вместе с тем если память младшего школьника развита недостаточно, то она отличается теми особенностями, которые существенны для более младшего возраста, например, неточностью: изменения, которые ребенок вносит в материал, имеют случайный характер, зависящий от образного и эмоционального воздействия текста. Изложение дается ребенком фрагментарно, наблюдаются ошибки, характерен небольшой объем воспроизведения прочитанного материала, насыщенного несущественными деталями и привнесениями.

Развитие памяти очень связано с диалогом. Младшие школьники значительно лучше запоминают материал в ситуациях общения. Нужно помнить об этой особенности в работе с детьми, испытывающими трудности в обучении. Для этих детей важен этап работы со взрослым. Взрослый не только осуществляет контролирующую функцию, но и стимулирует ребенка проговаривать запоминаемое вслух. Такое проговаривание заставляет его более четко формулировать свои мысли, включать в работу речедвигательную память. Сформированные речедвигательные умения позволяют легче перейти к самостоятельной работе и самоконтролю.

Литература

1. Атkinson Р. Человеческая память и процесс обучения. – М.: Прогресс, 1980. – 528 с.
2. Дубровина И.В., Прихожан А.М. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 320 с.

УЧЕТ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.В. Небренчин,

*Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина,
Нижний Новгород, Россия*

Одной из важнейших задач ФГОС начального общего образования выступает целенаправленная организация процесса развития личности обучающихся, результат которого одинаково важен как для обеспечения успешности дальнейшего обучения, так и для формирования направленности личности младшего школьника. Для реализации поставленной задачи на первый план выходит формирование таких качеств личности младшего школьника, как самостоятельность, активность, умение сделать осознанный выбор и нести за него ответственность, умение правильно определить цель деятельности и практические шаги для ее достижения. Формирование данных качеств личности в младшем школьном возрасте связано с процессом овладения обучающимися новой формой ведущей деятельности – учебной. Оказание психологической поддержки обучающимся в развитии учебной субъектности в условиях овладения учебной деятельностью, принятия и вхождения в новую социальную роль ученика – одна из целей деятельности педагогов-психологов в условиях модернизации образования [5].

Современное российское общество находится в условиях постоянного изменения социально-экономической ситуации, что, в свою очередь, выступает фактором, оказывающим значительное

влияние на специфику социальной ситуации развития детей. Мы полагаем, что разработка новых моделей и методов психологической поддержки обучающихся, учитывающих индивидуальное своеобразие личности отдельного ребенка, может выступить инструментом, релевантным разрешению поставленных задач. Следует отметить, что большинство современных психологических программ, направленных на активизацию психического развития младших школьников, отличаются противоречивостью методологических оснований и разнонаправленностью теоретических положений, что, в конечном счете, приводит к недостаточной эффективности психологической помощи [3].

В многочисленных психолого-педагогических публикациях мы встречаем различные подходы к определению понятия «субъектность». Мы исходим из понимания понятия субъектность, предложенного Е.Н. Волковой: «субъектность – это психологическое образование, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю» [1]. Проявление субъектности личности обучающихся в учебной деятельности связывают с понятием «учебная субъектность». Применительно к обучающимся младшего школьного возраста мы можем определить учебную субъектность как «свойство личности, в основе которого лежит отношение к себе как к деятелю, возникающее в процессе деятельности по овладению обобщенными способами действий в условиях осознанного и активного взаимодействия со значимыми Другими» [4]. Структура субъектности, по Волковой Е.Н., включает в себя следующие атрибутивные характеристики: активность, саморазвитие, сознательность, связанная со способностью к целеполаганию, свобода выбора и ответственность за него, уникальность, понимание и принятие другого [1].

Благодаря трудам величайшего представителя психологической науки XX века Л.С. Выготского, понятие «зона ближайшего развития» не только позволило по-новому посмотреть на проблемы взаимосвязи обучения и развития, но и выступило системообразующим принципом современной педагогической психологии. Соотношение зоны актуального развития (уровень подготовленности ребенка, который характеризующийся уровнем интеллектуально-

го развития на данный промежуток времени) и зоны ближайшего развития (расхождение между уровнем актуального и уровнем потенциального развития, достигаемого посредством решения задач под руководством взрослого), как убедительно показал Л.С. Выготский, является основой построения процесса обучения, в результате которого зона ближайшего развития ведет за собой все дальнейшее психическое развитие. Следует отметить, что критерием действенности, успешности процесса учения выступает обучение, опережающее развитие, а зона ближайшего развития может быть интерпретирована как показатель индивидуальных различий детей «Обучение только тогда хорошо, – писал Л.С. Выготский, – когда оно идет впереди развития» [2].

Практической реализацией принципа зоны ближайшего развития может выступить разработка и реализация индивидуализированных программ психологической поддержки, особенностью которых является их направленность на раскрытие индивидуально-психологических особенностей конкретного обучающегося, учета его социальной ситуации развития. Методологической основой данных программ является системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.И. Фельдштейн).

Главной целью составления индивидуализированной программы психологической поддержки развития учебной субъектности является оказание помощи обучающимся в развитии субъектных качеств личности, позволяющих занять позицию «субъекта жизнедеятельности». Разработка индивидуализированной программы предполагает «прохождение» пяти этапов: 1-й этап – аналитический: заключается в выявлении обучающихся, нуждающихся в психологической поддержке процесса развития субъектности; 2-й этап – диагностический: является одним из наиболее важных этапов разработки программы, заключается в проведении комплексной, углубленной диагностики развитости субъектности обучающихся и выявлении индивидуально-психологических потребностей отдельного ребенка. 3-й этап – организационный: определение условий проведения занятий, организация просветительской работы с родителями и педагогами по проблеме развития субъектности

младших школьников, с организацией индивидуальных консультаций для родителей; 4-й этап – основной: предполагает реализацию программы; 5-й этап – рефлексивный: предполагает анализ эффективности проведенной программы.

Реализация индивидуализированных программ психологической поддержки развития субъектности, основанных на учете зоны ближайшего развития, выступает эффективной технологией психологического сопровождения обучающихся в образовательном процессе общеобразовательной школы.

Литература

1. Волкова Е.Н. Субъектность педагога (Теория и практика): дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – М., 1998.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 3. – Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983.
3. Львова Е.А. Учет индивидуально-психологических особенностей личности ребенка как условие эффективной коррекции умственного развития в младшем подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006.
4. Небренчин А.В. Психологические условия развития учебной субъектности в младшем школьном возрасте // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии № 8 (29). – М.: Изд. «Международный центр науки и образования», 2014.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Статья 42. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=166143> (дата обращения: 21.10.2014).



Раздел 5

ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКА И ЮНОШЕСТВА

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ В ПОВЕДЕНИИ СТУДЕНТОВ

Л.Ю. Адылбаева, О.В. Улыбина,

*Бирский филиал Башкирского государственного университета,
Бирск, Россия*

Студенческий возраст характеризуется интенсивной работой над формированием своей личности, становлением личностных качеств. Формирование личности студента происходит от своего «Я», от внешнего облика до стержня личности, характера, мировоззрения.

В настоящее время все большее число людей пытается найти удовлетворение внутри себя, называя это по-разному: личностное развитие, самовоспитание, самоактуализация, духовное развитие или реализация собственного потенциала. Согласно замечательной книге П. Рассела «Просыпающаяся планета» область личного развития растёт и удваивается примерно каждые четыре года. Личностное развитие в самом широком смысле включает в себя целый ряд различных методов, таких как гипноз, аутогенная тренировка, медитация, гештальт-психология, групповая терапия, трансактный анализ, тренинг самоуважения, управление стрессом, процветающее сознание, тренинг взаимоотношений и взаимного влияния и т. д. [1]

Саморазвитие личности является объектом пристального внимания ученых русскоязычного направления. Ими дан глубокий и всесторонний анализ этих категорий. Так, С.Л. Рубинштейн рассматривает личность как носителя сознания и в первую очередь отношения к миру. В этом смысле личность для него проявляется как способность человека вырабатывать это отношение, т. е. занимать определенную позицию [2, с.102]. Такова в его понимании фундаментальная функция личности. В работах В.П.Иванова, М.С.Кагана, А.Н. Леонтьева и др. на основе различных подходов

обращается внимание на системность, полиструктурность человеческой деятельности, а также на наличие в ее структуре специфической деятельности, связанной с изменением собственного «Я» [2].

В связи с актуальностью проблемы рассмотрения целью нашего исследования стало изучение особенностей проявления личностной сферы студентов, факультета педагогики детства Бирского филиала БашГУ. Результаты выполненного нами экспериментального исследования позволили сделать следующие обобщения.

У респондентов нашей выборки личностные проявления выражены на среднем и высоком уровне, что соответствует развитию личностной сферы в период поздней юности.

Показатели застенчивости находятся на среднем уровне. Это говорит о том, что большинство студентов адекватно проявляет свои личностные качества в учебной и воспитательной деятельности. Они стеснительны, держат все в себе и, следовательно, избегают конфликтных ситуаций.

У студентов-первокурсников наиболее ярко выражены такие личностные проявления как поддержание хороших взаимоотношений, но лишь «поверхностно», что часто препятствует выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям. Респонденты-первокурсники проявляют большой интерес, когда речь идет о коллективной деятельности, но по сути сами не вносят никакого вклада в осуществление трудовых заданий группы. Результаты показывают, что первокурсникам важно мнение окружающих людей и дружба с наибольшим количеством людей, даже если это обычные знакомства.

В показателях поиска ощущений доминирует низкий уровень, что говорит о спокойствии, усидчивости, терпеливости студентов. Показатели совестливости доминируют на высоком уровне. Это свидетельствует о том, что большинство респондентов склонны к тому, чтобы дорожить межличностными отношениями в своем социуме, быть совестливыми, ответственным и за выполнение своих обязанностей и не нарушать дисциплину студенческого социума. Показатели таких личностных качеств как «робость-стеснительность», доминируют на среднем уровне.

Результаты исследования показывают, что самооценка своего умения говорить, слушать, ставить перед собой цели, достигать же-

лаемого у студентов выражена на среднем уровне. Они одинаково оценили свое здоровье, внешние данные, умение нравиться и оптимистично смотрят в будущее, уверены, что добьются успеха в жизни.

При оценке себя как личности многие студенты дали положительную оценку большинству присущих им качеств. Как показывают результаты исследования такие качества, как ответственность, чувство долга, дисциплинированность, сильная воля, самообладание, доминируют у студентов в большей или меньшей степени. Самооценка наличия этих качеств студентами в период предварительной диагностики была заметно ниже. В наименьшей степени у респондентов нашей выборки выражены такие качества, как разболтанность, безалаберность, небрежность, опрометчивость, паникерство.

Учет вышеуказанных личностных качеств студентов в рамках высшего профессионального образования позволит не только учесть индивидуально-типологические особенности личности, но и психологически грамотно спланировать учебную и воспитательную работу в целом.

Литература

1. Рассел П. Просыпающаяся планета. – М., 1987. – 576 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. СПб, 2000. – Т. 2. – 520 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ, В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТИЛЕВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ В ЖИВОПИСИ

*А.Р. Вахитова, А.Н. Сюнин,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Россия*

Нами проведено исследование личности студентов (28 человек, 17–19 лет). 1-го курса Высшей школы искусств имени С. Сайдашева Казанского (Приволжского) Федерального университета

По результатам опроса мы выделили 2 группы: первая группа (группа 1) – 57 % от общего числа студентов – выбирают стиль жи-

вописи крупными мазками; вторая группа (группа 2) – 43 % – выбирают стиль живописи мелкими мазками.

Для оценки особенностей личности использовались методики: тест Айзенка, личностный тест Mini-Mult, шкала тревожности Спилберга-Ханина, опросник Баса-Дарки, который позволяет выяснить уровень агрессивности и враждебности; и опросник САН, определяющий психофизиологическое состояние. При помощи программы STATISTICA 7.0 был выполнен общий корреляционный анализ, а также сравнительный анализ исследуемых показателей в группах студентов, предпочитающих стиль живописи крупными мазками и мелкими мазками.

Сравнительный анализ по критериям Стьюдента выявил достоверные отличия по показателям ипохондрии теста Mini-Mult и шкале тревожности Спилберга-Ханина. Показатели шкалы ипохондрии в группе 2 предпочитающей мелкие мазки 59, против 43 в группе 1 ($t = 2,6$; при $p < 0,01$), и показатели личностной тревожности во 2 группе 37, а в 1 группе 28 ($t = 2,17$; при $p < 0,05$).

Корреляционный анализ показал, что в группах, предпочитающих мелкие и крупные мазки, преобладают прямые связи. Например, шкалы искренности, косвенной агрессии теста Айзенка имеют прямую связь с показателями настроения и экстраверсии того же теста в 1 группе ($r = 0,25$; $p < 0,05$); ($r = 0,28$; $p < 0,05$). Но если сравнивать коэффициенты обратных связей, то во 2 группе их больше. Выявлено, что в этой группе шкалы обиды, подозрительности и чувства вины теста Айзенка положительно коррелируют со шкалой раздражительности того же теста ($r = 0,65$; $p < 0,05$); ($r = 0,28$; $p < 0,05$); ($r = 0,53$; $p < 0,05$). В свою очередь определено, что шкала тревожности теста Спилберга отрицательно коррелирует со шкалой депрессии теста Айзенка ($r = -0,42$; $p < 0,05$).

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что стилевые предпочтения в живописи зависят от особенностей личности студентов. Приведенные данные показывают, что в группе предпочитающей мелкие мазки студенты больше беспокоятся за свое здоровье и чаще испытывают тревогу по различным причинам, нежели студенты, предпочитающие крупные мазки.

Студентов Высшей школы искусств можно считать одаренными личностями, так как они прошли специальной отборочный конкурс при поступлении в университет. Данные полученные в этой работе, не противоречат выводам, сделанным в работе М.В. Федоренко и В.В. Потаповой.

Результаты данного исследования могут быть использованы педагогами в своей работе со студентами, как один из методов индивидуального подхода к одаренной личности, что в дальнейшем будет способствовать более плодотворному развитию и раскрытию ее способностей.

Литература

1. Федоренко М.В., Потапова В.В. Сравнительный анализ показателей эмоционального интеллекта, агрессивности и тревожности у студентов творческой специальности / «Казанская наука». – Казань: Изд-во Казанский Издательский Дом № 42014. С. 270–273.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЮНГИАНСКОГО ПСИХОТИПА

*С. Ветлужских, А. Харисова,
Лицей имени Н.И. Лобачевского КФУ,
Казань, Россия*

Выборку исследования составили учащиеся девярых классов Лицея имени Н.И.Лобачевского г. Казани в количестве 104 человек.

Целью настоящего экспериментального исследования является определение, какие составляющие психотипа формируются первыми, а какие завершают формирование психотипа.

Объект исследования – юнгианские психотипы личности.

Предмет исследования – асимметрия юнгианских дихотомий.

На первом этапе исследование было направлено на оценку юнгианского психотипа испытуемых. Определение доминирующих элементов в юнгианских дихотомиях: «экстраверсия – интроверсия», «интуиция – сенсорика», «мышление – этика», «рациональность – иррациональность» – осуществлялось в течение

4-х месяцев с использованием «Метода идентификации юнгианского психотипа» Т.Н. Петровой [1].

На втором этапе определялось, у какого количества людей асимметрия в той или иной дихотомии была незначительна (менее 0,3).

По результатам исследования было определено:

– самый высокий процент сформированной асимметрии зафиксирован в дихотомии «экстраверсия – интроверсия» – у 92,3 % учащихся, и только у восьми человек (7,7 %) разница между экстраверсией и интроверсией составляла меньше 0,3;

– в дихотомии «рациональность – иррациональность» сформированная асимметрия наблюдалась у 85,5 % испытуемых, а 14 человек (13,5 %) имели разницу между рациональностью и иррациональностью меньше 0,3;

– в дихотомии «логика – этика» сформированная асимметрия зафиксирована у 84,6 % испытуемых, а 16 человек (15,4 %) имели разницу между логикой и этикой меньше 0,3;

– в дихотомии «интуиция – сенсорика» сформированная асимметрия наблюдалась у 76,0 % испытуемых, а 25 человек (24,0 %) имели разницу между интуицией и сенсорикой меньше 0,3.

Подводя итоги, получили:

всего с выраженной асимметрией всех дихотомий, то есть сформированные юнгианские психотипы, выявлены 57 учащихся (54,8 %), из них: 28 человек – логики, 29 – этики, 32 – интуитивные, 25 – сенсорные, 36 – экстраверты, 21 – интроверты, 30 – иррациональные, 27 – рациональные.

Из полученных результатов следуют выводы:

– юнгианский психотип человека формируется постепенно;

– асимметрия в дихотомии «**экстраверсия – интроверсия**» наиболее устойчива, хуже всего сформирована асимметрия (различие) между элементами в дихотомии «**интуиция – сенсорика**», следовательно, в подростковом возрасте особенно активно идет формирование асимметрии в указанной дихотомии. Процесс становления юнгианского психотипа завершается, когда окончательно устанавливается ведущая функция в дихотомии «**интуиция – сенсорика**».

Литература

1. Петрова Т.Н. Метод определения юнгианского психотипа личности: монография / Т.Н. Петрова, Е.В. Петрова. – Казань: Изд-во Казан. гос. техн. ун-та, 2013. – 172 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ, ТРЕВОЖНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

***В.Д. Гурьянова, К.Л. Березкина,**
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Россия*

Подростковый возраст уже несколько десятков лет привлекает внимание психологов. У истоков различных теорий, рассматривающих подростковый возраст, стояли такие зарубежные и отечественные ученые, как Ж. Пиаже, З. Фрейд, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.С. Лисецкий, А.Е. Личко, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова и многие другие. К настоящему времени исследователями получен большой теоретический и эмпирический материал об особенностях подростков, что создало необходимую базу для многопланового изучения этого важнейшего этапа психического развития на новом научном уровне [1].

В своей работе мы проанализировали показатели личностных свойств 27 подростков, (12 юношей и 15 девушек) в возрасте 15–16 лет, учащихся 9 классов гимназии № 3 Вахитовского района г. Казани. Все учащиеся дали свое согласие на участие в исследовании. Применялись методики: личностный опросник СМОЛ, шкала тревожности Спилбергера – Ханина, позволяющая дифференцированно измерять тревожность; опросник Басса-Дарки, который позволяет выяснить уровень агрессивности и враждебности; опросник САН, определяющий психофизиологическое состояние. При помощи программы STATISTICA 7.0 был выполнен общий корреляционный анализ, а также сравнительный анализ исследуемых показателей в группах юношей и девушек.

Сравнительный анализ по критериям Стьюдента показал следующие отличия: показатели личностной тревожности достоверно выше у девушек – 43, чем у юношей – 19 ($t = -6,9$ при $p < 0,05$); показатели по шкале вербальной агрессии у юношей – 10 достоверно превышает показатели девушек – 4 ($t = 7,8$ при $p < 0,05$): так же, как и индекс агрессивности, у девушек – 6, а у юношей 24, ($t = 15,8$ при $p < 0,05$.)

Но у девушек показатели по шкале физической агрессии заметно выше – 19, чем показатели юношей – 8, ($t = -11,2$ при $p < 0,05$.) Также у девушек выше показатели по шкале косвенной агрессии – 24, а у юношей всего – 5 ($t = -10,5$ при $p < 0,05$).

В результате общего корреляционного анализа были выявлены некоторые зависимости. Показатель шкалы психопатии опросника СМОЛ имеет положительные корреляционные связи с показателями физической агрессии опросника Баса-Дарки ($r=0,55$, $p<0,05$). В свою очередь показатель физической агрессии опросника Баса-Дарки имеет положительные корреляционные связи с показателем гипомании опросника СМОЛ ($r=0,6$, $p<0,05$). Выявлены отрицательные взаимосвязи шкалы тревожности теста Спилбергера со шкалой вербальной агрессии опросника Баса-Дарки ($r= - 0,53$, $p<0,05$).

На схеме ранговых корреляций для выборки девушек (рис. 1) видно, что шкалы физической агрессии, вербальной агрессии, индекса враждебности опросника Баса-Дарки имеют обратную связь со шкалами подозрительности, истерии, психастении и психопатии опросника СМОЛ, в отличие от группы юношей (рис. 2), у которых преобладают прямые связи. У группы юношей наблюдаются только две обратные связи: шкалы паранойяльности со шкалой ипохондрии опросника СМОЛ и шкалы вербальной агрессии опросника Баса-Дарки со шкалой негативизма опросника СМОЛ.

Приведенные данные показывают, что существуют индивидуальные различия в агрессивных проявлениях у девушек и юношей, для большинства данное поведение является проходящим и ситуационным.

Проблема тревожности является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. Среди негативных пережива-

ний человека тревожность занимает особое место, часто она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении.

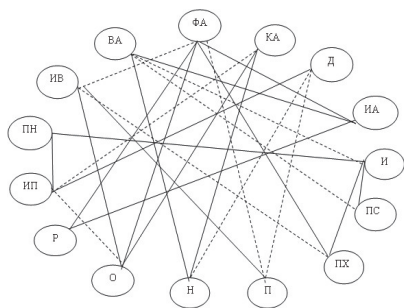


Рисунок 1. Группа девушек.

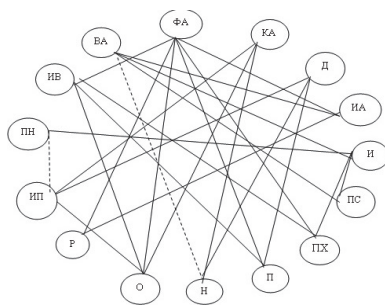


Рисунок 2. Группа юношей

Примечание: Д – депрессия, ИП – ипохондрия, КА – косвенная агрессия, ПН – паранойяльность, И – истерия, ИВ – индекс враждебности, ПХ – психопатия, ВА – вербальная агрессия, ПС – психастения, ФА – физическая агрессия, Р – раздражение, Н – негативизм, О – обида, П – подозрительность, ИА – индекс агрессивности.

——— прямая связь. - - - - - обратная связь

Как указывает А.М. Прихожан и А.И. Захаров, ведущей причиной тревожности старших подростков (в особенности мальчиков) является возможность несчастного случая, а в результате физической травмы или увечья. Старшие подростки несколько чаще, чем младшие, тревожатся за родителей. Девочки связывают тревогу с другими людьми. Их волнует отношение окружающих, возможность ссоры и разлуки с близкими людьми. Это подтверждают результаты и нашего исследования [3].

Результаты другого исследования, доказывают взаимосвязь эмоционального интеллекта с тревожностью и агрессивностью у студентов творческой специальности [5].

Р. Бэрн и Д. Ричардсон дают такое определение: агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающего подобного обращения [2].

В исследовании Л.М. Семенюк было показано, что максимальные показатели проявления всех форм агрессии (как физической, так и вербальной) обнаруживаются именно в 14–15 лет. В раннем подростковом возрасте у мальчиков доминирует физическая агрессия, а у девочек она выражена незначительно – они отдают предпочтение вербальной форме проявления агрессии [4]. Результаты нашего исследования не противоречат этим данным, когда речь идет о высоких показателях вербальной агрессии у девушек.

Наше исследование показало, что девушки агрессивнее юношей. С чем же это связано? Возможно, так как девушки эмоциональней и чувствительней юношей, у них на почве негативных эмоций (обида, раздражение, депрессия) или стресса возникают агрессивные реакции. Юноши же в большинстве менее подвержены эмоциям и прибегают к агрессии в крайних случаях.

К сожалению, агрессивное поведение у лиц женского пола все еще остается слабо изученным. Поскольку вопрос о гендерных различиях агрессивного поведения разрабатывался мало, изучение данного вопроса по праву претендует на признание в качестве актуального направления дальнейших исследований.

Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб: Питер, 2001. – 352 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
3. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.
4. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростка, 2000. – 96 с.
5. Федоренко М.В., Потапова В.В. Сравнительный анализ показателей эмоционального интеллекта, агрессивности и тревожности у студентов творческой специальности // Казанская наука. – 2014. – № 4 (апрель). – С. 270–273.

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Е.В. Лазарева,

МАДОУ ЦРР детский сад № 16

Казань, Россия

Актуальность данной темы состоит в том, что она еще мало изучена и требует дополнительных исследований. Необходимо выявить способы преодоления стресса, используемые подростками с интеллектуальной недостаточностью, чтобы построить работу по обучению их эффективным навыкам преодоления трудных жизненных ситуаций, и расширения репертуара способов реагирования на стресс.

Цель исследования – выявление особенностей совладания со стрессом подростков с нарушением интеллекта.

Гипотеза исследования. В результате проведения тренинга «преодоления стресса» с подростками из класса с неблагоприятной социально-психологической обстановкой, имеющими интеллектуальную недостаточность, повышается частота использования эффективных способов преодоления стресса и снижается уровень стресса.

Методологической базой исследования послужили культурно – историческая теория Л.С. Выготского, теория стресса Ганса Селье, когнитивно-феноменологический подход к исследованию стресса Р. Лазаруса.

Методы исследования: методика диагностики копинг-механизмов Э. Хейма, юношеская копинг-шкала (ЮКШ) в адаптации Т.Л. Крюковой, шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности (ШРЛТ) Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина, проективная методика «Дерево» – для выявления особенностей самооценки.

Эмпирической базой для проведения данного исследования стала коррекционная школа VIII вида № 61 г. Казани. В эксперименте принимали участие ученики седьмых классов. Замеры проходили в начале учебного года (октябрь 2013) и в конце (апрель 2014). В промежутке между замерами проводилась коррекционная работа в форме тренинга, направленная на расширение репертуара способов преодоления стресса.

Цель тренинга – развитие продуктивных навыков преодоления стресса. Развитие навыков происходит за счет: обучения способам саморегуляции; повышения самооценки учеников; обучения анализу проблемных ситуаций; изучения правил общения; обучения культурной манере ведения спора; обучения умению отстаивать свое мнение; обучения позитивной оценке событий; обучения умению работать в команде. Методы, которые были использованы в работе: беседа, обсуждение, игры, упражнения, арт-терапия, методы аутогенной тренировки.

В результате психокоррекции произошли значительные изменения в количестве используемых стратегий (методика ЮКШ) до и после тренинга в экспериментальной группе. После тренинга в данной группе расширился репертуар используемых стратегий преодоления стресса.

Были получены данные, подтверждающие, что проведение тренинга в экспериментальной группе привело к расширению репертуара способов преодоления стресса. Данных, подтверждающих, что данный тренинг положительно влияет на адаптацию учеников с интеллектуальной неполноценностью к стрессу, получено не было.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

И.Д. Лашин,

*Специальная (коррекционная) общеобразовательная
школа VIII вида № 61,
Казань, Россия*

Эмоции играют значимую роль во всей жизни человека. Эмоции человека – это очень обширная, огромная, богатая сфера. Какие-то из них приносят нам радость, другие же наоборот – печаль. Но каждая из них несет в себе какую-то функцию. Мир эмоциональных переживаний пронизывает все стороны жизни: отношения с окружающими людьми, деятельность, общение и познание. Одна из сфер человеческой деятельности – искусство – непосредственно обращена к эмоциям и чувствам человека.

Обращая внимание на специальные (коррекционные) школы VIII вида, можно заметить, что изучение, диагностика и коррекция эмоционального состояния ребенка выступают как одна из самых важных тем в данной группе. Это объясняется тем, что грамотное развитие этой сферы влияет на ряд других факторов, таких как социализация, коммуникативные навыки, поведение, познание и т. д.

Актуальность данной темы определяется недостаточной разработанностью проблемы диагностики и коррекции эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью.

Основной целью данной работы стало выявление особенностей эмоциональной сферы подростков с интеллектуальной недостаточностью.

В связи с этим выдвигается следующая гипотеза: подростки с интеллектуальной недостаточностью имеют затруднения в осознании и вербализации (описании словами) своих чувств.

Объектом исследования являются личностные особенности подростков с умственной отсталостью.

Предметом исследования – особенности эмоционально-волевой сферы подростков с интеллектуальной недостаточностью.

Задачи исследования:

1. Изучение психолого-педагогической литературы по теме исследования.

2. Выявление особенностей эмоционально-волевой сферы данной группы детей.

Методы исследования: анкетирование и тестирование, наблюдение, интерпретация. Так же применялись методы сравнительного и структурного анализа.

В данном исследовании приняли участие 16 учащихся 4-х классов специальной (коррекционной) школы VIII типа и 16 учащихся 4-х классов средней общеобразовательной татарско-русской школы № 71 с углубленным изучением отдельных предметов.

Основываясь на полученных результатах можно сделать следующие выводы. Среди учащихся 4 а класса (экспериментальная группа) можно наблюдать высокую выраженность алекситимичности. Данный фактор обнаруживается у 62 % испытуемых (10 учащихся), что составляет более половины учащихся. Данный факт

свидетельствует о наличии алекситимии. Это может свидетельствовать о сниженной способности или затруднении в вербализации (описании словами) ощущения своих чувств.

У 25 % испытуемых (4 учащихся) обнаружена предрасположенность к возникновению синдрома алекситимии. Данный факт свидетельствует о затруднениях в опознавании собственных чувств учащимися.

Лишь 12 % испытуемых (2 учащихся) находятся в норме. То есть данная группа подростков может отражать и осознавать испытываемые ими чувства и эмоции.

Среди учащихся 4 б класса (контрольная группа) было диагностировано, что 44 % испытуемых (7 человек) имеют выраженную алекситимичность. То есть подростки данной категории не могут осознавать и описывать свои внутренние переживания.

Еще у 44 % испытуемых (7 человек) наблюдается предрасположенность к возникновению алекситимии. Данная группа подростков имеет затруднения в анализе своих чувств.

Результат – 44 % испытуемых (7 человек) находятся в пределах нормы, т. е. данная категория детей не испытывает затруднений в анализе и интерпретации собственных эмоций и чувств.

Подводя итог по данной методике, можно сделать вывод, что дети с интеллектуальной недостаточностью имеют предрасположенность к синдрому алекситимии (62 % испытуемых), т. е. данная группа детей затрудняется осознавать и описывать свои эмоции. У таких детей могут наблюдаться следующие симптомы:

- трудность в понимании и описании собственных чувств, переживаний и эмоций;
- затруднения при дифференциации телесных и чувственных ощущений;
- бедность фантазии, скудное воображение, крайне редкие сновидения;
- акцентирование внимания на внешних событиях, нежели на внутренних переживаниях.

Также дети данной категории попадают в зону риска возникновения данного синдрома (25 % испытуемых), т. е. подростки имеют предпосылки в виде затруднения определения собственных эмоций и их описании.

Литература

1. Алекситимия и методы ее определения при пограничных психосоматических расстройствах. Пособие для врачей и медицинских психологов. НИПНИ им. Бехтерева, 2005.
2. Торонтская шкала алекситимии (20 пунктов): валидизация русскоязычной версии на выборке терапевтических больных.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ХАРАКТЕРИСТИК ДОБРА И ЗЛА В ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

*Д.И. Набиуллина, М.Р. Хайрутдинова,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Россия*

Проблема духовно-нравственного развития подрастающего поколения является наиболее актуальной в современном мире и занимает одно из основных мест в системе научно-психологического и педагогического знания (Л.М. Аболин [1], В.И. Андреев [2], В.В. Зинченко [5], Л.М. Попов [6] и др.). Это связано в первую очередь с тем, что в мировоззрении молодых людей все более распространенным становится преобладание материальных ценностей над духовными. В работах исследователей лежит поиск путей развития духовно-нравственной личности.

Интересным представляются исследования теоретического и экспериментального плана казанской школы психологии, в которых проблема духовно-нравственного развития представлена через характеристики добра и зла [6,7,8]. Согласно этим исследованиям, добро и зло включены в число личностных ценностей и являются сильнейшими детерминантами развития человека и его поведения. Реальная оценка человеком себя и других, его мотивы, цели и ценности, определяющие поведение в конкретных ситуациях и линию жизни в целом, во многом связаны с ориентацией на добро и зло как этическими характеристиками личности.

Цель исследования состояла в том, чтобы на материале студенческой молодежи определить особенности проявления добра и зла

в их личности, а также провести сравнительный анализ характеристик добра и зла у студентов первого и пятого курсов.

В исследовании приняли участие студенты 1-го и 5-го курса Института Физики К(П)ФУ – 18 юношей и 22 девушки. Выбор в качестве объекта исследования юношей и девушек обусловлен тем, что именно молодое поколение является тем слоем населения, который нуждается в формировании и развитии их духовно-нравственной культуры, которая сочетает в себе системные знания в области духовно-национальной культуры, позитивное эмоциональное отношение к ней, ориентацию на общечеловеческие культурные духовные ценности, толерантность [7,8].

Исследование осуществлялось по методике, определяющей духовно-нравственный потенциал: «Добро – Зло» (Л.М. Попов, А.П. Кашин [5]), целью, которой является оценка двух альтернативных черт личности по функциям качеств добра и зла с условным названием «ДЗ» («ДОБРО – ЗЛО»). Стимульный материал методики «ДЗ» представлен в форме анкеты и состоит из 44 пунктов – утверждений.

Анализ ответов испытуемых позволяет выявить, не руководствуются ли они двойным стандартом морали, не связано ли внешнее нравственное поведение только лишь с боязнью осуждения со стороны других. Возможно также изучить – не распространяется ли нравственное поведение только на близких людей, которых человек может в какой-то степени считать частью себя, или же только на тех, с кем ему выгодно поддерживать хорошие отношения. Можно проследить, происходит ли выбор в пользу добра только в ситуации, когда альтернативой является явная нечестность при единовременной материальной выгоде, или же и в случае внешне компромиссного решения, сулящего некоторые долговременные выгоды [6].

По полученным результатам исследования можно сказать, что в обеих группах (1 курс и 5 курс) уровень развития добра и зла оценивается как средний, что говорит о сбалансированности качеств добра и зла в структуре личности студентов (Попов Л.М.). Однако в группе студентов первого курса уровень развития добра значительно ниже, чем у студентов пятого курса. Это, возможно, объ-

ясняется тем, что студенты первого курса еще не адаптировались к студенческой жизни, и тяжело переносят изменения новой (студенческой) для них среды. А студенты пятого курса уже долгое время находятся в привычной для них сфере, и достаточно хорошо знают и себя, и своих друзей, и доверяют друг другу.

Сравнительный анализ показателя ДЗ у девушек и юношей пятого и первого курсов показал следующие результаты. Так, у девушек пятого курса ДЗ оценивается как выше среднего (39), а у девушек первого курса как средний (28). При этом в группе девушек 1 курса уровень выраженности добра и зла у 40 % респондентов оценивается выше среднего, у 52 % как средний и 8 % – ниже среднего. В группе девушек 5 курса тот же показатель имеет иные значения. Большее количество респондентов – 60 % – имеет выраженность ДЗ выше среднего, 35 % – средний, 5 % – ниже среднего. Интересным также представляется то, что ни в одной группе девушек не выявлено ни одного респондента с низким и высоким показателем ДЗ. Судя по этим результатам можно сделать вывод, что более высокий уровень ДЗ у девушек пятого курса объясняется тем, что они более близки к семейной жизни, и это проявляется в их доброте, понимании и поддержке окружающих близких людей.

В группах юношей по показателю ДЗ различий не выявлено. В обеих группах уровень ДЗ оценивается как выше среднего (35, 27). При этом сравнительный анализ результатов юношей и девушек показал идентичную картину. В группе юношей 5 курса, как и в группе девушек, большинство респондентов 62 % имеют выраженность показателя ДЗ выше среднего, при этом в данной группе у 10 % студентов данный показатель был оценен как высокий. В группе юношей 1 курса половина студентов 51 % имеют выраженность показателя ДЗ как средний, и чуть меньше 40 % – выше среднего. Низких и высоких показателей ДЗ в группе юношей 1 курса не выявлено.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в практике работы со студентами как КФУ, так и других вузов. На данный момент в рамках организации адаптационных программ со студентами первого курса ведется психолого-педагогическое сопровожде-

ние преподавателями кафедры психологии ИПО, где акцентируется внимание, в том числе и на духовно-нравственных аспектах личности [3, 4].

Литература

1. Аболин Л.М. Развитие духовно-нравственной личности в учебно-событийной деятельности / Л.М. Аболин // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 199–210.
2. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
3. Ахметзянова Н.В., Нугманова Д.Р. Неравномерность влияния тренингов на показатели социально-психологической адаптации // М. Европейский журнал социальных наук. – 2014. – № 2(41), Т. 1. – С. 107–112.
4. Кедрова Т.Н., Нугманова Д.Р., Хайрутдинова М.Р. Перспективы развития психологической службы в ТГПУ и ее содействие в становлении личности педагога / Т.Н. Кедрова, Д.Р. Нугманова, М.Р. Хайрутдинова // Филология и культура. – 2009. – № 2–3 (17–18). – С. 115–119.
5. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
6. Попов Л.М. Добро и Зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань-Нижнекамск: Изд. Казан. ун-та, 2000. – 176 с.
7. Хайрутдинова М.Р. Исследование соотношения духовно-нравственных и эмоционально-экспрессивных характеристик личности / М.Р. Хайрутдинова // Филология и культура. – 2009. – № 2–3 (17–18). – С. 143–147.
7. Хайрутдинова М.Р. Особенности соотношения духовно-нравственных и экспрессивных характеристик поведения студентов / М.Р. Хайрутдинова // Образование и саморазвитие: научный журнал. – 2008. – № 4 (10). – С. 130–138.

ВЫЯВЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ, ВХОДЯЩИХ В ГРУППУ РИСКА ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ПОКАЗАТЕЛЯМ

Т.Н. Петрова,

*Казанский (Привожский) федеральный университет
Казань, Россия*

Кризис подросткового возраста – самый глубокий жизненный кризис. Подросток, *отклоняющийся в своем развитии и поведении от общепринятой нормы*, получает статус «*трудного*». *Реально наблюдаемыми факторами риска* здесь являются: *физическая ослабленность, неблагоприятное социальное окружение и даже не удовлетворенность своей внешностью*. Однако все чаще наблюдается неожиданная агрессия, включая убийство учителей и сверстников, жестокое насилие, попытки суицида у вполне, казалось бы, *благополучных и успешных подростков*. Почвой для асоциального поведения в этом случае являются *скрытые психологические факторы: состояние тревоги, низкая или неустойчивая самооценка, чувство изоляции, неспособность строить адекватные отношения со сверстниками*. Как же предупредить поступки, трагически ломающие судьбы людей?

Перед психологами со всей очевидностью встает задача: обнаружить проблемных учащихся, с тем чтобы провести с ними профилактическую и коррекционную работу.

Цель данного обследования: выявление подростков относящихся к группе риска по нескольким психологическим показателям.

Задачи:

- 1) исследование уровня тревожности;
- 2) исследование уровня агрессивности;
- 3) исследование самооценки;
- 4) исследование социального статуса;
- 5) выявление среды (семья, школа, приятели) и условий, влияющих на формирование факторов риска.

Результаты обследования учащихся 9-х классов Лицея им. Н.И. Лобачевского

Количество обследованных – 106 человек (девушек – 58, юношей – 48)

Уровень сформированности абстрактного мышления оценивался по тесту Кеттелла, определено его среднее значение – 7,05 стенов для общего числа учащихся.

Таблица 1

Абстрактное мышление (по Кеттеллу)

	Среднее значение абстрактного мышления	Количество учащихся (%), имеющих высокий уровень абстрактного мышления (8 стенов и выше)
9А	7,00 стенов	47,38 %
9В	6,96 стенов	45,83 %
9С	7,09 стенов	39,13 %
9D	7,56 стенов	61,11 %
9Т	6,92 стенов	42,82 %

Вывод: во всех классах средний уровень абстрактного мышления – выше среднего, наблюдается удовлетворительная социальная ситуация, ярко выраженного девиантного поведения не зафиксировано.

В соответствии с поставленными задачами у каждого учащегося были определены уровни тревожности, страха, агрессивности и социального статуса.

Таблица 2

Количество учащихся по классам, имеющих высокие значения факторов риска

	Высокая тревожность по М. Люшереу	Страх по З. Друкаревич	Агрессивность по З. Друкаревич	Нестабильная самооценка Интегративная	Низкий социальный статус по Дж Морено
9А	18,18 %	16,00 %	36,00 %	28,0 %	12,0 %
9Б	33,33 %	37,5 %	50,00 %	29,2 %	8,3 %

Продолжение таблицы 2

	Высокая тревожность по М. Люшере	Страх по З. Друкаревич	Агрессивность по З. Друкаревич	Нестабильная самооценка Интегративная	Низкий социальный статус по Дж Морено
9С	34,78 %	26,08 %	47,83 %	73,9 %	12,5 %
9D	33,33 %	22,22 %	61,11 %	77,8 %	16,7 %
9Т	46,7 %	20,00 %	46,67 %	73,3 %	20,0 %

Чем больше указанных факторов превышают норму, тем выше вероятность срыва у подростка: асоциального поведения, попытки суицида, непредсказуемой агрессии. Считаем необходимым включить подростка в группу риска, если у него зафиксировано три и более факторов риска, превышающих норму.

Таблица 3

Количество учащихся, входящих в группы риска

	Высокая тревожность	Страх	Агрессивность	Нестабильная самооценка	Низкий социальный статус	Группа риска по 3 и более факторам
9А	2	2	3	5	3	1 чел.
9Б	7	8	10	6	2	5 чел.
9С	9	6	11	14	3	3 чел.
9D	6	4	8	9	3	5 чел.
9Т	7	3	4	6	3	2 чел.
Итого	31	23	36	40	14	16 чел.

Выводы: наиболее благополучная ситуация наблюдается в **9А** классе. Классный руководитель – *сенсорно-этический интроверт*, стиль педагогического руководства – *либерально-демократический*.

В **9Б** – самый высокий показатель *страха*. Классный руководитель *сенсорно-логический экстраверт*, стиль педагогического руководства – *авторитарный*.

В **9D** – второй по значимости показатель *нестабильности самооценки*. Классный руководитель – *логико-интуитивный интроверт*, стиль педагогического руководства – *демократический*.

В **9C** – самые высокие показатели *тревожности, агрессивности и нестабильности самооценки*. Классный руководитель (во время обследования длительное время серьезно болела) – *этико-сенсорный экстраверт* – стиль педагогического руководства – *авторитарно-демократический*.

В **9T** – второй по значимости показатель *тревожности*. Классный руководитель – *логико-интуитивный интроверт* – стиль педагогического руководства – *либеральный*.

По анализу ситуации, наблюдению и беседам с учащимися были выделены условия, влияющие на формирование у подростков факторов риска, они представлены в таблице 4.

Таблица 4

Причины, вызывающие формирование факторов риска у подростков

Повышенный уровень тревожности	Повышенный уровень страха	Повышенный уровень агрессивности	Нестабильная самооценка	«Отверженные, изгои» (учебная и межличностная ситуации)
Большой, часто невыполнимый объем домашних заданий	Страх опозориться на контрольной, на ГИА	Несправедливость, насмешки учителя, родителей	Провал после успеха	Считают меня гордецом. Завидуют моей красоте, таланту, что я нравлюсь мальчикам
Пробки на дорогах, боязнь опоздать на занятия	Страх наказания дома (лишат Интернета, встреч с друзьями, прогулок и т. д.)	Когда меня обижают, дразнят друзья	Плохая оценка друзьями, родителями или мной самим своего внешнего вида, силы, ловкости	Я некрасивый, плохо одеваюсь, неуверенный. Я толстая и стесняюсь

Продолжение таблицы 4

Повышенный уровень тревожности	Повышенный уровень страха	Повышенный уровень агрессивности	Нестабильная самооценка	«Отверженные, изгои» (учебная и межличностная ситуации)
Тревога, что могут отчислить из лица	Страх, что заметят шпаргалку	Срываю зло	Похвала и порицание учителя	Не умею общаться, обижаюсь, грублю
Тревога, что не поступлю в университет	Страх, что уличат в трусости, в нечестности	Не хочу быть «шестеркой»	Непонимание темы, отставание по предметам	Не могу общаться с девочками (мальчиками) – стесняюсь
Тревожусь за здоровье родных	Боюсь умереть. Боюсь, что родители могут развестись	Когда кто-то ударит первым	Чувствую свое бессилие (несостоятельность)	Со мной неинтересно. Чувствую себя одиноким

В целях улучшения психического состояния подростков, входящих в группу риска, была проделана следующая работа:

1. С каждым учащимся проводилась беседа по результатам обследования, давались рекомендации по стабилизации эмоционального состояния (центрированное дыхание, переключение внимания на нейтральные объекты и др.).

2. Со всеми классами были проведены по 2 тренинговых занятия на коммуникативную компетентность.

3. В некоторых случаях проводились консультации с родителями учащихся.

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОЦЕНКИ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ГРУППЫ ОДНОКЛАССНИКОВ

Д.А. Пожарская,

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Казань, Россия

Подростковый возраст традиционно считается самым сложным. В это время происходит основная перестройка организма, которая проявляется в физиологических и психологических изменениях. Ребенок в этом возрасте переходит на новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение к себе как члену общества.

Главной особенностью подростка является личностная нестабильность. Именно в это время подросток заявляет о себе, как о личности с большой буквы. Противоположные черты, стремления, тенденции сосуществуют и борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведения [4].

Большое значение в жизни подростка имеет самосознание. Не случайно оно является основным психологическим новообразованием старшего школьника [2]. Самооценка является необходимым компонентом самосознания. Самооценка включает в себя умение оценить свои силы и возможности, отнестись к себе критически. Присутствуя в каждом акте поведения, самооценка является важным компонентом в управлении этим поведением. Все это и делает самооценку важным фактором в формировании личности. Исследованию самосознания и самооценки посвящено много работ как отечественных, так и зарубежных ученых (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Ж. Пиаже, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, К. Хорни, Э. Фромм, и др.) [1]. Согласно исследователям, именно в подростковом возрасте возникает интерес к себе, к качествам своей личности («эгоцентрическая доминанта» по Л.С. Выготскому), потребность сравнивать себя с другими, оценивать себя, осознавать свои чувства и переживания. Но так как образцом для подражания у подростка могут быть как взрослые,

так и сверстники, идеальный образ получается противоречивым. Возможно, это служит причиной несоответствия подростка своему идеалу, что является поводом для переживаний.

Завышенная самооценка, склонность переоценивать себя может привести к конфликтам с окружающими. Она порождает такие качества, как обидчивость, подозрительность и даже агрессивность. Заниженная самооценка личности, напротив, может сформировать чувство неуверенности, тревожности, привести к безынициативности [5]. Интересным является и то, что для развития самооценки подростка основополагающим является его включенность в группу сверстников («реакция группирования»), которая сталкивается с теми же проблемами, имеет такие же ценности и идеалы. Таким образом, в подростковом возрасте проблема самосознания является одной из важнейших.

Целью проведенного исследования является изучение особенностей самооценки подростков в зависимости от оценки привлекательности группы одноклассников.

Объектом исследования являются школьники подросткового возраста. Предметом исследования является самооценка школьников в зависимости от оценки привлекательности группы одноклассников.

Для реализации сформулированной цели были использованы следующие методики:

– «Изучение самооценки личности подростка». Эта методика дает представление о степени адекватности самооценки личности и самовосприятия [3];

– «Определение привлекательности для школьника группы одноклассников». Методика составлена на основе индекса групповой сплоченности Сишора [3].

Исследование проводило на базе МБОУ «Усадской средней общеобразовательной школы Высокогорского района РТ», в исследовании приняли участие 27 учеников 13–15 лет.

В результате исследования были выявлены следующие результаты:

1. Методика «Изучение самооценки личности подростка» показала, что 67 % от общего количества респондентов не признают в себе отрицательных черт характера. Самооценка по положи-

тельным качествам определилась как адекватная у 63 % учеников, несколько заниженная у 11 %, несколько завышенная у 7 % и завышенная у 19 % респондентов. Самооценка по отрицательным качествам определилась как завышенная у 93 % от общего количества респондентов и несколько завышенная у 7 %.

Вторая методика, «Определение привлекательности для школьника группы одноклассников» выявила, что оценка привлекательности класса в большинстве случаев положительна. Такой результат показали 74 % опрошенных учеников, 26 % респондентов отметили невысокую оценку привлекательности класса.

Сравнительный анализ показателей самооценки подростков в зависимости от оценки привлекательности классного коллектива показал, что самая высокая оценка привлекательности классного коллектива была выявлена у учеников с завышенной самооценкой. 44 % учеников с адекватной самооценкой по положительным качествам определили оценку привлекательности классного коллектива как благоприятную, 19 % с такой же самооценкой как неблагоприятную. В свою очередь, 19 % опрошенных учеников с завышенной самооценкой по отрицательным качествам определили оценку привлекательности классного коллектива как неблагоприятную. 74 % учеников с такой же самооценкой по отрицательным качествам данную оценку определили как благоприятную. 7 % учеников с несколько завышенной самооценкой по отрицательным качествам также определили оценку привлекательности классного коллектива как неблагоприятную.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Большинство опрошенных подростков имеют высокий уровень самооценки, при этом не могут адекватно ее определить. Подростки не могут признать в себе отрицательных качеств и осознать необходимость их изменений.

2. Для большинства учеников, самооценка которых характеризуется как адекватная классный коллектив воспринимается как привлекательный, обстановка в коллективе как благоприятная, для них важно включаться в совместные дела класса, чувствовать свою сопричастность к классу.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты исследования могут быть использованы

в практике психолого-педагогической работы с учениками подросткового возраста в школе. Поскольку группа (классный коллектив) оказывает на личность отдельного ученика мощное социализирующее и воспитательное воздействие, в первую очередь на становление его самооценки как компонента самосознания, важным представляется организация психолого-педагогического сопровождения класса, поддержание благоприятного психологического климата класса, своевременная диагностика и коррекция групповых процессов, а также индивидуальное исследование ученика.

Литература

1. Гусева Т.И. Психология личности: конспект лекций / Т.И. Гусева, Т.В. Каратьян. – М.: ЭКСМО, 2008. – 160 с., с. 42–46.
2. Дубровина И.В. Возрастная педагогическая психология: хрестомания / И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 2003. – 368 с., с. 30.
3. Минаева В.М. Психолого-педагогический практикум: учебное пособие для вузов / В.М. Минаева – М.: Академический проект; Трикта, 2004. – 128 с., с. 61–76.
4. Федяева М.В. Исследование коммуникативных свойств личности в подростковом возрасте // М.В. Федяева, Н.И. Волчкова – Психология, социология и педагогика. – 2012.– № 6. – URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/834>
5. URL: <http://www.lichnost.21309.edusite.ru/p59aa1.html>

МНОГОЯЗЫЧНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН)

Р. И. Рахимова,

*Казанский федеральный (Приволжский) университет,
Казань, Россия*

Е. Волчкова-Салминен,

Хельсинки, Финляндия

По данным переписи 2010 г. на территории Татарстана проживало 3 838 230 человека. Преобладающее население республики – татары, их удельный вес в общей численности населения состав-

ляет 53 %; второе по численности населения составляют русские – 39,7 %; третье – чуваша – 3,1 %; четвертое – удмурты – 0,61 %; пятое – мордва – 0,51 %; шестое – марийцы – 0,50 %. Из этого следует, что проблема многоязычия и связанная с ней проблема толерантности являются для Республики Татарстан очень актуальными. В нашей многонациональной республике централизованная языковая политика оказывает влияние на политику в области образования. При построении образовательно-воспитательных систем в национальных регионах РТ появляется задача гармонизации языковых проблем.

В школах Республики Татарстан, где одновременно обучаются представители разных национальностей, идет целенаправленное формирование толерантности личности ученика. Поэтому многоступенчатая модель важна для регионов РТ, где компактно проживают чуваша (Аксубаевский, Алексеевский, Бавлинский, Дрожжановский, Кукморский, Черемшанский р-ны), марийцы (Агрызский, Актанышский р-ны), удмуртов (Балтасинский, Кукморский, Бавлинский р-ны), мордва (Алексеевский, Альметьевский, Тетюшский, Черемшанский р-ны).

Многоязычная модель образования в РТ, ее многоступенчатость представлена таким образом, что обучение в вышеназванных районах, в начальных классах ведется на родном языке и в то же время преподается оба государственных языка. В средних классах происходит активное изучение истории России, Татарстана, культуры, традиций и обычаев родного народа, татарского языка и литературы, русского языка и русской литературы и родного языка как предмета. Эта модель образования способствует формированию толерантности учащихся.

Таким образом, социализация личности школьника происходит под влиянием многоязычия, что является основным компонентом обучения и воспитания в современных условиях.

Модель образования РТ, основанием которой является, во-первых, многоступенчатость, во-вторых, многоязычная толерантность, социализация и непрерывность этнокультурного образования, могут стать отличными факторами развития межнациональной терпимости при дальнейшей целенаправленной, централизованной национальной политики в РТ, особенно в области обучения и воспитания школьников.

ПРОТОТИП ТРАНСНАЦИОНАЛЬНОЙ ТЕРПИМОСТИ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ КФУ 1–5 КУРСОВ (РЕСПУБЛИКА ТАТАРСТАН)

*А. И. Рахматуллина, Э.Г. Волчков,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Россия*

Обществу с течением времени приходится периодически преодолевать новые социальные трудности, решая которые оно совершенствуется. Данная тенденция характерна в большей степени для России в контексте межэтнических отношений.

Проблема актуальна и в ней пытались разобраться как отечественные и некоторые зарубежные психологи теоретики, так и практики.

Основу формирования толерантного поведения составляют три направления:

Во первых у ребенка формируют уважение к себе как к личности, во-вторых школьника знакомят с культурой других народов, в-третьих, детей обучают способностям налаживать хорошие отношения с другими людьми.

Так в нашей республике с целью формирования толерантного отношения к людям у детей используется многоязычная модель образования, где уже на начальном этапе обучение ведется как на русском, так и на татарском языке. Помимо этого дети активно изучают историю, культуру, традиции и обычаи как России в целом, так и Республики Татарстан.

Однако всех этих усилий все же не достаточно, этническая нетерпимость у детей начинает проявляться, особенно в юношеский период. Согласно научным исследованиям этому способствуют: особенности психики, юноши более внушаемы, подвержены влиянию толпы и т. п.; помимо этого большое значение имеет разница в социально-экономическом положении того или иного школьника и индивидуальные особенности ребенка как личности, в том числе и осознание им себя частью определенной нации.

В нашем вузе также проводились исследования влияния многоязычной формы образования на развитие и становление эмпатий-

ности и толерантности студентов в период обучения. Учувствовали почти 100 студентов, изучающих иностранные языки, первого и пятого курсов. Наши исследования привели к следующим выводам: полилингвизм способствует улучшению общения в семье, общения во внеучебное время, у студентов формируется тяга к театрам как к русским, так и национальным.

Следует отметить, что все же основа межкультурного развития ребенка лежит в школьном образовании. И здесь, несомненно, приоритетным является возможность пройти обучение детьми на основе соответствующей многоязычной формы, в период получения образования как в школе, так и в нашем вузе. Только при таких условиях ребенок будет иметь возможность сформироваться как личность, которой чужда межнациональная нетерпимость.

Таким образом, результатом полилингвизма является приобщение студентов к культурным ценностям, в том числе возрастает потребность в чтении, появляется интерес к происходящим в мире событиям. Принадлежность к национальности студент расценивает как анкетно-паспортный показатель.

Подытожив, можно с уверенностью сказать, что между многоязычием и «присвоением» культурных навыков студентов существует устойчивая положительная связь, прослеживается закономерность между многоязычием и разнообразием форм досуга студентов, отмечена положительная роль многоязычия в формировании у студентов межкультурной и межнациональной толерантности, многоязычие влияет на формирование языковой (полилингвальной) личности. Этому способствует преобладание этнокультурного компонента образования между общеобразовательной и высшей школой, что является важнейшей предпосылкой отсутствия межэтнических конфликтов среди молодежи. В этом смысле Республика Татарстан может быть моделью межнациональной толерантности.

ОБЪЯСНЕНИЕ НЕУДАЧ И СТИЛИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ

Е.В. Репина,

*Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет
Пермь, Россия*

«Оптимистичный» стиль атрибуции и «позитивные» стили совладающего поведения в исследованиях ряда отечественных и зарубежных ученых обычно относят к ресурсам развития личности, к ее потенциалу. В исследованиях А.А. Волочкова активность субъекта также рассматривается как ресурс психологического здоровья человека в учебной или профессиональной деятельности [1]. С другой стороны, взаимосвязь стилей атрибуции, совладающего поведения и активности субъекта жизнедеятельности пока остается не изученной. В частности, это касается учебной активности. На наш взгляд, этот пробел определяет теоретическую значимость и определенную научную новизну данного исследования.

Цель исследования – изучение взаимосвязи стилей атрибуции и стилей совладающего поведения с учебной активностью у разноактивных старшеклассников.

Исследовательские гипотезы:

Основная гипотеза: стили атрибуции, стили совладающего поведения и учебная активность старшеклассников взаимосвязаны. При этом учебная активность прямо пропорционально связана с «позитивными» проявлениями соответствующих стилей.

Частные гипотезы:

1. У наиболее активных старшеклассников эти взаимосвязи более сильные.
2. Учебная активность влияет на отдельные проявления стиля атрибуции и копинг-поведения.

Исследование проводилось в 2014 году в городе Перми. Участие в исследовании приняли 62 учащихся 9–10 классов общеобразовательных школ № 43 и № 127 города Перми в возрасте 15–17 лет.

С целью проверки сформулированных гипотез были проведены следующие диагностические методы: вопросник учебной активности, шкала субъективной витальности как диспозиции и как состояния, опросник СТОУН-В, копинг-поведение в стрессовых ситуациях.

В ходе корреляционного и факторного анализа при проверке основной гипотезы была обнаружена взаимосвязь стилей совладающего поведения с учебной активностью. При этом учебная активность прямо пропорционально связана с проблемно-ориентированным копингом (0,56) и обратно-пропорционально – с эмоционально-ориентированным (-0,29). Возможно, с нарастанием учебной активности у старшеклассников стоит ожидать рационального подхода к проблеме, поиска путей выхода из нее, что свойственно проблемно-ориентированному копингу, который является продуктивным стилем совладания [2]. Обнаружить значимые связи учебной активности со стилями атрибуции не удалось, однако учебная активность, возможно, опосредованно связана со стилями атрибуции через витальность, т. к. нам удалось обнаружить значимые корреляции данных показателей.

Для проверки гипотезы о силе взаимосвязи стилей атрибуции, стилей совладания и учебной активности у высокоактивных и низкоактивных старшеклассников, в общей выборке по показателю «уровень учебной активности» были выделены группы высокоактивных старшеклассников (шкала УА от 32,62 до 45,75) и низкоактивных старшеклассников (от 18,37 до 30,5). В обеих выборках по 25 человек ($n_1=n_2=25$). В ходе корреляционного анализа нам удалось обнаружить отдельные значимые корреляции учебной активности со стилями атрибуции и стилями совладания в обеих выборках. Однако взаимосвязи стилей атрибуции с учебной активностью более сильны у низкоактивных старшеклассников (0,36; 0,33; 0,37), а взаимосвязи учебной активности со стилями совладания – у активных старшеклассников (0,34; 0,49).

В ходе проверки гипотезы о влиянии учебной активности на отдельные проявления стилей атрибуции и копинг-поведения мы разделили общую выборку старшеклассников на три группы по показателю «уровень учебной активности»: активный (шкала УА от

34,25 до 45,75), средний (от 30,12 до 32,62) и пассивный (от 18,37 до 28,75). В каждой из групп 17 человек ($n_1=n_2=n_3=17$). Данная гипотеза проверялась нами в ходе однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), однако она не нашла поддержки, т. к. значимых эффектов фактора «Уровень учебной активности» на стили атрибуции и стили совладания обнаружено не было. Однако был обнаружен значимый эффект фактора «Уровень УА» на витальность. Возможно, что учебная активность опосредованно связана со стилями совладания и стилями атрибуции, а следовательно, и опосредованно влияет на них.

Таким образом, с повышением учебной активности старшеклассников стоит ожидать их прибегания к продуктивным стилям совладания, и наоборот, – с понижением учебной активности стоит ожидать эмоционального реагирования на стрессовую ситуацию или избегания ее. При этом на стили атрибуции учебная активность влияет лишь опосредованно, через витальность. В связи с этим дальнейшее исследование темы будет посвящено изучению учебной активности в структуре психологического здоровья.

Литература

1. Волочков, А.А. Активность субъекта бытия: интегративный подход / А.А. Волочков. – Пермь: ПГПУ, 2007. – 615 с.
2. Крюкова, Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Т.Л. Крюкова. – Кострома: Авантитул, 2007. – 60 с.

ОСОБЕННОСТИ В ПОСТРОЕНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНТАКТА ПОДРОСТКАМИ РАЗНОГО ПОРЯДКА РОЖДЕНИЯ

С.А. Русс,

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия*

В становлении внутренней позиции подростка важен культурный контекст. Персональной микросредой, определяющей индивидуальное усвоение им общественных норм и ценностей, является семья [1], [2].

Несмотря на многоплановость работ, охватывающих изучение вопросов влияния семьи на особенности развития личности, к числу неисследованных направлений можно отнести детерминацию сферы межличностных потребностей и поведения подростка порядком его рождения.

В нашем исследовании мы опирались на идею В. Шутца о том, что каждый индивид имеет характерный опыт социальной ориентации. Мы полагаем, что общение со сверстниками, являясь ведущим типом деятельности в подростковом возрасте, основывается на опыте построения отношений сотрудничества и конкуренции со старшими и младшими сиблингами и проявляется в умении подчиняться и отстаивать свои права [3].

В связи с тем, что опыт взаимодействия детей разного порядка рождения различен, старшие, младшие и единственные в семье дети имеют специфические преимущества и трудности в построении эмоционального контакта, который и дает подростку чувство солидарности, эмоционального благополучия, самоуважения.

Предпринятое исследование межличностного поведения подростков разного порядка рождения, в основе которого лежит идея о межличностных потребностях включения, контроля и аффекта, развивающихся в семейном взаимодействии, позволило сделать следующие выводы:

1. Подростки разного порядка рождения характеризуются как стремлением к самостоятельности, так и к избеганию ответственности в принятии решения.

2. Младшие и старшие в семье подростки идентично оценивают реальное и желаемое поведение в области аффекта, что может интерпретироваться как осторожность и избирательность в выборе и установлении близких эмоциональных отношений;

3. Специфическое поведение единственных в семье детей-подростков в «области включения» может быть описано как противоречивое вследствие предпочтения общения с ограниченным кругом людей и отсутствия установки на поиск контактов. Типичной для них является потребность в принятии сверстниками и принадлежности к их группам. В «области контроля» реальное поведение подростков не соответствует требуемому, а в «обла-

сти аффекта» отмечена избирательность и желание избранности сверстниками.

4. Младшие в семье подростки оценивают свое межличностное поведение в «области включения» как ненаправленное на поиск контактов.

Литература

1. Баянова Л.Ф. К постановке проблемы субъекта культуры в психологии / Филология и культура / Л.Ф. Баянова // *Philology and Culture*. – 2012. – № 3 (29). – С. 294–298.

2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 13–223.

3. Русс С.А. Общее и специфическое в межличностном поведении подростков разного порядка рождения / С.А. Русс // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 3 (41). – С. 99–102.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛОВ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Г.Ф. Фаткуллова,

Казанский (Приволжский) федеральный университет,

Казань, Россия

Е. Волчкова-Салминен,

Хельсинки, Финляндия

Инициатором конфликтов, возникающих на национальной основе, является в большей степени молодежь. Поэтому актуально уделить внимание поведению молодежи в межэтнических конфликтах, обусловленных возрастными проявлениями.

Установлено, что юность – это важный период в жизни каждого человека, время интенсивного становления личности. Потенциалами, которые могут проявляться в ранней юности в межэтнических отношениях, могут быть повышенная возбудимость, эмоциональная неустойчивость, импульсивность и т. д. Особенности юношеского возраста заключаются в «возрастной интровертированности» и проявлении амбивалентных состояний, стремлений.

Одним из важнейших психологических процессов юношеского периода является этническая идентификация, которая может произойти на основе подражания. Идентификация юношей себя с представителями своей этнической группы позволяет усваивать мировоззренческие позиции этнического менталитета, сформировать взгляды и установки, которые могут стать потенциалами межэтнической конфликтности и межэтнического сотрудничества. Процесс идентификации связан со становлением самосознания и «Я-концепции», важную роль в формировании которых играют этнические стереотипы, усваиваемые сознательно.

Также формируется коммуникативная культура, включающая осознание юношей себя как этнофора, которая способствует осознанному принятию этнических норм (обрядов, традиций, ритуалов этноса), этикетных стандартов, норм общения, складывается доминирующий тип взаимоотношений с окружающими. Развитие навыков и умений межэтнического общения зависит от преобладания установок и стереотипов по отношению к представителям другой национальности.

В качестве конфликтогенного потенциала может выступать промежуточное положение юношей между детством и взрослостью. В настоящее время наблюдается тенденция удлинения юношеского возраста, потому что увеличиваются сроки обучения и дольше сохраняется зависимость от родителей.

Таким образом, национальные проблемы являются востребованными и значимыми для юноши. Поэтому национальные движения для молодежи могут стать хорошей возможностью самореализоваться, проявить себя в качестве волевой и решительной личности. Следовательно, важно исследование потенциалов межэтнической конфликтности и коррекция с целью их снижения в данной возрастной группе.

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В РАННЕЙ ЮНОСТИ

С.Е. Чепелева, Э.Г. Волчков,

Казанский (Приволжский) федеральный университет,

Казань, Россия

Юношеский возраст – этап активного самосознания, поиска себя, в этот период заканчивается формирование социально-нравственных оценок, и проблема национального самосознания является очень актуальной. Национальное самосознание – уровень и особенности представлений членов национально-этнической общности о своей истории, о месте среди аналогичных общностей, характере взаимоотношений с ними. Самосознание является основой национального сознания – это процесс оценки человеком самого себя как личности (включающей в себя свой нравственный облик и интерес, ценности, идеалы и мотивы поведения).

В период ранней юности путем этнической идентификации также происходит осознание своей этнической принадлежности. Этническая идентичность – представление человека о себе как о члене определенной этнической группы наряду с эмоциональным и ценностным значением. Исходя из восприятия своей культуры и отношения к другим этносам, проявляются различные стороны поведения. Причинами, на наш взгляд, могут являться: внутригрупповой фаворитизм, этноизоляционизм, национальный пессимизм, этноцентризм, этноэгоизм, этнонигилизм. Рассмотрим ряд причин более подробно: внутригрупповой фаворитизм – позитивная оценка своей этно группы, обеспечивающей на индивидуальном уровне необходимое личности самоуважение, а на групповом уровне – сохранение этнической культуры и передачу ее последующим поколениям. Обратная сторона – внешне-групповая враждебность, или негативная оценка других этнических групп. Этноизоляционизм – убежденность в превосходстве своего народа, желание изолироваться от других национальностей. Стремление быть независимыми. Этноцентризм – механизм межэтнического восприятия, заключающийся в склонности оценивать явления окружающего

мира сквозь призму традиций и норм своей этнической группы, рассматриваемой в качестве всеобщего эталона. Суть этнонигилизма заключается в отходе от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию. Он может вызвать национальный пессимизм. Одним из важных компонентов, который выполняет важную роль в формировании национального сознания является – культурный компонент.

Таким образом, активное включение молодежи в разнообразные культурно-массовые мероприятия и культурные акты поведения – это мощный положительный компонент играющий важную роль в его развитии и совершенствовании.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Л.Р. Шайнурова, У.В. Хахалкина,

*Бирский филиал Башкирского государственного университета,
Бирск, Россия*

В последнее десятилетие как за рубежом, так и у нас в стране, значительно повысился интерес к проблемам тревоги, эмоциональной и психической напряженности и стресса. Состояние тревоги – первая эмоциональная ситуативная реакция на самые различные стрессоры, и поэтому является неотъемлемой частью эмоциональных переживаний участников любой значимой деятельности, особенно в естественных условиях.

Тревожность как комплексное эмоциональное состояние состоит из фундаментальных эмоций, так утверждает К. Изард [1]. И каждая из этих эмоций оказывает свою побудительную силу на общее состояние личности.

Тревожность – это субъективное проявление неблагополучия личности, ее дезадаптации. Эта черта личности, готовность к страху.

Различают тревогу как ситуативное проявления и тревожность как свойство личности. Это подтверждают Ч.Д. Спилбергер и функционалисты, которые полагают, что тревогу нужно рассматривать с точки зрения тех функций, которые она выполняет.

Психоаналитики, считают, что тревога – это сигнал, предупреждающий о надвигающейся опасности, исходящей от инстинктивных импульсов. И что тревога возникает тогда, когда не удовлетворяются базовые потребности индивида, например, в безопасности (Холл. К., Линдсей Г.) [2].

Также тревожность имеет возрастную специфику. 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 пики тревожности являются следствием наиболее значимых, социогенных потребностей.

Так, в подростковом возрасте, который является, по мнению многих авторов, переходным, кризисным, сенситивным и т. п., наиболее значимыми являются отношения со сверстниками, нарушение сексуального развития, кризисы идентичности, авторитетов, синдром деперсонализации, конфликты самооценки, нарцисстические кризисы и суицидальные попытки, асоциальность и делинквентность. Тревожность как личностное образование может выполнять в поведении и развитии личности подростка мотивирующую функцию, подменяя собой действия по другим мотивам и потребностям. Влияние тревожности на развитие личности, поведение и деятельность может носить как негативный, так и позитивный характер, хотя в последнем случае оно имеет житейские ограничения, обусловленные выраженной адаптивной природой этого образования. Приведем некоторые психолого-педагогические рекомендации по снижению тревожности в подростковом возрасте: 1) детям с преобладанием низкой тревожности следует уделить особое внимание к мотивам деятельности и повысить чувство ответственности; 2) детям с преобладанием высокой тревожности следует снизить субъективную значимость ситуаций и задач и перенести акцент на осмысление деятельности и формирование чувства уверенности в успехе. Повышенная тревожность предполагает склонность к появлению состояния тревоги у человека в ситуациях оценки его компетенции.

Тревожность как черта характера – это пессимистическая установка на жизнь, когда она представляется как преисполненная

угроз и опасностей. Если у таких подростков усиливается тревожность, появляются страхи – неперенный спутник тревожности, то могут развиваться невротические черты.

Неуверенность в себе как черта характера – это самоуничтожительная установка на себя, на свои силы и возможности. Неуверенность порождает тревожность и нерешительность, а они в свою очередь формируют соответствующий характер.

Таким образом, неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный подросток нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, повышено внушаем. Неуверенный, тревожный подросток всегда мнителен, а мнительность порождает недоверие к другим. Такой подросток опасается других, ждет насмешки, обиды. Это способствует образованию реакции психологической защиты в виде агрессии, направленной на других. Так, один из самых известных способов, который часто выбирают подростки, основан на простом умозаключении: «Чтобы ни чего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня». Маска агрессии тщательно скрывает тревогу не только от окружающих, но и от самого подростка. Тем не менее в глубине души у них все та же тревожность, растерянность и неуверенность, отсутствие твердой опоры.

Отрицательное последствие тревожности отражается в том, что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень тревожности может отрицательно сказаться на формировании дивергентного (творческого) мышления, для которого свойственны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным.

Таким образом, личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценки и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно выраженным состоянием тревожности.

Литература

1. Изард К.Э. Психология эмоций / пер. с англ. – СПб., 1999. – 464 с.
2. Ханин Ю.Л. Исследование тревоги в спорте // Вопросы психологии. – 1997. – № 3.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТИРОВАННОСТИ К УЧЕБНОЙ ГРУППЕ И К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Л.Б. Шарипова, У.В. Хахалкина,

*Бирский филиал Башкирского государственного университета,
Бирск, Россия*

Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, ухудшение качества профессионального образования, размытость социокультурных ориентиров, уменьшение воспитательных возможностей семьи, приводит к разнонаправленной активности подростков, их психоэмоциональной неустойчивости, падению обучаемости и воспитуемости, следствием чего является низкая социальная адаптивность выпускников школ, неадекватная приспособляемость к учебному процессу. Эти процессы непосредственно затрагивают систему профессионального образования. Как показывают ряд исследований, в том числе и наше исследование, одна из ключевых причин низкой профессиональной подготовленности – слабая адаптация студентов к учебному процессу в колледже.

Адаптация обучающихся в образовательном учреждении является одной из неотъемлемых частей процесса адаптации личности в социуме. Анализ работ ученых, занимавшихся проблемами адаптации обучающихся (Ю.А. Александровский, С.А. Беличева, Р. Берне, С.М. Громбах, Д.В. Колесников, К. Левин, А.В. Петровский, Э. Стоуне, Г.И. Царегородцев, В.А. Ядов и др.) [2], определяет наиболее значимые направления проявлений дезадаптации: психологические, педагогические, социологические. Следует говорить не только о проявлении какого-то фактора дезадаптации, а об их комплексном негативном воздействии на обучающегося (Н.Г. Лусканова, Г.Н. Сердюкова) [1], приводящем к фактической невозможности студентов учиться в колледже.

Из имеющихся диагностических методик только одна непосредственно направлена на исследование уровня адаптированности личности – методика диагностики социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда. Однако данная мето-

дика, включающая 101 вопрос, совершенно не касается трудностей в учебной деятельности, она преимущественно ориентирована на межличностные отношения вообще, а не на отношения, возникающие в связи с обучением в вузе, кроме того, она громоздка в обработке. В этой связи Т.Д. Дубовицкая и А.В. Крылова разработали и адаптировали специальную диагностическую методику «Адаптированность студентов в вузе». Методика представляет собой набор из 16 суждений, по отношению к которым студенты должны выразить степень своего согласия. Эту методику мы и использовали в своем исследовании [3].

В исследовании принимали участие студенты 1 курса, в количестве 171 человека, обучающиеся в колледже (СПО) организованного при Бирском филиале БашГУ. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Процентное соотношение проявлений адаптированности к учебной группе и к учебной деятельности студентов 1 курса колледжа

Уровни	Шкала адаптированности к учебной группе	Шкала адаптированности к учебной деятельности
Высокий	3 %	6 %
Средний	67 %	83 %
Низкий	30 %	11 %

На основании количественного и качественного анализа полученных результатов исследования, можно сделать ряд выводов. У студентов первого курса колледжа был выявлен средний показатель по шкалам «адаптированности к учебной группе» (67 %) и «адаптированности к учебной деятельности» (83 %). Высокие и средние показатели не ярко выражены. Полученные количественные данные свидетельствуют о том, что студенты чувствуют себя в группе комфортно, с некоторыми однокурсниками находят общий язык, следуют принятым в группе нормам и правилам. При необходимости могут обратиться за помощью к однокурсникам. Студенты хорошо или с незначительными трудностями осваивают учебные

предметы, при необходимости могут обратиться за помощью к преподавателю, могут проявлять свои способности на занятиях. Но в то же время для первокурсников колледжа характерна избирательность и сдержанность в отношениях, так как они еще не достаточно хорошо знакомы друг с другом.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости более внимательного отношения психологической службы, а также профессорско-преподавательского состава колледжа к студентам – выпускникам 9 классов общеобразовательных школ. Для психологической службы вуза была поставлена задача разработать программу по адаптации первокурсников колледжа для более оптимальной и высокой адаптированности студентов первокурсников к учебной группе и к учебной деятельности, которую мы представим в следующих научных работах.

Литература

1. Бабахай Ю.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности // Психологический журнал. – 2003, № 6.
2. Всеволодова Н.А. Психологическая адаптация учащихся старших классов к обучению в профильном лицее: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008.
3. Дубовицкая Т. Д., Крылова А.В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Электронный журнал «Психологическая наука в вузе». – 2010. – № 2.

Раздел 6

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГАРМОНИЧНЫХ ЧЕРТ ХАРАКТЕРА В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Л.Г. Абитова,

Детский сад № 145 Ново-Савиновского района

И.Р. Абитов,

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия*

Одной из серьезных проблем современной клинической психологии и психотерапии является проблема девиаций характера, начиная с акцентуации отдельных черт характера, заканчивая патологией характера и личности, расстройствами личности. Данные нарушения отличаются устойчивостью к психокоррекционному и психотерапевтическому воздействию, вызывают различные осложнения в межличностных отношениях, провоцируют развитие внутриличностных конфликтов. Формирование гармоничного характера является одной из важнейших целей семейного воспитания. Данные проблемы могут быть решены частично или полностью, если помощь родителям в формировании и развитии черт гармоничного характера будут оказывать педагоги и психологи дошкольных образовательных учреждений. Перед тем как предложить методы формирования и развития отдельных гармоничных черт характера, дадим определение характера и гармоничных черт характера.

По мнению В.Д. Менделевича, характер – это совокупность индивидуальных, сложившихся в процессе жизни и ставших устойчивыми стереотипов поведения, штампов эмоциональных реакций, стереотипов мышления, зафиксированная в привычках и манерах система отношений с окружающими людьми и миром.

Гармоничные черты характера – это совокупность индивидуально-психологических стереотипов поведения, способствующих гармонизации обыденных межличностных взаимоотношений и избеганию межличностных и внутриличностных конфликтов. Основными

параметрами гармоничного характера являются: адаптивность, характеризующаяся успешностью приспособления человека к различным ситуациям, их изменению, а также эмоциональному (внутреннему или внешнему) принятию окружения и самоактуализация, характеризующаяся удовлетворенностью собственной жизнью, способностью реализовывать свои цели, внутренней непротиворечивостью.

В.Д. Менделевич выделяет такие гармоничные черты характера, как рационализм, ответственность, самостоятельность, гибкость поведения и мышления, самоуважение и т. д. [1].

В качестве примера приведем занятие, предложенное В.Ю. Слабинским для развития ответственности.

Занятие проводится с группой детей старшего дошкольного возраста, состоящей из 5–8 человек, отводится на него 60 минут. Занятие называется «Ответственный огурец».

В начале занятия педагог обсуждает вместе с детьми, что значит быть ответственным. Они вместе выявляют основные признаки ответственного человека: он делает все на совесть; ему можно доверить любое дело; ответственный человек выполняет обещания, держит свое слово; если он совершает ошибку, то сам за нее отвечает, а не винит других людей или обстоятельства; если у него что-то не получается, то он может объяснить почему, но не оправдывается.

Далее детям предлагается пройти мини-тест на ответственность и ответить на вопрос, как они поступят в перечисленных ниже ситуациях:

1) Ты пообещал сделать что-то по дому, а тебе так хочется посмотреть телевизор; 2) Ты разбил мамину любимую вазу; 3) Мама поручила тебе приглядывать за младшим братишкой, пока она сходит в магазин.

На следующем этапе педагог просит детей объяснить значение поговорок: «Делу время, а потехе – час!», «Терпение и труд все перетрут», «Взялся за гуж – не говори, что не дюж», «Назвался груздем – полезай в кузов».

Далее дети рисуют «ответственный огурец», после чего устраивается мини-выставка их работ.

Далее педагог загадывает детям загадку: «Почему огурец ответственный?». Ответ: «Потому, что огурец ответственно относится

к заданию кормить людей. Огурцы растут обильно и быстро. В то же время огурец ответственно относится к своей семье – когда приходит время, он образует множество семян из которых вырастают новые огурцы».

В конце занятия педагог рассказывает детям историю для размышления.

Один человек спросил Ходжу Насретдина сколько ему лет. Тот ответил ему: «Мой возраст – не секрет, мне сорок лет». Прошло около двадцати лет, и они снова встретились. Насретдин был уже седым. «Ходжа, как же давно я тебя не видел! Сколько же тебе теперь лет?» – спросил человек. Насретдин ответил: «Ах ты, любопытный! Мне сорок лет». «Не может такого быть! Когда я тебя спрашивал двадцать лет назад, ты ответил мне также!» – возмутился человек. «Почему не может быть? Двадцать лет назад я сказал тебе, что мне сорок лет, и сегодня я говорю то же самое. Я всегда держу свое слово!» – ответил Насретдин [2].

Для воспитания других гармоничных черт характера могут быть использованы подобные занятия.

Литература

1. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: практическое руководство. – М.: МЕДпресс, 2001. – 596 с.

2. Слабинский В.Ю. Семейная позитивная динамическая психотерапия: практическое руководство. – СПб.: Наука и Техника, 2009. – 464 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА ПРИМЕРЕ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА: «МАТЕМАТИЧЕСКИЙ БИЛЬЯРД»

К.О. Агафонова,

Основная общеобразовательная школа № 25

Ново-Савиновского района,

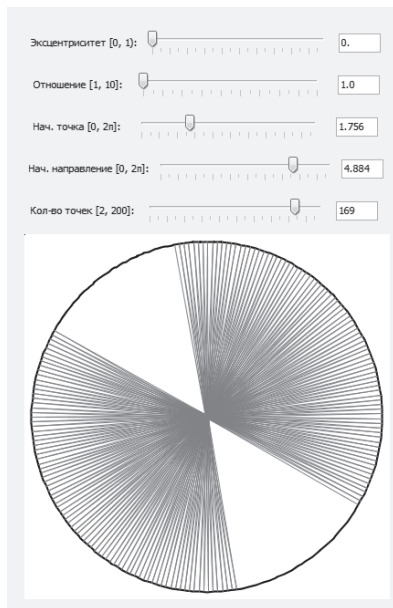
Казань, Россия

21 век – это век высоких информационных технологий. В то же время в процессе информатизации образования возникает ряд проблем: недостаточный выбор обучающих программ, несоответствие

большинства имеющихся программных продуктов всем требованиям, необходимым для успешной организации учебного процесса, отсутствие электронных информационных ресурсов.

В настоящее время в образовательной практике все более востребованными становятся факультативные занятия в школе, проводимые на компьютере. Наиболее удобной формой их проведения является материал, скомпонованный в единый обучающий комплекс. В связи с этим нами планируется разработка факультативных занятий по различным разделам математики, которые будут включать в себя не только теоретическую и практическую части занятий, но и набор лабораторных заданий на компьютере. Обучающий комплекс создается с помощью технологии Marplet, разработанной в среде программирования Maple.

Примером темы факультативных занятий является тема математического бильярда, интересная также межпредметной связью математики и физики. Рассматривается физическая задача о перемещении точечного шара по бильярдному столу (без луз) произвольной формы, который абсолютно упруго отражается от бортов. Математическая проблема бильярда, или проблема траекторий, состоит в поиске ответа на вопрос: какой может быть траектория шарика? Описанная механическая система – точечный шар в бильярдной области, ограниченной бортом (границей области), – и называется математическим бильярдом. Траектория бильярда в области определяется начальным положением точки и начальным вектором ее скорости. Таким образом, траектория бильярда – это вписанная в кривую ломаная, которая может быть однозначно построена по своему начальному звену.



Межпредметные связи отражают комплексный подход к воспитанию и обучению, позволяют вычленить как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между учебными предметами. В данном конкретном случае – математикой и физикой.

На данный момент разработана программа-Maplet для моделирования и анализа траекторий бильярдного шара в круге, эллипсе, правильных и произвольных многоугольниках, стадионе, грибе Бунимовича при различных начальных условиях. Задавая определенные параметры, можно определить свойства фигур. Учащимся предлагаются задания в виде лабораторной работы, например, подобрать такие параметры модели, чтобы траектория была периодической. Программа позволит им самостоятельно изучить тот, или иной материал в области математического бильярда.

Литература

1. Гальперин Г.А., Земляков А.Н. Математические бильярды (бильярдные задачи и смежные вопросы математики и механики). – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1990. – 288 с. – (Библиотечка «Квант». Вып. 77).
2. Кирсанов М.Н. Maple 13 и Maplet. Решения задач механики. – М.: Лань, 2010. – 503 с.

РАЗВИТИЕ И СОХРАНЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ

Л.А. Антонова,

*Гимназия № 1 Чистопольского муниципального района
Чистополь, Россия*

С каждым годом нарастает поток информации (в том числе учебной), нагрузки на ученика возрастают. Во всем мире наблюдается тенденция усиления неблагополучия в эмоциональной сфере подрастающего поколения. Связано это и с современной системой образования. «Мы все рождаемся с огромными естественными талантами, но наши образовательные учреждения склонны душить многие из них. Такая растрата талантов происходит из-за нескольких факторов: узкое сосредоточение на нескольких академических

предметах, вытеснение из школ творческих и гуманитарных предметов, сухое преподавание математики и науки, одержимость стандартизированными тестами и обусловленная финансированием необходимость учить для тестов» [1]. Исследования же показывают, «чем больше будет ситуаций, связанных с нервозностью, беспокойством, озабоченностью и другими проявлениями реактивной и личностной тревожности, тем вероятнее проявление враждебности и агрессии» [3, с. 273].

Большинство педагогов говорят сейчас о смене парадигмы образования. Реформы в образовании не завершены. Но уже сейчас можно многое изменить. Мой предмет – это история. История – особая наука. В ней присутствуют стройность и логичность математики, образность и яркость литературы, красота и изящность искусства. История – это живой процесс. И преподавание ее должно быть наполнено чувствами, страстями, красками. Каждая эпоха своеобразна, у каждого события свои оттенки: трагические и веселые, подчас забавные, драма и фарс. Причем все это может быть одновременно. Всеми способами оживить историю, наполнить ее чувствами наших далеких и близких предков, попытаться понять их проблемы – это нужно и можно делать везде и во всем. И на уроке, и во внеурочной деятельности. Это поможет сохранить эмоциональное здоровье детей.

Достаточно давно, еще в 80-е годы, впервые познакомилась с педагогикой сотрудничества учителей-новаторов. Используя опыт В.Ф. Шаталова и историка С.Д. Шевченко, свои первые опорные сигналы попробовала создать еще тогда, в 80-е годы. За несколько лет их применения убедилась, методика опорных сигналов обеспечивает значительно более полное усвоение программного материала; долговременное сохранение в памяти, предлагается развитие даже самой малой способности к мышлению. В опорных сигналах (ОС) содержится основная информация, наглядно представлены ведущие связи. «Это не просто схема, а набор ключевых слов, знаков и других опор для мысли, особым образом расположенных на листе. Сигнал позволяет ученикам свертывать и развертывать предъявляемый для изучения текст, и сама эта операция свертывания и развертывания, доступная каждому ученику, сильно облегча-

ет понимание и запоминание материала и, что важно, полностью исключает возможность зубрежки» [2].

Удивление, заинтересованность мыслью, которая по ходу объяснения приобретает формы, превращаясь в законченный рисунок, фразу, символ, образ, привлекает внимание учащихся, позволяет сохранить интерес, с которым каждый ученик приходит в школу! Завладеть вниманием современных учащихся порой совсем не просто. Рисунок, яркий, лаконичный, доступный помогает мне «оживить», «приблизить» любую эпоху, и на урок из тьмы веков приходит конкретный образ...

К опорным сигналам, которые были использованы в 6–7 классах, возвращаемся в 10–11 классах. И ученики с легкостью вспоминают материал, восстанавливая в памяти однажды выстроенные логические цепочки. Основная мысль схвачена – и ученик не боится, что он чего-то не поймет, не усвоит, не запомнит. Он спокойно работает дальше, уясняя детали и подробности, дополняет сухую схему интересными фактами, вывод – новыми аргументами.

Созданию образа исторической эпохи помогает и организованный мною исторический театр. Занятия театральным творчеством во многом помогают ребятам. Театр объединяет разные виды искусства, поэтому дети легко, без принуждения погружаются в мир истории, музыки, слова, литературы, живописи, хореографии. Отображая словесные образы через сценическое действие, дети становятся более пластичными и подвижными, учатся понимать и чувствовать свое тело. «Культура, в свою очередь, позволяет, подобно своеобразному психологическому громоотводу, снимать психическое напряжение личности» [4, с. 176].

Образование – это дверь в будущее. Ответить на вызовы времени может только творческий человек. Но творчество – это не только интеллектуальный процесс. В его формировании играют огромную роль чувства, интуиция, воображение. И успех человека, его здоровье напрямую зависит от взаимодействия эмоций и интеллекта.

Литература

1. Робинсон Кен. «Свобода в образовании». Домашнее обучение и анскулинг в России и во всем мире. – URL: <http://www.freeedu.ru>.

2. Педагогика сотрудничества. Отчет о встрече с учителями-экспериментаторами // Учительская газета. – № 42 от 17 октября 2006.

3. Потапова В.В., Федоренко М.В. Сравнительный анализ показателей эмоционального интеллекта, агрессивности и тревожности у студентов творческой специальности // Казанская наука. – 2014. – № 4. – С. 273–275.

4. Потапова В.В., Федоренко М.В. Психосоматический статус культурной дисхронии психического развития одаренной личности. // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2013. – № 3. – С. 175–182.

5. Шаталов В.Ф. Точка опоры. – М.: Педагогика, 1987.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

*Ф.Ф. Галимова,
Детский сад № 377,
Казань, Россия*

Развитие ребенка теснейшим образом взаимосвязано с особенностями мира его чувств и переживаний. Эмоции, с одной стороны, являются «индикатором» состояния ребенка, с другой – сами существенным образом влияют на его познавательные процессы и поведение, определяя направленность его внимания, особенности восприятия окружающего мира, логику суждений.

Дети часто находятся под влиянием эмоций, поскольку еще не могут управлять своими чувствами, что может приводить к импульсивности поведения, осложнениям в общении со сверстниками и взрослыми. Лишь по мере личностного развития у них постепенно формируется способность осознавать и контролировать свои переживания, эмпатия, способность понимать эмоциональное состояние других людей, развивается произвольность поведения, чувства становятся более устойчивыми и глубокими.

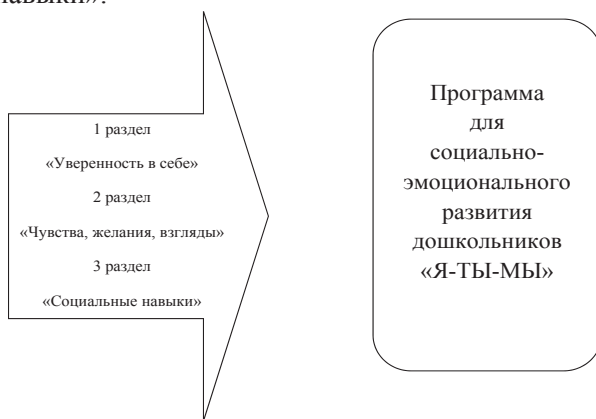
Эмоциональная неустойчивость, к сожалению, это не просто ситуативная проблема, а фактор, способный повлиять на развитие ребенка в целом. Под воздействием целого ряда негативных факторов (нарушение детско-родительских отношений, неблагоприятный психологический климат и др. патологические факторы)

у ребенка формируются признаки социально-эмоционального неблагополучия. Устойчивые отрицательные эмоциональные состояния оказывают регрессирующее воздействие на процесс онтогенеза.

Условно-эмоциональные нарушения можно разделить на две подгруппы. В основе этого деления лежат те сферы, в которых проявляется социально-эмоциональное неблагополучие:

- во взаимоотношениях с другими людьми (общение со сверстниками и взрослыми: возбудимость, неуравновешенность, конфликтность, жестокость, эмоциональная холодность, негативизм и т. п.);
- в особенностях внутреннего мира ребенка (впечатлительность, тревожность, мнительность и т. п.) Внутреннее неблагополучие ребенка влияет на его поведение и общение с окружающими.

В Детском саду № 377 используется программа для социально-эмоционального развития детей «Я – Ты – Мы», которая является программой не столько обучения, сколько воспитания. Цели программы определяются теми новыми требованиями, которые предъявляет к воспитанию подрастающего поколения современное российское общество. Будущие граждане должны стать свободными и ответственными; обладать чувством собственного достоинства и с уважением относиться к другим; быть способными на собственный выбор и с пониманием воспринимать мнения и предпочтения окружающих; владеть навыками социального поведения и общения с другими людьми. Программа состоит из трех основных разделов: «Уверенность в себе», «Чувства, желания, взгляды» и «Социальные навыки».



Первый раздел – «Уверенность в себе» – предполагает решение следующих задач: помочь ребенку осознать свои характерные особенности и предпочтения и понять, что он, как и любой человек, уникален и неповторим; преодолеть неуверенность в себе, поддерживать положительную самооценку. Все это поможет ребенку лучше понять других людей и самого себя.

Второй раздел – «Чувства, желания, взгляды» – поможет научить детей осознанно воспринимать свои эмоции, чувства и переживания, а также понимать эмоциональное состояние других людей. Дети знакомятся с языком эмоций, выразительными средствами которого являются позы, мимика, жесты; учатся пользоваться ими как для выражения собственных чувств и переживаний, так и для лучшего понимания эмоционального состояния других.

Третий раздел – «Социальные навыки» – предполагает обучение детей этически ценным формам и способам поведения в отношениях с другими людьми. У детей формируются коммуникативные навыки, умения устанавливать и поддерживать контакты, кооперироваться и сотрудничать, избегать конфликтных ситуаций.

Программа «Я – Ты – Мы» требует от педагога индивидуально-го подхода к каждому ребенку, основного на принципах педагогики сотрудничества и доверительного взаимодействия с его близкими.

С детьми в детском саду проводятся специальные игры-занятия «Уроки Добра», тренинги, активно используются приемы сказкотерапии, музыкотерапии. Малыши обучаются приемам релаксации.

Педагогами детского сада обобщен опыт работы по теме «Воспитание у детей культуры чувств». Разработан и успешно реализуется проект социально-эмоционального развития дошкольников «Тропинка к своему «Я». В целом, весь спектр предлагаемых педагогических приемов позволяет оптимально решать задачу обеспечения эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в процессе их социализации.

УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА КАК ФАКТОР, ФОРМИРУЮЩИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

С.В. Грибок,

Средняя общеобразовательная школа № 9 с углубленным изучением английского языка Ново-Савиновского района, Казань, Россия

Содержанием развивающего обучения является *система теоретических понятий*, которые должны быть определены внутри самого предмета. При этом не только выработаны сами понятия, но и логика их введения. Для того чтобы ребенок овладел понятием, мы строим *систему учебных задач*, где стратегической учебной задачей является непосредственное овладение этим понятием [1].

Процесс овладения каким-либо понятием, представляющим собой *систему учебных задач и действий*, составляет *учебную деятельность*. Именно на ее основе у младших школьников возникает теоретическое сознание и мышление, развиваются соответствующие им способности (анализ, мысленное планирование, рефлексия), а также потребности и мотивы учения.

Знания приобретаются в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации [3]. Отсутствует четкое разграничение понятий «задача» и «проблема».

«Учебная проблема понимается как отражение логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, побуждающее интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия или нового способа действия» [4].

Движущей силой любого процесса являются *противоречия*. *Противоречия* между *необходимостью* и *возможностью* решать поставленную задачу иного типа требует поиска дополнительных средств, путей деятельности, напряжения моральных и интеллектуальных сил для преодоления трудностей.

Противоречия в различных сторонах учения:

– противоречия между прежним уровнем знаний и новыми знаниями;

– противоречия между знаниями и умениями их использовать;
– противоречия между более сложной познавательной задачей и наличием прежних;

– противоречия между возросшими познавательными запросами, потребностями и возможностями их удовлетворения.

Так на основе движущего противоречия происходит процесс перехода учащихся от незнания к знанию.

Харламов И.Ф. выдвигает **четыре уровня проблемного обучения:**

1. Проблемное обучение носит черты воспроизведения научного поиска, показывающего возникновение проблемы, выдвижение гипотез и нахождение их решения.

2. Учитель создает проблемную ситуацию, а учащиеся вместе с ним включаются в ее решение.

3. Учитель создает проблемную ситуацию, а ее решение учащиеся осуществляют самостоятельно.

4. Побуждение учащихся самих найти проблему в излагаемом учителем материале и обосновать ее решение.

Он также предлагает восемь приемов решения проблемной задачи:

– путем применения способа аналогии (модели) актуализировать ранее полученные знания для решения новых задач;

– индуктивный, аналитико-синтетический способ, когда учащиеся самостоятельно исследуют явления и факты и делают необходимые выводы;

– дедуктивный способ решения познавательных задач. Этот прием используется тогда, когда для решения проблемы и овладения новыми знаниями нужно творчески применить какой-то ранее изученный способ или закономерность;

– познавательная задача решается путем отыскивания причин, обуславливающих то или иное изучаемое явление, на основе проданных опытов или же анализа изучаемого материала. Установление причинно-следственных связей;

– подчеркивание противоречивых положений, заключенных в содержании учебного материала, и их объяснение учащимися;

– решение познавательной задачи осуществляется путем выдвижения гипотез, предложений и их последовательного разрешения;

– материал излагает учитель, но учащимся дается задание устно или письменно расчленить его на отдельные смысловые единицы, то есть составить план изложения. (Уже в младших классах полезно выделять самое существенное в изложенном учителем материале и формулировать важнейшие проблемы темы);

– учащимся предлагается самим найти в излагаемом (учителем) материале познавательную проблему, четко сформулировать ее и аргументировать ее решение [5].

Учебная задача решается школьниками путем выполнения определенных *«учебных» действий*:

– преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;

– моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме;

– преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;

– построение системы частных задач, решаемых общим способом;

– контроль за выполнением предыдущих действий;

– оценка усвоения способа как результата решения данной учебной задачи [3].

Одно и тоже по содержанию действие может быть усвоено по-разному. Для одних детей важна материальная форма действия, другой ученик может выполнять эти действия, только фиксируя предметы взором (перцептивная форма). Следующий – выполняет действия, рассуждая вслух (умственная форма действия).

В процессе новой формы действия обучаемый должен ориентироваться и на его предметное содержание и на словесное выражение этого содержания. Если единство этих двух сторон действия нарушается, оно оказывается дефективным. Ориентировка только лишь на речевую форму ведет к формализму усваиваемых знаний и умений. Если же обучаемый ориентируется только на предметное содержание, не отражая его в речи, то он оказывается в состоянии решать, лишь тот круг практических задач, где достаточна ориентировка в плане восприятия. В этом случае не формируется умение рассуждать, обосновывать практически полученное решение [6].

Завершается деятельность результатом. В результате материализованы цели, операции, способности и возможности личности ребенка. С результатом сопряжена оценка и самооценка личности, ее статус в коллективе, среди близких, которые радуются, печалятся или негодуют. Все это оставляет большой след в развитии личности обучающегося, ее побуждений, устремлений, ее действий, умений и способностей.

Таким образом, деятельность – подлинный источник развития личности. Ее объективно-субъективные основы богаты возможностями для развития.

Литература

1. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. – М.: Издатель Рассказов А.И., 2004.
2. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
4. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань: Татарское книжное издательство, 1972.
5. Харламов И.Ф. Как активизировать учение школьников. – Минск: Народная АСВЕТА, 1975.
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2013.

ПРОБЛЕМЫ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

В.Е. Григорьева,

*Средняя общеобразовательная школа № 132
с углубленным изучением иностранных языков,
Казань, Россия*

В последнее время отмечается рост детей с трудностями в обучении и поведении. Часто педагоги и врачи слышат жалобы от родителей, что ребенок невнимателен, излишне возбудим, раздражителен, не может контролировать свое поведение, «неуправляем» –

и, естественно, мало обращают на это внимание. Непокойное поведение ребенка раздражает педагогов и далеко не всегда есть понимание причин такого поведения. Нередко эти трудности сочетаются с двигательной расторможенностью и эмоциональной лабильностью. Такие дети входят в состав учащихся массовых школ и являются группой риска, нуждающиеся в психологической коррекции.

Такие симптомы, как повышенная отвлекаемость на уроках, неспособность к длительной концентрации внимания, двигательная расторможенность, излишняя возбудимость и импульсивность, недостаток моторного контроля и самоорганизации, проявляясь в комплексе, являются признаками поведенческого расстройства под названием синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Это состояние является одной из наиболее распространенных форм минимальных мозговых дисфункций у детей [1].

Такой ребенок трудно приспосабливается к школе, детскому коллективу, у него возникают трудности в обучении и поведении.

В коллективе ребенок является источником беспокойства. Он постоянно конфликтует с другими детьми, поэтому мало кто желает с ним дружить.

Роль школьника гиперактивный ребенок осваивает с большими трудностями. К учителям относится фамильярно, не подчиняется их авторитету. Не придерживается правил поведения в классе, прежде всего потому, что является излишне импульсивным и раздражительным [6].

На уроке эти дети приступают к занятию, не дослушав инструкции, затем много раз переспрашивают, делают ошибки и даже могут не справиться с заданием. Они постоянно вертятся, разговаривают и в целом требуют повышенного внимания учителя. Неспособность сконцентрировать внимание является причиной плохой успеваемости.

Недостаток самоорганизации и контроля сказывается на выполнении контрольных и самостоятельных работ в классе.

Кроме снижения внимания для гиперактивных детей характерны нарушения памяти, сниженная умственная работоспособность, повышенная утомляемость.

Рассеянность увеличивается по мере выполнения задания, что свидетельствует о повышенной утомляемости нервной системы.

Продуктивность работы таких детей в классе низкая. Основная характеристика внимания: концентрация, объем, устойчивость – ниже нормы.

Из-за неспособности контролировать свое поведение и вести себя в соответствии с принятыми нормами ребенок не способен спокойно сидеть на уроке и говорить только тогда, когда его спросят. Именно в этот период родители чаще всего обращаются за консультацией к специалистам.

Гиперактивные дети постоянно в движении, независимо от того, чем занимаются: математикой или физкультурой. На занятиях физкультурой они в один миг успевают начертить мелом полосу для бросков мяча, построить группу и стать впереди всех для выполнения занятия. Однако результативность подобной «брызжущей» активности невысока, а многое начатое просто не доводится до конца. Внешне создается впечатление, что ребенок очень быстро выполняет задание, и, действительно, быстрым и активным является каждый элемент движения, но в целом у него много лишних, ненужных движений. [5].

Характерным показателем деятельности гиперактивных детей является быстрота реакции. Она выше, чем у обычных детей. Поэтому ребенок часто резко реагирует даже на незначительные детали, не задумываясь при этом о содержании всего явления как комплекса взаимосвязанных раздражителей. Он не в состоянии полностью использовать свои способности и прослыивает ленивым или глупым ребенком.

Постоянные упреки и выговоры ожесточают ребенка. Развивается негативная реакция на окружающих, он становится неуправляемым, «трудным» ребенком. Гиперактивность часто приводит к агрессивному и деструктивному поведению [4].

Изменив окружение ребенка, отношение к нему в семье и школе, можно повлиять на течение заболевания и значительно снизить влияние перинатальной патологии и наследственной предрасположенности [4].

Направленность психологической коррекции симптомов СГДВ определяется результатами психологического обследования. Преобладание двигательных нарушений требует больше внимания

уделять коррекции двигательной сферы: пространственной и визуальной координации, развитию тонкой моторики. При наличии эмоциональных нарушений проводится холдинг-терапия, используются методики для снятия повышенной тревожности, для развития коммуникативности, подбираются сферы деятельности, в которых ребенок чувствовал бы себя уверенно, моделируются ситуации успеха [3].

Основным симптомом расстройства является нарушение внимания, поэтому в цикле занятий обязательно включаются упражнения на развитие внимания и памяти. Однако при наличии существенных функциональных отклонений ЦНС, когда затронуты области фронтальной коры, отвечающие за когнитивные функции, такие занятия могут быть неэффективны. В таких случаях помогает развитие мышления и речи, нарушенных функций. При выявлении речевых нарушений требуются логопедические занятия.

Занятия со специалистами необходимо продолжать и после улучшения поведения и успехов в обучении, так как течение заболевания характеризуется временными ремиссиями. Постоянные занятия продолжаются до 10–12 лет, но и после этого проводятся психологическое консультирование родителей и ребенка [5].

Среди психолого-педагогических методов коррекции синдрома СДВГ главная роль отводится поведенческой психотерапии. За рубежом существуют центры психологической помощи, в которых проводятся занятия по поведенческому тренингу для родителей, учителей, детских врачей и других специалистов.

Ключевым моментом поведенческой программы коррекции СДВГ служить изменение окружения ребенка в школе и дома с целью создания благоприятных условий для преодоления отставания в развитии психических функций.

Домашняя программа коррекции включает:

1. Изменение поведения взрослого и его отношение к ребенку (избегать слов «нет» и «нельзя», взаимоотношения строить на доверии и взаимопонимании).

2. Изменение психологического микроклимата в семье (взрослые должны меньше ссориться, проводить досуг всей семьей).

3. Организацию режима дня и места занятий.

4. Специальную поведенческую программу, предусматривающую преобладание позитивных методов воспитания.

При общении с гиперактивными детьми необходимо помнить, что негативные методы для них неэффективны. Особенности их нервной системы таковы, что порог чувствительности к отрицательным стимулам очень низок, поэтому они не восприимчивы выговорам и наказанию, но легко отвечают на малейшую похвалу. Поэтому в общении с ребенком должны преобладать методы вознаграждения и поддержки [3].

Родителям необходимо помнить, что дети очень любят проводить время с родителями. Поэтому наградой за хорошее поведение может быть совместная поездка за город, в зоопарк, кино.

Залогом успеха в коррекции служит постоянное наблюдение специалистов за состоянием ребенка вплоть до окончания школы (консультативное сопровождение) и при необходимости изменение плана коррекции.

Литература

1. Бадалян Л.О., Заваденко Н.Н., Успенская Т.Ю. Синдромы дефицита внимания у детей // Обозрение психиатр. мед. психол. им. В.М. Бехтерева. – СПб., 1993. – № 3. – 74–90 с.
2. Заваденко Н.Н. Клинико-психологическое исследование школьной дезадаптации: ее основные причины и подходы к диагностике// Неврологический журнал. – 1998. Т.3. – № 6. – С. 13–17.
3. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении у детей. – М.: Просвещение, 1994. – 470 с.
4. Кошелева А.Д., Алексеева Л.С. Диагностика и коррекция гиперактивности ребенка. – М.: НИИ семьи, 1997. – 62 с.
5. Кучма В.Р., Брызгунов И.П. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей (вопросы эпидемиологии, этиологии, диагностика, лечение). – М.: Олег и Павел, 1994. – 44 с.
6. Ясюкова Л.А. оптимизация обучения и развития детей с минимальными мозговыми дисфункциями. – СПб.: ИМАТОН, 1997. – 78 с.

ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Н.Н. Загздинова,

*Детский сад № 39 комбинированного вида Советского района,
Казань, Россия*

Общение как объект научного знания имеет много трактовок. В отечественной педагогике и психологии распространено понимание общения как коммуникативной деятельности. Осуществляемая посредством речи, эта деятельность приобретает специфические особенности и обозначается как речевая коммуникация. Именно речевая коммуникация является наиболее универсальной и распространенной в человеческом обществе формой общения, что определяет значимость ее формирования у детей.

«Речевая коммуникация» рассматривается как явление не только сугубо речевое. Раскрывая его сущность, выделяем в его внутренней структуре два компонента. С одной стороны, владение ребенком определенными личностными качествами, необходимыми для полноценной реализации общения, которые проявляются в осознанных коммуникативных действиях и в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями коммуникативной ситуации и особенностями партнера по общению (коммуникативные умения); с другой – это владение речью как средством общения. И если один из компонентов (или оба одновременно) в силу определенных причин недоразвит, мы говорим о том, что ребенок нуждается в специально организованной коррекционно-педагогической помощи по формированию речевой коммуникации.

В настоящее время разрабатываются новые организационные формы работы с детьми, выявляются их потенциальные возможности к интеграции в общество. Такую возможность предоставляет нам педагогика итальянского психолога Марии Монтессори. Мария Монтессори разработала специальные упражнения, развивающие речь посредством тренировки мелкой моторики пальцев, там есть нервные окончания, стимулирующие речевые центры в коре головного мозга.

Метод Монтессори основан на наблюдении за ребенком в естественных условиях и принятии его таким, каков он есть. Основной

принцип монтессори-педагогике: подвигнуть ребенка к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию. Девиз метода знаком многим: «Помоги мне сделать это самому». В группах Монтессори ребенок учится в основном самостоятельно с помощью специально разработанной окружающей среды – Монтессори-материалов. В Монтессори-материалах заложена возможность самоконтроля, ребенок сам видит свои ошибки, и взрослому не нужно указывать на них.

Монтессори-группа включает в себя множество зон:

1. **«Зона практической жизни»**, где дети приобретают важные практические умения. Здесь находятся материалы для общеподготовительных упражнений, все, что связано с переливанием, пересыпанием, ношением предметов. Здесь же упражнения с пипетками, пинцетами, прищепками, нанизывание бус, сортировкой мелких предметов. Также сюда относят материалы, которые помогут ребенку заботиться о себе. К ним относятся рамки с различными видами застежек: большими и маленькими пуговицами, молнией, пряжками, крючками, шнуровкой, бантами, булавками, кнопками, липучкой. К этой же группе относится материал для рук и чистки ногтей. Материалы позволяющие освоить первые навыки приготовления пищи – чистка и резание овощей и фруктов, сервировка стола. В эту же зону входят материалы, которые позволяют ребенку научиться заботиться об окружающем мире – мытье посуды, стирка, мытье стола, глажение, чистка обуви, полировка металла;

2. **«Зона сенсорного воспитания»**. Эта зона предназначена для развития и утончения восприятия органов чувств. Она оборудована классическим сенсорным Монтессори-материалом, который тоже разделен на несколько групп:

– **материалы для развития зрения**. Сюда входят четыре блока с цилиндрами и цветные цилиндры, розовая башня, коричневая лестница, красные штанги, геометрический комод с рамками-вкладышами, проекциями, объемные геометрические тела с основаниями. Для развития логического мышления на основе зрительного восприятия – комплект конструктивных треугольников, биномиальный и триномиальный кубы;

– **материалы для развития осязания**. Это – шершавые и гладкие доски для ощупывания, шероховатые таблички, ящик с тканью;

– к материалам для развития барического чувства (различения веса) относятся весовые таблички, для развития вкуса – вкусовые баночки, для развития слуха – шумовые цилиндры.

3. «Математическая зона». Сюда входит материал для знакомства с количествами и символами до 10, изучение состава и свойств; чисел первого десятка – числовые штанги, шершавые цифры, «веретена», цифры; К материалам для знакомства с десятичной системой: сложения, вычитания, умножения и деления четырехзначных чисел относятся банк золотого материала с набором карт-символов, игра с марками.

4. «Зона русского языка».

Сюда входит материал для расширения словарного запаса – классификационные карточки с обобщением, материал для развития фонематического слуха – наборы мелких предметов, звуковые игры; материалы для подготовки руки к письму – металлические рамки – вкладыши для обводок и штриховок, ножницы для резания бумаги; материал для знакомства с письменными буквами – шероховатые буквы, поднос с манкой для письма; материал для написания слов – большой подвижный алфавит; материал для чтения – серии из карточек, наименование предметов, списки слов, предложений, книжек.

5. «Космическая зона». Здесь ребенок получает представления об окружающем мире, о взаимосвязях и взаимодействии явлений и предметов, об истории и культуре разных народов. В этой зоне ребенок также узнает основы ботаники, зоологии, анатомии, географии и других естественнонаучных дисциплин.

Также проводятся двигательные упражнения – в основном на линии. В большинстве Монтессори-групп на ковре или на полу нарисована ленточная линия в виде круга, (овала), которая используется для физических упражнений по развитию равновесия и координации движений, а также внимания. Ребенок сам выбирает зону и конкретный Монтессори-материал, с которым хочет работать. Он может работать один или с другими детьми, этот выбор он тоже делает обычно сам. Ребенок работает в собственном темпе, *в методе Монтессори нет соревнования.*

Благодаря всему этому, а также тонкому психологическому подходу, учету индивидуальных особенностей и возможностей каж-

дого ребенка, опоре на естественные особенности человеческого восприятия «монтессорианские дети» раньше и лучше своих сверстников овладевают письмом и счетом, у них формируется склонность к учению, развивается воля.

Все Монтессори-материалы удивительно конкретны и наглядны и позволяют ребенку не просто принимать на веру слова педагога, а на основании собственного опыта убеждаться, что в сотне десять десятков, а дважды два – и в самом деле четыре, а Земля действительно вращается вокруг Солнца, а не наоборот. Огромное внимание Монтессори уделяла обучению детей навыкам самообслуживания, справедливо полагая, что ребенок, умеющий ловко зашнуровать собственные ботинки, застегнуть курточку и пришить пуговицу к рубашке, не только приобретает бесценный опыт самостоятельности и ответственности, но и разовьет те мышцы, которые необходимы и для овладения навыками письменной речи.

Таким образом, М. Монтессори в своем педагогическом опыте опиралась на педагогические условия, обеспечивающие успешное обучение и успешную социализацию детей, которые мы рассматриваем, как обстоятельство учебно-воспитательного процесса, учитывающего индивидуально-личностную образовательную траекторию ребенка в развивающей дидактической среде при максимальном невмешательстве педагога в процесс самостоятельной деятельности учащегося.

Литература

1. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.
2. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому // сост. М. В. Богуславский, Г.Б. Корнетов (сборник фрагментов из переведенных книг М. Монтессори и статей российских авторов о педагогике М. Монтессори). – ИД «Карапуз». – М., 2000.
3. Монтессори М. Дети – другие. – М., 2004. Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Восхождение к Монтессори // Альманах МАМА. Выпуск I. – М., 1994. – С. 14–34.
4. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. – Гомель, 1993. – 336 с.
5. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка. – М.: Тип. Госнаба, 1993. – 168 с.

6. Монтессори М. Развитие потенциальных возможностей человека / пер. с англ. Д. Смоляковой // Бюллетень МАМА. – 1993. – № 2, 3, 5.
7. Монтессори М. Разум ребенка. – М., 1997. – 176 с.
8. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – М.: Московский Центр Монтессори, 1993. – 203 с.
9. Монтессори М. // сост. М.В. Богуславский (сборник опубликованных фрагментов книг М. Монтессори), 1999.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили – 224 с.
10. Сумнительный К.Е. В поисках человечности // Дельфис. – № 4. – 2005.
11. Сумнительный К.Е. Проблемы и пути адаптации педагогической системы М. Монтессори на фоне интеграции России постперестроечного периода в европейское пространство // Известия Волгоградского государственного университета. – 2006. – № 1.

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООО

Р.Х. Мифтахова,

*Средняя общеобразовательная школа № 9
с углубленным изучением английского языка
Ново-Савиновского района,
Казань, Россия*

«Новый мир имеет новые условия и
требует новых действий»

Н. Рерих

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Все это достигается путем сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта. При этом знания, умения и навыки формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся [3].

Активная, творческая познавательная и практическая деятельность учащихся – предмет главной заботы учителя на уроке. Современная образовательная система предлагает учителю новые пути и

решения. Обучение – это не перекладывание в головы учащихся готовых истин, а поиск истины самими учащимися [2]. Этот процесс идет успешнее, если учитель широко использует различные педагогические технологии. Сегодня обучающиеся должны работать не только по образцу, но и предлагать свои способы решения. Поэтому учителю одной технологией сегодня пользоваться невозможно. Нам известны много инновационных технологий: компьютерные мультимедийные технологии, коммуникативно- развивающие технологии: технология успеха, творчества, сотрудничества, развития; здоровьесберегающие технологии и т. д. Естественно, возникает необходимость интеграции педагогических технологий и интеграции различных форм и способов обучения. Что такое интеграция? Это процесс сближения, связь наук, происходящих наряду с процессами дифференциации. Интеграция совершенствует педагогическую систему, помогает преодолению ее недостатков и направлена на углубление взаимосвязей и взаимозависимостей между педагогическими технологиями [1]. Задача интеграции: объединение отдельных форм и методов, способов и приемов, разных педагогических технологий в единое целое, выбор наиболее эффективных и позволяющих максимально развить ребенка в данных условиях.

Задача любого урока в условиях реализации ФГОС ООО – построение условий для максимального раскрытия потенциала ребенка, формирование ответственности и способностей, культуры мышления и диалога, формирование творчески думающей, активно действующей, легко адаптирующейся личности [3]. При этом открываются широкие возможности для совместного открытия и добывания знаний. Если учебное сотрудничество со взрослыми – достаточное условие обучения, то учебное сотрудничество со сверстниками – условие необходимое.

Литература

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – С. 73.
2. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М., 1979.
3. III Педагогический марафон «Новой школе – новое качество». Часть 2. ФГОС ООО: формирование универсальных учебных действий на уроках математики. П-К, 2012. – 42 с.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ДОО

*Л.Х. Мамаева,
Детский сад № 377,
Казань, Россия*

Социализация – понятие, широко используемое в современной психолого-педагогической науке, имеющее междисциплинарный статус, и в связи с этим его содержание неоднозначно. Чаще всего социализация трактуется как процесс развития и саморазвития человека в ходе усвоения и воспроизводства социокультурного опыта [1].

Современная социализация имеет свою специфику, обусловленную как глобальными процессами, происходящими в мировом обществе, так и особенностями социально-экономического и культурного развития того или иного региона или государства в отдельности.

К основным особенностям современной социализации подрастающего поколения можно отнести следующее:

- длительность протекания (по сравнению с предшествующими периодами), что связано прежде всего с изменением статуса детства;
- гуманистическую направленность в отношении общества к детству, что проявляется в осознании ребенка основной ценностью семьи и общества;
- проявление новых требований к характерологическим, профессиональным чертам будущего члена общества;
- стирание или изменение многих ролевых предписаний и полоролевых функций.

Социальное развитие ребенка в ДОО современной науке и практике рассматривается как сложный процесс усвоения дошкольником общечеловеческих ценностей, опыта взаимодействия, сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

По мнению многих ученых (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн и др.), первые годы жизни – это критически важный период для социального, интеллектуального и личностного развития. Именно в детском возрасте у человека формируется са-

мосознание и закладываются первые представления о самом себе, образуются устойчивые формы межличностного взаимодействия, моральные и социальные нормы.

В детском возрасте огромное влияние на процесс социализации оказывают агенты социализации, то есть лица, с которыми у ребенка происходит непосредственное взаимодействие. Ими могут являться:

- семья (родители или лица, постоянно заботящиеся и общающиеся с ребенком, братья или сестры);
- детский сад (в первую очередь воспитатели);
- общество (сверстники, друзья).

По своей роли в процессе социализации агенты различаются в зависимости от того, насколько они значимы для ребенка, как выстраивается взаимодействие с ними, в каком направлении и какими средствами они оказывают свое влияние.

В процессе социализации ребенка необходимо обучать нормам и правилам поведения, эмоциональному реагированию на различные ситуации, способам проявления и переживания различных чувств. Ребенок постепенно усваивает, каким образом познавать окружающий природный и социальный мир, как организовать свой быт, каких морально-этических ориентиров придерживаться, как эффективно участвовать в межличностном общении и совместной деятельности. Важно, чтобы воспитательно-образовательный процесс в дошкольном образовательном учреждении охватывал основные виды социализации ребенка (естественно-культурного, социально-культурного, социально-психологического и т. д.) и задавал начальные условия для полной и успешной социализации личности в будущем, необходимо организовать условия вхождения ребенка в систему социальных отношений как компонента этой системы, т. е. ребенок должен стать частью социума.

На первый план выдвигается задача приобщения детей дошкольного возраста к социальному миру, что означает для него «открытие путей для оптимального освоения норм общества, а главное расширение его способностей саморазвития» [2].

Социализация в дошкольных учреждениях при всей очевидности общих тенденций, о которых сказано выше, имеет и специфи-

ческие черты, свойственные образовательной среде отдельного учреждения. Для реализации задач социального развития в МАДОУ «Детский сад № 377» созданы следующие условия: оформлены игровые уголки по группам «Уютный диванчик», «Страна неприкосновенности», подобраны атрибуты для полноценной сюжетно-ролевой игры «Семейная гостиная», «Супермаркет», «Лечебница доктора Айболита», регулярно оформляются уголки по формированию социальной компетентности. В дошкольном образовательном учреждении проводятся разнообразные праздники, в том числе фольклорные «Во саду ли, в огороде», «Красна девица», развлечения «За околицей», «В гости в деревню», «Бабушкин сундук», досуги для детей «Остров Дружбы», «Путешествие в космос», «Кем Я хочу стать», реализующие задачи развития социальной компетентности. Мероприятия, помимо подготовки и непосредственной организации, имеют этап педагогической рефлексии, на котором проводится анализ мероприятия педагогами. Основная цель детского сада – целенаправленная социализация личности ребенка, обучение нормам поведения, развитие общих представлений об окружающем мире. Помочь раскрыть ребенку окружающий мир, подготовить его к полноценной жизни в современном обществе – это одна из базовых задач, стоящих перед дошкольными педагогическими коллективами, решение которой непосредственно связано с положениями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Литература

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2013. – 240 с.
2. Фельдштейн Д.И. Закономерности поуровневого развития личности в онтогенезе / Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

А.П. Печенкина, О.В. Улыбина,

*Бирский филиал Башкирского государственного университета
Бирск, Россия*

В настоящее время практическая психология интенсивно развивается. Современная психология осваивает новые проблемные области. Пересматривает традиционные и разрабатывает новые теоретические концепции, включает в свой методический арсенал новые диагностические, коррекционные, консультационные, реабилитационные приемы. Специалист неизбежно сталкивается с разнообразными этическими проблемами, с необходимостью понять, какими принципами и нормами ему следует руководствоваться в работе. Поэтому одной из серьезных задач сегодня становится осмысление, сохранение, обогащение традиций отечественной психологии, ее этического аспекта. Необходимо обсуждать представления о профессиональной этике.

Этика – одна из древнейших наук, возникшая как неотъемлемая и важнейшая часть философии. По представлениям древних греков действия каждого человека обусловлены его неизменной природой – «физисом» и изменчивым «этосом», спокойным нравственным характером, который противопоставлялся неупорядоченному и неустойчивому «патосу». Аристотель образовал от этого слова прилагательное «этосный», т. е. относящийся к нраву, темпераменту, характеру, обозначив им добродетель человеческого характера в отличие от добродетелей ума. Таким образом, этичность связана не столько с умом и знаниями, сколько с нравственными позициями человека, проявляющимися в его характере и реальном поведении. Поэтому, уже начиная с древности, этику было принято считать «практической» философией в отличие от «чисто теоретического» знания о мире. Она ориентирует человека в подборе методов и средств преобразования мира и, включая мировоззренческую сторону, обосновывает цели практической деятельности. Профессиональная этика отражает, во-первых, кодексы поведения, предписывающие определенный тип нравственных взаимоотношений

между людьми, которые представляются оптимальными с точки зрения выполнения ими своей профессиональной деятельности, во-вторых, теоретические основы и методы обоснования данных кодексов. Во всех странах особое внимание уделяется профессиональной этике тех видов деятельности, в которых объектом труда является непосредственно человек. Такое положение продиктовано стремлением нейтрализовать возможность злоупотребления властью, которую специалист может иметь над человеком, нуждающимся в его услугах. Именно этой идеей руководствовался когда-то Гиппократ, являющийся автором первого этического кодекса в профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональная этика психолога – это теоретически обоснованные представления о том, как в данной области научной и практической деятельности следует различать добро и зло, на какие ценности, традиции и нормы ориентироваться. Никакая психологическая работа не может быть выполнена успешно и признана профессиональной без коррекционного выстраивания этического аспекта тех сложных и многомерных (а иногда и проблемных) отношений с клиентами и коллегами, в которые неизбежно вступает психолог. В настоящее время в России и за рубежом уже созданы и продолжают создаваться соответствующие этические кодексы. Разнообразные кодексы освещают проблемы, характерные для определенных областей практической психологии.

Процесс осмысления конкретного содержания этических норм и принципов, идущий в современной практической психологии, безусловно, требует акцентирования этических проблем при подготовке психолога, при построении педагогической работы. Приходится с сожалением признать тот факт, что сегодняшние студенты-психологи получают весьма фрагментарные знания по этике. В Государственный образовательный стандарт включен только небольшой общий курс по ее основам, никак не адаптированный к проблемам и запросам современной практической психологии. Некоторые преподаватели по собственной инициативе посвящают этому некое время, в основном, это происходит в процессе чтения курсов, связанных с практической деятельностью. Чаще же всего бытует, по-видимому, мнение, что этические нормы легко присваиваются сами по себе в процессе получения знаний. Кроме того,

существует еще один ракурс проблемы: ни один этический кодекс, даже самый универсальный, не может ответить на все вопросы жизни, т. к. это не практическое руководство и жизнь всегда богаче, поэтому каждый специалист должен иметь не просто знания по профессиональной этике, но осмысленную четкую позицию.

Очевидно, что в ходе профессиональной подготовки студента следует специально обучить и, более того, соответствующим образом воспитать, чтобы он приобрел способность осознать этический аспект любого момента взаимодействия с клиентами, коллегами и т. д. Это необходимо потому, что только чем-то хорошо осознанным можно целенаправленно и эффективно управлять. Психолог должен овладеть не только стратегией и основными принципами выстраивания этически корректных отношений с коллегами и клиентами, но и поведенческими навыками организации общения. Поэтому необходима разработка и внедрение специальных курсов по профессиональной этике, включающих в себя, по меньшей мере, три аспекта: приобщение к теоретическим знаниям в области этики и этической культуры, эволюция отношения к этике вообще и в профессиональной деятельности, осознание собственных позиций и формирование основы этически корректной профессиональной позиции. При этом не только в ходе специальных курсов по профессиональной этике, но и при обсуждении студентами-психологами любой темы учебного плана всех основных курсов, любой исследовательской или психокоррекционной методики важно находить, идентифицировать и подчеркивать этический аспект.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА

Э. И. Садриева,

*Средняя общеобразовательная школа № 167 с углубленным
изучением отдельных предметов Советского района,*

Казань, Россия

Преподавание татарского языка в современных условиях требует от учителя совершенно новых, инновационных подходов как к содержательной части урока, так и к выбору образовательных

технологий, эффективных методов преподавания. В современных условиях очень важно, чтобы учитель не давал ученикам готовых знаний, а указывал путь к приобретению знаний, учил добывать знания. В настоящее время понятие «новые образовательные технологии» не мыслится без метода проектов.

Проект – это замысел, идея, образ, воплощенные в форму описания, обоснования, расчетов, чертежей, раскрывающих сущность замысла и возможность его практической реализации.

Технология проекта – одно из перспективных направлений в деятельности школы, кроме того, это увлекательное и интересное занятие и для учащихся, и для учителя.

Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Метод проектов помогает решить проблемы, связанные не только с образованием, но и с воспитанием учащихся, а также с их социализацией [1].

Если ученик получит в школе исследовательские навыки, научится ориентироваться в потоке информации: анализировать ее, обобщать, сопоставлять факты, делать выводы и заключения, то он в силу более высокого образовательного уровня легче будет адаптироваться в дальнейшей жизни, правильно выберет будущую профессию, будет жить творческой жизнью [2].

Учителю же необходимо дать нужное направление творческому мышлению учащегося, стимулировать творческий поиск, создавая соответствующие ситуации и условия, дать толчок к систематическому исследованию, анализу, поиску своих собственных путей решения той или иной проблемы.

Использование проектной технологии на уроках развивает такие качества в учениках, как умение пользоваться имеющимися знаниями для решения новых познавательных и практических задач; помогает приобретать коммуникативные навыки и умения; овладевать практическими умениями исследовательской работы: собирать необходимую информацию, учиться анализировать факты, делать выводы и заключения; позволяет развивать аналитическое и логическое мышление учащихся [3].

Для уроков татарского языка можно использовать такие проектные уроки как уроки-дебаты, дискуссии, деловые игры и т. д.

Проектный метод на уроках татарской литературы учит детей приобретать знания и постепенно выполнять усложняющиеся практические задания, реализуя при этом межпредметные связи и воспитывая инициативу. Именно с помощью проектной деятельности формируется национальная культура, происходит подготовка учащихся к реальным условиям жизни. А создание и защита проектов на уроках татарской литературы позволяет по данному предмету добиться высоких результатов.

Использование проектной технологии способствует ответственности в образовательном процессе. У ребенка, самостоятельно обдумывающего и отбирающего нужную информацию, ненавязчиво происходит закрепление необходимого материала.

На уроках татарского языка и литературы метод проектов активно применяется нами уже в течение нескольких лет. Дети с помощью исследовательских методов самостоятельно решают проблемы, поставленные учителем.

В начальных классах формируются первичные умения исследовательской деятельности. Для проектной деятельности используются учебники для начального образования. Дети изучают содержание учебников с точки зрения словарного состава и правил представленных для усвоения материалов. Результат проектной деятельности оформляется в виде словаря-справочника, сборника правил по татарскому языку, сборника заимствованных слов татарского и русского языка.

В 4–5 классах ученикам дается проектная тема «Известные художники нашей республики». Ученики собирают дополнительную информацию о биографии и творчестве художников, представленных в учебниках, собирают картины данных авторов. Защита проекта представляется в виде презентации. А также используются такие детские проекты как постановки по текстам сказок и материалам учебника, выставка рисунков и поделок, викторина, исследование.

В средних и старших классах учащиеся выполняют информационные и исследовательские проекты, например, «Татар язычылары» («Татарские писатели»), «Казан Кремле» («Казанский

Кремль»); создают издательские проекты, например, «Шәжәрә» («Родословные»), школьная стенгазета. В рамках этих проектов они пишут рефераты по темам: «Традиции и обычаи», «Праздники», «Профессии»; делают коллажи. Ежегодно ученики защищают свои научно-исследовательские работы на городских, республиканских и региональных конференциях.

В 5–9 классах при изучении жанров устного народного творчества учащимся дается групповая исследовательская работа: собрать и записать пословицы, поговорки, загадки, старинные песни, частушки, баиты, прибаутки. А также дается индивидуальная работа – найти в произведениях татарских писателей жанры устного народного творчества. Собранный материал обобщается, создаются сборники. Ученик обязан знать свои исторические корни, национальные традиции и обряды, обычаи и уметь рассказать о них.

С 6 класса учащиеся изучают традиции, обряды, праздники, национальные костюмы татарского народа. На этих уроках также учащиеся занимаются исследованием. Какие традиции и обряды сохранились до наших дней? Чем отличаются татарские праздники от русских? Есть ли общие праздники? Какую одежду одевали наши предки и с чем это связано? Чем отличается татарский костюм от русского?

Для воспитания экологической культуры учеников на уроках татарского языка и литературы использование проектной деятельности является также эффективным методом. Сначала происходит знакомство ребят с проектами прошлых лет, в зависимости от поставленного вопроса педагог готовит небольшие презентации, буклеты для формирования мотивации учащихся к исследовательской работе и созданию проекта. Затем педагог знакомит учащихся с правилами и основами проектной деятельности, с требованиями, предъявляемыми к проектам. Ребятам предлагаются примерные темы проектов. Например, «Природа в произведениях писателей и поэтов», «Мы – дети природы», «Природа: вчера и сегодня», «Роль человека в загрязнении природы». Затем выбрав тему проекта, дети вместе с учителем формулируют проблему, предлагают идеи, обсуждают их и вырабатывают план действий. Потом формируются группы учащихся, где перед каждым ставится своя задача. При

распределении обязанностей, учитываются склонности, интересы и способности учащихся. Учащиеся готовят материал для проекта во внеурочное время, консультируясь по необходимости с учителем. При выполнении работы над проектом ученики могут организовать, например, конкурс рисунков, написать сочинения о природе, сделать обзор описаний красот природы в произведениях известных писателей или подбор стихотворений о природе и нарисовать иллюстрации к тексту. В работе над данным проектом могут быть использованы походы в музеи на выставки различных художников, беседы об их картинах. Еще одним аспектом работы над проектом является подготовка сообщений об экологическом состоянии нашей республики. Для этого ученики находят произведения татарских писателей, где описываются проблемы экологии; проводят исследование, вместе со взрослыми, состояния водоема или лесопарка в их микрорайоне (по результатам составляют фото-отчет), составляют сообщение или делают презентацию о том, каким бы они хотели видеть экологическое состояние своего микрорайона, вносят предложения по охране и защите природы.

Защиту проектов лучше проводить на уроках обобщения. Формы представления результатов исследования могут быть различными: схемы, буклеты, презентации, устные отчеты с демонстрацией материалов, письменные отчеты в тезисах. Каждая группа сама решает, как приготовить презентацию своего проекта. Подготовка презентации – важный навык, который развивает речь, мышление. Учащиеся знают, что презентация предполагает не только демонстрацию продукта, но и обязательно рассказ о самой проектной деятельности, об этапах выполнения проекта, о трудностях, возникших идеях, о решении проблем. Таким образом, проектная деятельность на темы сохранения природы, бережного к ней отношения, формирует экологическое сознание, ответственное отношение к природе своего родного края и собственному здоровью.

Анализируя работу над методом проекта, можно сделать вывод, что учащимся нравится работать над современными, интересными для их возраста проектами, когда темы и проблемы являются практико-ориентированными или исследовательскими. Совместная работа помогает учащимся лучше узнать друг друга. Во время работы

над проектом, они учатся работать с информацией, с Интернет-ресурсами. Но самое большое достижение заключается в том, что они узнают самих себя, видят свое продвижение. Использование метода проектов показало свою эффективность. Это связано с повышением интереса учащихся к изучению предмета, с развитием у них навыков самостоятельной, поисковой и творческой работы. Таким образом, проектная деятельность способствует развитию универсальных учебных достижений учащихся.

Литература

1. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе. – Волгоград: Учитель, 2008.
2. Сиденко А.С. Метод проектов: история и практика применения // Завуч для администрации школ. – 2000. – № 6. – С. 96.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под. ред. Е.С. Полат. – М., 2000.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ В ШКОЛЕ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Э.М. Сафиуллина,

*Средняя общеобразовательная школа № 18 с углубленным
изучением английского языка Вахитовского района,
Казань, Россия*

Изучение иностранного языка неотделимо от изучения культуры. Иностранный язык это знаковая система, которая включает в себя различные вербальные и невербальные знаковые системы. Для достижения максимального результата в изучении иностранного языка ученик должен обладать стратегической компетенцией, то есть уметь использовать вербальные и невербальные стратегии [2].

Театрализация – весьма эффективный способ формирования всех видов речевой деятельности: говорения, письма, чтения, аудирования. А также способствует развитию эстетического вкуса и восприятия, формирует эмоциональный интеллект [4].

Формирование творческих способностей обогащает эмоциональный и практический опыт, развивает психику, формирует интеллектуальный потенциал, способствует воспитанию эстетических и умственных способностей, ведет к накоплению профессиональных навыков и умений, развитию природных задатков детей, их нравственных качеств [1].

Деятельность учащихся после уроков не только закрепляет знания по иностранному языку, но и способствует развитию их творческой активности, снижению агрессивных проявлений [3].

Театральные постановки на иностранном языке помогают решить три основные задачи: практическую, образовательную и воспитательную. Это процесс осуществления творческих замыслов для достижения намеченных целей в решении лично значимых проблем, позволяющих личности максимально полно реализовать свой потенциал.

Педагогические условия для осуществления комплексного подхода предполагают взаимодействие всех участников воспитательного процесса.

Во время подготовки к театральным постановкам возникает много возможностей для общения детей и родителей, создавая атмосферу для творчества, проявления активности. Общие дела и интересы сплачивают детей и родителей, положительно воздействуют на формирование личности. Как результат, дети и родители являются активными участниками мероприятий.

Школьный театр – это не развлечение, это серьезный труд, который является одним из самых эффективных средств обучения иностранному языку. Театр учит юных актеров выражать свои чувства, развивать фантазию и творческие способности посредством иностранного языка. Цель работы – раскрыть индивидуальность ребенка, помочь ему успешнее адаптироваться к изменяющимся жизненным ситуациям. Участие в театральные постановках учит детей отстаивать свои взгляды и убеждения, учит планировать свою деятельность, воспитывает в них уверенность в себе и вырабатывает способность и умение находить взаимопонимание с разными людьми в самых трудных ситуациях.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Жданько А.П. Методика работы над театральной постановкой на английском языке с применением медийных технологий // Электронный научный журнал учреждения Российской Академии образования «Институт художественного образования». – 2010. – № 3.
3. Федоренко М.В., Потапова В.В. Сравнительный анализ показателей эмоционального интеллекта, агрессивности и тревожности у студентов творческой специальности // Казанская наука. – 2014. – № 4.– С. 270–273.
4. Fedorenko M., Potapova V. Interrelation of emotional intelligence, aggressiveness and anxiousness indicators of students of pedagogical specialties: gender differences study // Life Sci J. – 2014. – № 11(7s). – С. 453–456.

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ МЕХАНИЗМОВ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ

С.А. Смирнова,

*Средняя общеобразовательная школа № 9 с углубленным изучением английского языка Ново-Савиновского района,
Казань, Россия*

Работаю учителем начальных классов по системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова с 1993 года. Считаю, что образование в начальной школе является базой, фундаментом всего последующего обучения. Моей целью является создание условий для творческой самореализации личности, формирование среды, где каждый может научиться самостоятельно приобретать необходимые для успешной работы и жизни знания и навыки, критически мыслить, принимать решения, брать на себя инициативу и ответственность.

Главным в моей работе является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. В начальном звене формирую способности осуществлять выбор собственного поведения в соответствии с индивидуальными потребностями, общественным долгом и возможностями их реализации, то есть развиваю творческую

личность в широком смысле этого слова. Отсюда основным моим принципом организации содержания образования является принцип единства обучения и воспитания.

Образовательная система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, которую реализую в своей педагогической деятельности, как раз обеспечивает условия, прежде всего, для развития ребенка как субъекта собственной деятельности, субъекта развития (а не объекта педагогических воздействий учителя). Таким образом, целью моей работы является формирование у подрастающего поколения способностей к саморазвитию, самопознанию, самовоспитанию, самосовершенствованию через раскрытие их творческих и интеллектуальных возможностей. Эти способности не могут быть оценены с помощью привычных методов оценки качества знаний и умений обучающихся, поэтому основная моя задача в оценочной деятельности – ориентировать обучающихся на совершенствование их учебной деятельности, на углубление и усиление мотивов познания; закреплять в своих учениках веру в свои силы и развивать самостоятельность, вовлекая в сотрудничество формы общения, воспитание в них чувства свободного выбора, личной значимости.

Освоение технологии развивающего обучения привело меня к коренному пересмотру как общей линии в обучении, так и конкретных методических приемов. Прежде всего это касается выбора основного пути формирования знаний, умений и навыков обучающихся.

Продвижение в развитии школьников требует продуктивной деятельности, поэтому процесс обучения строю как выработку механизмов самостоятельного добывания новых знаний учащихся. Основная форма работы на уроке – общеклассная дискуссия, где обучаю самостоятельно размышлять, находить пути решения возникшей проблемы, обсуждать предложения, формулировать вопросы, искать ошибкоопасные места, делать выводы и производить поиск новых форм взаимодействия.

Успешно реализую программу развивающего обучения, ставя перед собой следующие задачи при работе с детьми:

– Не давать в готовом виде образцы новых способов действий, а учу самостоятельному выбору их учащимися в ходе решения учебных заданий.

– Строить процесс повторения ранее открытых способов действий и соответствующих понятий и выделением тех задач, которые приводят к созданию этих способов действий: оцениванию, в какой степени имеющиеся способы действий позволяют решать вышеуказанные задачи, учить проводить анализ и сравнение различных моделей, описывающих эти способы.

– Развивать у учащихся точную, экономную и информативную речь, умение отбирать наиболее подходящие символические и графические средства (схемы, чертежи, таблицы и т. д.).

– Организовывать процесс преподавания так, чтобы учение стало для школьников одной из ведущих личностных потребностей, определялось бы их внутренней мотивацией.

– Формировать самоконтроль, самооценку, прогностическую оценку своих действий у учащихся и взаимопроверку по заданным критериям.

– Учить школьников составлять оценочные листы и производить на их основе самооценку выполнения проверочных работ.

– Уделять особое внимание определению учащимися границ своих знаний, собственных возможностей и ограничений, формированию способностей видеть себя со стороны, анализировать собственные действия; находить ошибки у других и у себя.

– Развивать фантазию учащихся, в частности, регулярно предлагать сочинить собственные задания и коррекционные карточки для себя и одноклассников.

– Помогать учащимся овладеть способами внутригруппового и межгруппового взаимодействия при постановке и решении учебных задач.

– Регулярно поводить индивидуально-групповые консультации, посвященные проблемам и трудностям обучающихся, анализу проверочных и зачетных работ, рассмотрению вопросов, выходящих за рамки изучаемой темы.

– Уделять внимание рефлексивному контролю учащихся (решению задач с недостающими данными; заданиям с «ловушками»; анализу способа действия; планированию хода выполнения задания; подведению итогов; постановке цели будущей работы), проводить рефлексивные беседы, сочинения и т. д.

– Разработать соответствующий дидактический материал, в том числе готовые бланки, позволяющие учащимся производить контрольно-оценочную деятельность.

– Усовершенствовать формы фиксации результатов проверочных работ, позволяющие произвести «точечный диагноз» по каждому ученику и по классу в целом.

Для успешной работы на уроке ученики под моим руководством разработали портрет ученика:

Мы не боимся новых задач.

Выдвигаем несколько версий по решению задач.

Можем аргументировать.

Умеем работать с моделями.

Умеем работать в группе.

Можем видеть за частностью общие принципы.

Нам не скучно работать на уроке над решением одной задачи.

Спокойно реагируем на нерешаемую задачу.

Не замечаем звонка с урока.

Можем сами придумывать для себя, одноклассников и учащихся младшего возраста задания.

Можем строить алгоритмы действий, работая в группе и паре.

Можем производить самооценку действий, планировать дальнейшие шаги.

Можем составить оценочный лист критериев и произвести оценку проверочной работы.

Можем видеть или держать границу своих знаний и незнаний.

Для меня это не просто «портрет», это модель ученика развивающего обучения, тот идеал, достижение которого и является целью развития.

Для меня формирование умения самостоятельно оценивать свои учебные достижения очень важно. Ребенок, не умеющий оценивать свои возможности, так и не становится подлинным субъектом, хозяином своих интеллектуальных богатств и постоянно нуждается в руководстве, контроле и оценке учителя. С действия оценки, со способности понять: «это я уже умею и знаю», «этого я еще совсем не знаю, надо узнать», «это я уже немного знаю, но надо еще разобрататься» начинаю формировать учебную самостоятельность моих

учеников, делать переход от исполнительского поведения старательного ученика к постоянному самосовершенствованию ученика, умеющего учиться и учащегося всю жизнь.

В своей практике использую различные методы текущего контроля за качеством знаний учащихся: это и диагностические работы, и устный зачет, и групповое взаимодействие, и презентация работы группы, представление «карты знаний», рефлексивные сочинения.

В каждой проверочной работе тестирую не только правильность выполнения заданий, но и глубину понимания каждым учеником назначения каждого задания, что отражаю в графе «умения» при анализе всех тестовых диагностических работ, где ученик прописывает цели своих действий или указывает «ошибкоопасные» места данного задания.

В разделе «прогностическая оценка» каждой контрольной работы ученики определяют свои возможности, оценивают предстоящую работу, определяют выбор заданий, которые будут решать, фиксируют сам факт незнания или неумения, который может перейти к знанию того, как это незнание преодолеть; в разделе «оценка ученика» обучающиеся оценивают себя с помощью «линеечки» или знаков до проверки учителем – это развивает объективную сторону самооценки и уверенность в выполнении задания, определяется готовность и степень уверенности в его выполнении, что позволяет мне после проверки всей работы увидеть самооценку учеников и выстроить работу по формированию адекватной самооценки.

Составляю наборы заданий разных уровней, что помогает спланировать проведение коррекционных работ, предусмотренных после каждой тестовой диагностической работы. Ученик, получая то или иное количество баллов за каждое задание в соответствии с критериями, видит свои ошибки, определяет качество собственных знаний по данной теме и намечает с помощью учителя дальнейшую работу по исправлению недочетов. При готовности повысить свой результат учащиеся выполняют повторные работы, отражающие достижения в учебной деятельности как результат проведенной коррекционной работы, которую выстраиваю на индивидуальных и групповых консультациях.

Для формирования учебной самостоятельности обучающихся использую стол с тренировочными карточками, то есть «стол помощник». Весь необходимый материал на этом «столе» появляется благодаря разным возможностям: на этапе действия моделирования вводятся схемы, модели, чертежи, таблицы; на этапе решения частных задач формируется умение строить алгоритм выполнения задания, например, алгоритм решения уравнения или алгоритм списывания текста; мои ученики в тетрадях изображают рисунки, придумывают всевозможные значки, условные обозначения, которые помогают им справиться с заданием; ученики изобретают средства, которые помогают в исправлении ошибок или в доказательстве сделанного; сама изобретаю «помощников» – из анализа имеющихся и возможных ошибок, из наблюдений за детьми во время индивидуальной или консультативной работы.

Весь необходимый материал оформляю на отдельных карточках и размещаю на «столе помощников».

Типология уроков в системе развивающего обучения особая, овладение ею – один из важнейших составляющих моей учительской компетенции.

Работая в условиях безотметочного обучения, мне приходится проектировать новые формы учета оценивания ученических достижений для развития учебной самостоятельности учащихся, их адекватной самооценки. Одной из таких форм оценивания является учебный «портфолио».

Для меня учебное «портфолио» – это специальное образовательное пространство (место), где происходит работа по накоплению, систематизации, анализу и представлению каждым учащимся своих результатов и достижений за определенный отрезок времени, это форма качественной оценки достижений обучающихся.

Выделяю три основные цели такой формы работы:

1. Оценочная: где показываю, на что способен мой ученик. Наличие такой формы работы позволяет сделать оценивание оптимистичным, не допустить потери веры в себя, в свои силы в самом начале пути.

2. Инструментальная: создаю условия для накопления способов и средств действия («инструментов») моих учащихся и изготов-

ления с их помощью различных «справочников», «помощников», которые позволяют решать большой класс частных, практических задач.

3. Рефлексивная: создаю условия для построения «пути» (маршрута) движения каждого отдельного ученика в учебном материале с обязательной оценкой пройденного пути и места на этом пути, как всего класса, так и отдельных учащихся.

Таким образом, общая цель моей работы – «выращивание опыта» детей по работе со своими материалами, их систематизации, планированию учебной деятельности, ее анализу и оценке, формам презентации своих достижений.

Для достижения поставленных целей использую «Дневник роста ученика», рассчитанный на первые четыре года обучения.

Этот «дневник» – папка с файлами, которые постепенно заполняются разнообразными материалами по мере их накопления. Этот «дневник» заменяет все другие официальные документы ребенка, в которых фиксируются результаты их обучения.

Впервые у детей возникает потребность в создании такого «дневника» уже в первые дни первого класса в специальном адаптационном курсе «Введение в школьную жизнь», когда возникает необходимость фиксировать то, о чем дети договариваются на своих первых уроках, обсуждая «правила обучения», по которым будет строиться их жизнь в первом классе. Отсюда возникает при совместном обсуждении на уроке идея придумать такое «место», где можно было, с одной стороны, собирать все «правила» и «школьные открытия», с другой стороны, собирать свои впечатления, свои размышления о себе, о классе и школе. Основным «продуктом» первого вводного курса «Введение в школьную жизнь» является оформленный специальный «Дневник роста ученика» с психолого-педагогической характеристикой первых дней ребенка в школе, в котором уже есть заполненные страницы-файлы: о себе, о семье, про класс, школу, о тех правилах, по которым класс «договорится» жить в первом классе.

В ходе учебного года собираю в «дневник» учебный материал, который размещается в отдельных файлах, основная моя задача в первый школьный год приучить моих учеников собирать свои ра-

боты, в конце учебного года начинаются специальные действия по работе с «дневником», совместными усилиями разбираемся в собранном материале, классифицируем, систематизируем и называем по разделам.

Основные задачи, которые решают мои первоклассники в ходе работы с «дневником»: деление накопленных материалов на группы; восстановление пути (маршрута) «движения» в учебном материале года через создание «рефлексивной карты» класса, написание рефлексивных сочинений; определение своих достижений в отдельных учебных дисциплинах и нанесение их на свою «рефлексивную карту» по отдельным учебным предметам; систематизация по разным основаниям материалов в каждой из выделенных групп, оформление этих материалов в отдельных файлах; подготовка персонально материалов для выставки-презентации достижений класса за прошедший год.

В результате такой коллективной работы «дневник» моих первоклассников приобретает свои разделы (оглавления), которые со временем могут и меняться, но на конец первого класса они получают следующие:

- я и мой класс (рассказы о себе, семье, классе, фотографии, правила класса, о событиях и достижениях класса);
- наш путь и «открытия» в «Стране знаний» (здесь размещаются детские открытия, «рефлексивные карты», рефлексивные сочинения);
- мои достижения в этом учебном году (в этот файл попадает материал из других разделов, но только тот, который решит сам ученик. Здесь размещаются детские творческие работы, персональные открытия, лучшие письменные работы, а также различные награды, дипломы, грамоты и т. д.)
- взрослые обо мне (в этом разделе размещаются разные качественные оценки учителей, родителей и т. п. о данном ученике).

После размещения всех необходимых (по мнению ученика) материалов, оставшиеся документы могут быть удалены, отданы учителю и т. п.

На протяжении всех оставшихся лет обучения мои ученики постоянно возвращаются к своим материалам, перекладывая их, объе-

диния, систематизируя их в зависимости от текущих задач года. Так из «Дневника роста ученика» составляется учебное «портфолио».

Такая «форма оценивания» обучающихся как учебное «портфолио», на мой взгляд, носит обучающий характер, это не «форма», а «инструмент», с помощью которого формируется у младших школьников контрольно-оценочная самостоятельность через поддержку их высокой учебной мотивации, дается качественная оценка учебной деятельности. Следует отметить, что в соответствии с технологией развивающего обучения тестовые диагностические работы провожу не в конце изучения соответствующей темы, а в середине, чтобы выявить «сухой остаток» знаний с учетом процесса забывания. Каждую тестовую диагностическую работу сопровождаю технологической картой результативности, в которой содержится список проверяемых умений, самооценка и оценка их сформированности; количество баллов, набранные каждым учеником, % выполнения всей работы; оценка в процентах умений по оперативным действиям; фиксация результата работы: «зачтено», «не зачтено». Фиксированный в процентах итог позволяет учащимся оценивать собственный уровень выполнения работы в целом. Данные технологические карты помогают мне в удобной для использования форме отразить результаты как отдельного ученика, так и всего класса. По полученным результатам разрабатываю эффективные индивидуальные коррекционные задания ликвидации типичных ошибок или недочетов обучающихся.

Особое внимание уделяю проектированию творческой деятельности учащихся, которая позволяет оптимально сочетать и совершенствовать основные виды мыслительной деятельности школьников: программирование, конструирование, планирование, исследование, получить ощутимые результаты учебной и поисково-творческой работы учащихся, воплощенные в учебном продукте, повысить интерес учащихся как к самостоятельной исследовательской деятельности, так и в целом к учению – вот задачи, решаемые в моей педагогической деятельности. Цель проектной работы учащихся – сформировать умения, интегрировать знания по различным учебным дисциплинам и представить их в конкретном продукте (планирование и изготовление моделей измеритель-

ных приборов, опробование их на практике: осадкомер, измеритель силы ветра, измеритель влажности воздуха, проектная работа с выдвижением ряда гипотез и их подтверждением или опровержением. «Почему раскрытая шишка закрывается?», «В зависимости от каких условий окрас зайца меняется с наступлением весны?», групповой проект «Викторина на знание сказок Г.Х. Андерсена», «Озеленение клумбы», «Какие слова чаще всего используют первоклассники на переменах»), поэтому проектная творческая деятельность учащихся является одним из главных методов в моей работе, направленных на выработку самостоятельных исследовательских умений.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО УГЛУБЛЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

В.Р. Тимуршина,

*Средняя общеобразовательная школа № 167 с углубленным
изучением отдельных предметов Советского района*

Казань, Россия

Одна из важнейших задач современного образования – введение растущего человека в мир родной культуры, в духовную атмосферу того места, с которого начинается его ознакомление с миром. В условиях поликультурного характера условий развития детей возникает необходимость сопротивления ассимиляции и аккультурации, сохранения своей этнической идентичности, ценностей этнической культуры [1]. С учетом миграционных процессов, при которых дети воспитываются в инокультурной среде необходимо обратить внимание на такое явление как маргинализация. Преодоление указанных негативных сценариев приобщения ребенка к культуре может быть осуществлено в том случае, когда ребенок становится субъектом взаимодействия с культурой. Это, на наш взгляд, возможно, если дети в условиях образовательной среды включены в поисково-исследовательскую деятельность.

В педагогической практике изучения родного языка поисково-исследовательская деятельность наиболее эффективна при краевед-

ческом содержании занятий [5]. Предметом краеведческого изучения может быть история, природа, культура, литература, фольклор. Цель краеведения – приобщение школьников к истории родного края, традициям, знанию этнокультурных феноменов. Поисково-исследовательская деятельность учащихся была организована нами именно на краеведческом содержании. На базе музея школы № 167 Советского района г. Казани, посвященного творчеству татарского композитора и фольклориста Джаудата Файзи, была создана школа юных экскурсоводов. Данная форма организации работы позволила построить поисковую деятельность учащихся в двух направлениях. Первое направление связано с музейной работой – с систематизацией фондов, поиском новых экспонатов и материалов, оформлением экспозиций. Второе направление явилось источником развития литературно-творческой деятельности, которая включена в процесс приобщения учащихся к краеведению. Эта форма апробирована как лингвистами, так и учителями гуманитарных предметов в школе [4]. Литературно-творческая деятельность возникает в процессе ознакомления учащихся с историей судеб приглашенных в музей гостей, чьи биографии связаны с Республикой Татарстан. Затем после встреч учащиеся составляют авторские тексты по материалам рассказов, включают эти материалы в экскурсионные сюжеты. Краеведение позволяет обеспечить причастность учащегося к содержанию истории родного края. Психолого-педагогический смысл организации поисковой деятельности учащихся, на наш взгляд, заключается в особом способе присвоения содержания краеведческого материала. В данном случае, согласно теории Л.С. Выготского, развитие личности осуществляется через присвоение культуры [2]. В то же время в организации поисковой деятельности через краеведение учащийся выступает как активный субъект этой деятельности, что позволяет развивать в нем познавательные функции, эмоциональную сферу и мотивацию [3], [6], [7].

Литература

1. Алишев Б.С. Этнокультурные различия в структуре ценностей молодежи Татарстана // Татарика. Tatarika. – 2013. – № 1. С. 186–206.
2. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М.: Педагогика. – Пресс, 1993. – 224 с.

3. Лебедев О.Е. Формирование общекультурной компетентности учащихся как цель и результат школьного образования // Диалог культур и цивилизаций в современном мире. VII Международные Лихачевские научные чтения. – СПб., 2007. – С. 45–47.

4. Стрелец Л.И. Когнитивно-коммуникативная направленность изучения литературного произведения в школе // Филология и культура. – 2014. – № 2. (36) – С. 293–297.

5. Хайрутдинова Д.Р. Опыт создания виртуальных экскурсий для молодежи: Казань – город развлечений (театр, музыка, кино в Казани в начале XX века) // Вестник ТГГПУ. – 2008. – № 3 (14). – С. 31–35

6. Эльконин Б.Д. Л.С. Выготский – Д.Б.Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. –1996. – № 5. – С. 57–63.

7. Ярмакеев Б.И. Развитие общей культуры учащихся с позиций компетентностного подхода // Вестник ТГГПУ. – 2010. – № 4(22). – С. 120–125.

ЦЕЛОСТНОСТЬ И ОСМЫСЛЕННОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Л.Ф. Фатихова, К.С. Пономаренко,
Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы
Уфа, Россия*

Целостность и осмысленность восприятия характеризуют этот процесс как высшую психическую функцию. Согласно исследованиям Л.В. Занкова, А.Р. Лурия, Б.И. Пинского, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, С.Я. Рубинштейн, Л.С. Выготского, В.Г. Петровой, восприятие у школьников с умственной отсталостью чаще всего имеет выраженное недоразвитие. Недостаточность целостности и осмысленности восприятия обуславливает трудности усвоения учащимися с умственной отсталостью учебного материала, что может приводить к учебной неуспеваемости и, как следствие, к школьной дезадаптации. Чтобы избежать этих трудностей, специалистам, организующим психокоррекционную работу с такими учащимися, следует проводить систематические занятия по форми-

рованию высших психических функций, в том числе высших форм восприятия.

Проблему целостности восприятия подробно разрабатывали представители гештальтпсихологии – К. Коффка, М. Вертгеймер, В. Келер, и др. В качестве основного принципа формирования психики ими выдвинут принцип целостности. Они утверждали, что основные свойства психического процесса появляются постепенно, с вызреванием гештальтов, их ростом и дифференциацией. Так, в частности, появляется константность и осмысленность восприятия.

Исследования по проблеме зрительного восприятия детей с умственной отсталостью проводили многие отечественные ученые: Э.С. Бейн, М.М. Нудельман, К.И. Вересотская, Л.В. Занков, И.М. Соловьев, Е.М. Кудрявцева, Э.А. Евлахова, Ж.И. Шиф. В результате этих исследований экспериментально было доказано, что даже при отсутствии первичных нарушений органов ощущений, восприятие у детей с умственной отсталостью характеризуется недоразвитием, при этом отмечается нарушение всех свойств восприятия – целостности, избирательности, обобщенности, константности и осмысленности.

Целью предпринятого нами исследования являлось выявление уровня и особенностей развития целостности и осмысленности восприятия учащихся 9 классов с легкой степенью умственной отсталости. В качестве гипотезы исследования выступило предположение, что восприятие учащихся с умственной отсталостью характеризуется недоразвитием целостности и осмысленности, что проявляется в фрагментарности восприятия изображенных объектов и неспособности воспринимать двойственные изображения.

В исследовании приняли участие 10 учащихся 15–17 лет с легкой степенью умственной отсталости, обучающиеся в Государственном бюджетном образовательном учреждении Уфимская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 59 VIII вида (для детей с нарушением интеллекта).

Для реализации задач эмпирического исследования нами были разработаны диагностические методики: *Методика выявления иллюзий в процессе восприятия фигуры и фона* (разработка Л.Ф. Фатиховой, К.С.Пономаренко) и *Методика выявления иллюзий при*

восприятию картин Дональда Раста (разработка Л.Ф. Фатиховой, К.С.Пономаренко).

Анализ результатов исследования восприятия учащихся 9 класса с умственной отсталостью позволил сформулировать следующие выводы:

1) большинство учащихся подвержены иллюзиям восприятия фигуры и фона – не сразу выделяли зашифрованные фигуры, но обнаруживали свою ошибку после стимулирующего вопроса или подсказки;

2) характерной особенностью практически всех обследованных учащихся является слабая ориентировка в задании и пассивность при рассматривании изображений, что вызывало необходимость задавать учащимся стимулирующие вопросы. Таким образом, в нашем исследовании подтвердился факт, описанный в психолого-педагогической литературе – пассивный характер высших форм восприятия у школьников с умственной отсталостью;

3) у большинства учащихся выявлена способность воспринимать смену фигуры и фона на рисунках с двойственными изображениями: школьники видят двойственность изображений на рисунках и способны выделять оба изображения;

4) у многих испытуемых была выявлена фрагментарность восприятия, которая проявлялась в бедном описании картин, застревании на фрагментах изображений, замедленном темпе выделения цельного изображения, трудностях определения пола изображенных лиц.

Таким образом, результаты исследования позволяют говорить о частичном подтверждении гипотезы исследования: восприятие учащихся с умственной отсталостью действительно характеризуется недоразвитием целостности и осмысленности, которое проявляется во фрагментарности восприятия. Однако, наше предположение о том, что учащиеся данной категории не способны к восприятию рисунков с двойственными изображениями не получило своего подтверждения.

СВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОГО И НРАВСТВЕННОГО КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Л.Ф. Фатихова, Г.Х. Хуснутдинова,
Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы,
Уфа, Россия*

Исследования А.С. Белкина (2000), Е.С. Иванова (2005), Д.Н. Исаева (2005), В.В. Ткачевой (2004), Л.М. Шипицыной (2006) показали, что школьники, имеющие умственную отсталость, после окончания школы имеют разный уровень социализации. Личность подростка с умственной отсталостью отличается низким уровнем нравственного сознания. Достаточно часто это школьники с несложившейся моралью, не имеющие твердых моральных убеждений и глубоких нравственных чувств. Их поведение, взгляды, оценки целиком зависят от ситуации (И.С. Багдасарьян, 2000; Д.Н. Исаев, 2003; Д.М. Малаев, 2008; Л.М. Шипицына, 2005).

Целью исследования выступило изучение уровня и особенностей сформированности социального и нравственного компонентов личности подростков и выявление взаимосвязи этих компонентов. В качестве гипотезы исследования выступило предположение о существовании прямой взаимосвязи между социальным и нравственным компонентами личности подростка с умственной отсталостью.

В нашем исследовании приняли участие 10 учащихся 9 классов специальной (коррекционной) общеобразовательной школы № 59 VIII вида г. Уфы с легкой умственной отсталостью, возраст которых составил 15–17 лет.

Для достижения поставленной цели и проверки истинности гипотезы исследования были разработаны и использованы: методика «Старый Дед и внучек» (Л.Ф. Фатихова, Г.Х. Хуснутдинова), карта наблюдения «Особенности социального поведения подростка» (Л.Ф. Фатихова, Г.Х. Хуснутдинова).

Цель методики «Старый дед и внучек» – изучение нравственного компонента личности подростка, возможность интерпретации

поступков и поведения других, умения поставить себя на место другого. Стимульный материал представлен текстом басни Л.Н. Толстого «Старый дед и внучек».

Карта наблюдения «Особенности социального поведения подростка» направлена на выявление уровня социализации подростка. Она предоставляется классному руководителю и психологу, которым предлагается ответить на ряд вопросов и поставить соответствующий балл (от 0 до 5).

Анализ результатов исследования нравственного компонента личности показал, что подростки с умственной отсталостью понимают предъявляемый текст басни, описываемые в ней события, однако не всегда знакомы с нравственными инстанциями, не понимают значения поступков персонажей ситуации, не могут дать им содержательную оценку, выразив одобрение или порицание совершенных героями басни поступков. Подростки с умственной отсталостью не могут поставить себя на место персонажа и ответить на вопрос о том, как бы они поступили на его месте. Однако у них сформированы способности к распознаванию чувств персонажей литературного произведения.

Анализ результатов исследования по карте наблюдения «Особенности социального поведения подростков» показал, что подростки данной категории показывают средний уровень и уровень ниже среднего сформированности социального поведения.

Данные, полученные в ходе исследования, позволяют говорить о том, что при недостаточной сформированности социального компонента личности подростков с умственной отсталостью будет страдать и ее нравственный компонент, т.к. эти компоненты находятся в прямой взаимосвязи. Данный вывод подтверждается результатами статистического анализа – вычисления коэффициента ранговой корреляции Спирмена (для $n = 10$ $r = 0,723$ при $p < 0,05$). Таким образом, предположение о том, что существует прямая взаимосвязь между социальным и нравственным компонентами личности подростка с умственной отсталостью, получила свое подтверждение.

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ

*О.Н. Федосеева,
Детский сад № 375,
Казань, Россия*

По мнению Л.С. Выгодского, «Психологическое исследование показывает, следовательно, что и в развитии внимания мы можем отчетливо наметить две основные линии, которые уже знакомы нам. Мы можем выделить линию натурального развития внимания и линию культурного развития внимания. ...» [5]. Культурное развитие какой-нибудь функции, в том числе и внимания, заключается в том, что в процессе совместной жизни и деятельности общественный человек вырабатывает ряд искусственных стимулов, знаков. При их помощи направляется общественное поведение личности, они же становятся основным средством, при помощи которого личность овладевает собственными процессами поведения [5]. Как же развивается наше внимание, и какие характеристики приобретает в процессе онтогенеза и филогенеза.

Внимание – это особое состояние сознания, благодаря которому субъект направляет и сосредотачивает познавательные процессы для более полного и четкого отражения действительности. Внимание связано со всеми сенсорными и интеллектуальными процессами. Наиболее заметно эта связь проявляется в ощущениях и восприятиях [2], [7].

Существуют следующие характеристики внимания: устойчивость, концентрация внимания, сосредоточенность внимания, распределение внимания, переключаемость, предметность внимания, объем внимания [1].

Итак, предлагаем рассмотреть переключаемость нашего внимания на разные деятельности. Пример 1. Воспитатель следит за детьми и разговаривает с другой воспитательницей, думая, что сможет делать сразу два дела, но тут проносится громкий детский плач, а это все невнимательность, как описывается в трудах Александрова Ю.И. и Батуева А.С. [3], [4]. Возможно, делать несколько дел одновременно, но другие характеристики внимания, объем, сосредото-

ченность падают. Но бывают и исключения! Пример тому, знаменитый Юлий Цезарь. Он мог делать несколько дел одновременно.

Следующее свойство – избирательность внимания. Человек не может сразу сосредоточиться сразу на нескольких действиях. Его будет интересовать только то действие, которое волнует человека на данный момент. Здесь наблюдаем другой процесс – произвольное внимание. Представьте такую ситуацию, вы встретились со своей знакомой (знакомым), вы разговариваете с ней (с ним), вспоминаете какую-то ситуацию, и в эту же минуту переноситесь разумом в прошлое, а тело ваше остается в настоящем, и вы уже не слушаете вашу знакомую. Так, громкий шум или яркий свет могут отвлечь вас в одно мгновение. Все это эффекты произвольности внимания. Вот так интересно устроен человеческий мозг. Мы страдаем от «слепоты невнимания», которую хорошо описали в эксперименте "невидимая горилла". Девушек одели в черные и белые футболки, это был пример того, что называют "слепотой невнимания". Идея состояла в том, что мы часто слепы к тому, что происходит у нас буквально "под носом", если мы ориентированы на какую-то другую задачу. Человек в костюме гориллы проходит через группу игроков, останавливается и уходит. Участники, занятые подсчетом пасов, в серии случаев просто не замечают гориллу. Более того, те, кто знают о появлении гориллы, становятся еще более невнимательными и пропускают другие изменения (как например, изменение цвета занавесок, уход одной девушки) [8]. Т.е. наше внимание способно удерживаться на важных воздействиях и игнорировать остальные. Внимание избирательно и зависит от нашей установки.

«Мы можем сформулировать общий генетический закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – в социальном, потом – в психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли. Мы вправе рассматривать высказанное положение как закон, но, разумеется, переход извне внутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми выс-

шими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей.»[6].

Литература

1. Адам Г. Восприятие, сознание, память. – М.: Мир, 1983.
2. Айзенк Г. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. – 1995. – № 6.
3. Александров Ю.И. (ред.) Психофизиология: учебник для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2001.
4. Батуев А.С. Высшая нервная деятельность. – М.: Высшая школа, 1991.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 533 с.
6. Выготский Л. С. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с, ил. – (Акад. пед. наук СССР).
7. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: МГУ, 1974. – 99 с.
8. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология: учеб. пособие для вузов / Л.Д. Столяренко. – Изд. 6-е, стер. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 541 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

А.Р. Хасбиева, О.В. Улыбина,

*Бирский филиал Башкирского государственного университета
Бирск, Россия*

Основным приоритетом развития образования в настоящее время является его личностно-ориентированная направленность. Реализация данного подхода в обучении предполагает осуществление такого педагогического руководства деятельностью студентов, которое позволило бы им проявить личностные качества. Поэтому преподавателям необходимо знать, кого им предстоит обучать и воспитывать, знать и учитывать индивидуальные особенности и способности студентов, а также знать и уметь управлять учебной мотивацией студентов. Решающее значение для достижения пози-

тивных результатов в рамках учебной деятельности и для повышения познавательной активности студентов имеют мотивирующие факторы.

В высшей школе можно выделить три уровня учебной мотивации. Первый уровень мотивации – студент, понимая значение изучаемых наук, проявляет интерес к учебному предмету, особенно когда преподаватель устанавливает связи рассматриваемого материала с будущей профессией. Второй уровень мотивации отличается достаточной сформированностью всех компонентов учения. Студент четко выделяет учебные предметы, которые кажутся ему наиболее важными и интересными. На интересующих его занятиях он активен, самостоятелен. Для третьего уровня мотивации характерно глубокое осознание зависимости своего профессионального становления от всей программы обучения. Здесь ярко выражена познавательная активность, потребность в саморазвитии; очевидна динамика развития личностных качеств, в том числе и профессионально значимых.

Наши наблюдения и беседы со студентами позволяют говорить о том, что только часть наших студентов находится на втором уровне и лишь единицы на третьем. Учебная мотивация складывается из ряда постоянно меняющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учебы для студента, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учебе, а стоящее за ним усложнение мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними.

Практика показывает, слабоуспевающие студенты, не испытывая или редко испытывая состояние удовлетворенности, которое влечет за собой успех в обучении, остаются на первом уровне развития мотивации. Подняться на следующий уровень студент может лишь в том случае, если ему будет создана ситуация успеха. Педагоги, обеспечив студента в учебно-воспитательном процессе ситуацией успеха, могут существенным образом повлиять на развитие личности студента как на эмоциональном, так и когнитивном

уровне, а также повысить его познавательную активность. Высокомотивированные студенты больше учат и, как правило, достигают лучших результатов в профессиональной деятельности.

В процессе учения тип мотивации меняется. На изменение мотивации влияют различные причины: новые установки студента (например, стремление обходить или преодолевать трудности), длительные удачи или неудачи в процессе учебных занятий и др. Если мотивация связана с результатом учения, то условиями для ее поддержания могут быть поощрение, показ полезности усваиваемых знаний для будущего, создание положительного общественного мнения и т. п. Если мотивация связана с целью учения, то условиями для ее поддержания могут быть информация о достигнутых результатах, пробуждение и формирование познавательных интересов, проблемная методика. Для поддержания мотивации важны живая и увлекательная организация учебного процесса, активности и самостоятельности студентов, исследовательская методика, создание условий для проявления их способностей.

Мы считаем, что в процессе обучения в вузе деятельность студентов должна носить поисково-прикладной характер и способствовать развитию активности, инициативы и творчества. Это возможно лишь при наличии стимулов, которые побуждали бы студентов к активной деятельности, например: профессиональный интерес, состязательность, проблемность, творческий характер учебно-познавательной деятельности, игровой характер проведения занятий в виде тренингов, ролевых и деловых игр.

По нашему мнению, в формировании мотивов учения значительную роль играют также словесные подкрепления, оценки, характеризующие учебную деятельность студента. Оценка информирует учащегося о состоянии его знаний, об успехе или неуспехе в данной ситуации, выражает мнение педагога о нем. Каждая из этих сторон оценки на занятиях в той или иной форме является побуждением к действию или к знанию и в том смысле обладает своеобразной стимуляционной силой. Также на формирование мотивации оказывают влияние содержание учебных предметов, организация учебно-воспитательного процесса, личность педагога и многие другие факторы.

Чтобы студенты эффективно овладели учебно-познавательной деятельностью необходимо формировать у них стойкий интерес к учебе, к саморазвитию своих способностей, к развитию личностных качеств, а также социальные и внутренние мотивы, добываясь при этом, чтобы они были ясно осознаваемыми и стойкими.

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.Р. Храмова,

*МАОУ для детей дошкольного и младшего школьного возраста
« Прогимназия № 360» Ново-Савиновского района
Казань, Россия*

Основной целью обучения на современном этапе образования является формирование общеучебных умений, развитие самостоятельности учебных действий. Отсюда появляется необходимость изменений в системе формирования действия контроля и действия самооценки учащихся. Именно в начальной школе закладывается умение контролировать себя, критически оценивать свою деятельность, находить ошибки и пути их устранения. Личностное развитие младшего школьника соотносится с формированием его самосознания, важной и неотъемлемой частью которого является сформированность самоконтроля и самооценки. Л.С. Выготский отмечал, что именно в семилетнем возрасте начинает складываться самооценка как обобщенное, внеситуативное и вместе с тем дифференцированное отношение ребенка к самому себе. Основными факторами, влияющими на становление самооценки младшего школьника, являются оценочные воздействия учителя, родителей и их отношение к учебной деятельности [7]. Поскольку в младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность, необходимо, по мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, формировать самооценку ребенка, используя возможности этой деятельности. Самооценка представляет собой движение к выполнению учебной задачи в целом: «да, это я умею и могу двигаться дальше» или «этот

способ действия мною еще не освоен, и необходимо еще поработать над некоторыми операциями» [1]. Необходимо научить младшего школьника четко формулировать цели, планировать свою деятельность по их осуществлению, сравнивать результаты деятельности, свою деятельность с эталоном (оценивать себя), разрабатывать совместно с учителем пути корректировки деятельности, что предусматривает необходимость овладения младшим школьником структурой контрольно-оценочного акта.

Существуют некоторые педагогические приемы, которые помогают учителю формировать учебные действия контроля и самооценки у младших школьников в начальной школе:

– прием «волшебные линейки» (изобретение оценочных шкал школьниками);

– прием «прогностическая оценка» (оценка своих возможностей для решения той или иной задачи);

– прием «задания-ловушки» (готовые «ловушки» на рефлексию освоения способа действия);

– прием «сопоставление своих действий и результата с образцом» (умение вычленять пооперационный состав действия);

– прием «составление задачи, подобной данной» (направлены на вычленение существенного в представленной задаче);

– прием «классификация задач по способу их решения» (выделение общего способа действия);

– прием «составление задачи по чертежу» (умение переходить от графического языка к словесному описанию);

– прием «обнаружение причин ошибок и способы их устранения» (умение учащихся искать причины своих ошибок и намечать путь их ликвидации);

– прием «создание «помощника» для проверки работы» (умение найти или изготовить себе «помощника», с помощью которого можно точно проверить выполненное задание. Другими словами, куда нужно посмотреть, чтобы точно сказать, что я выполнил это задание правильно);

– прием «составление проверочных заданий» (работа над выделением критериев и на их основе разработка проверочных заданий);

– прием «обоснованный отказ от выполнения заданий» (умение обнаруживать границу своих знаний, обнаруживать задания с недостающими условиями, например, методика «диктант для робота»).

Для определения уровня сформированности учебной деятельности нами была использована методика Г.В. Репкиной и Е.В. Заики, из которой выбрали компонент учебной деятельности – действие оценки. Выделяют шесть уровней сформированности действия оценки учебной деятельности (Г.В. Репкина, Е.В. Заика).

В результате исследования выявлены средний уровень сформированности действия оценки учащихся 2-х классов на начало и конец учебного года. В ходе исследования было выявлено: на начало учебного года 21 % учащихся имели второй уровень сформированности действия оценки, 53 % учащихся имели третий уровень сформированности действия оценки, 15 % учащихся имели четвертый уровень. На конец учебного года 13 % учащихся имеют второй уровень сформированности действия оценок, 48 % – третий уровень, 23 % – четвертый уровень и 15 % – пятый уровень.

Анализ результатов диагностики показал, что средний уровень сформированности действия оценки во вторых классах к концу учебного года повысился. Это показывает, что использование приемов формирования самооценки, демократический стиль общения, положительная психологическая атмосфера в классе способствовали формированию объективной самооценки учащихся. Данная диагностика дает возможность увидеть нам, как идет процесс становления учебной деятельности учащихся, выделить успехи и продвижения от года к году, определить проблемы и трудности. Мы можем отслеживать динамику развития компонента учебной деятельности и, следовательно, иметь возможность видеть – осуществляется ли переход с одного уровня, где нужна помощь, на что обратить особое внимание в образовательном процессе, какой компонент необходимо формировать. Оценка учебной деятельности существенно дополняет информацию о продвижении ребенка в образовательном процессе.

Самооценка выполняет регулирующую и защитную функцию, непосредственно влияя на взаимоотношения человека с окружающими, поведение и развитие. Самооценка ребенка не остается по-

стоянно одинаковой. Она изменяется в зависимости от условий, в которых реализуется деятельность учащегося.

Для успешности обучения и воспитания важно формировать у учащихся адекватную самооценку своих достижений, укреплять их веру в свои силы. Только такая самооценка может поддерживать стремление работать самостоятельно, творчески, что является главной задачей ФГОС.

Литература

1. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Издатель РассказовЪ, 2004. – 300 с.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

3. Выпускная квалификационная работа по психологии «Влияние психолого- педагогических условий формирования самооценки учащихся младшего школьного возраста».

4. Особенности психологического развития детей 6–7 летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1999. – 412 с.

5. Давыдов В.В. Психическое развитие младших школьников: экспериментально-психологическое исследование / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1990; Теория развивающего обучения. М., 1996.

6. Система оценки планируемых результатов освоения основных общеобразовательных программ. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx=246>.

7. Фомина Л.Ю. Что влияет на формирование самооценки младших школьников // Нач. школа плюс до и после, 2003. – С 44.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СВЯЗИ С ПЕРЕХОДОМ НА ФГОС

А.А. Цыбина,

Детский сад № 145 комбинированного вида,

Казань, Россия

Ни для кого не секрет, что сегодняшнее стремительное развитие мира, информационных технологий, увеличение темпа жизни требует от человека огромного напряжения его сил и энергии. Люди

максимально активизируют свои умственные и физические способности для достижения высоких результатов, желая выдержать конкуренцию. И в этот стремительный поток жизни попадают не только взрослые, но и дети. Сегодня мы все чаще говорим о раннем развитии детей, их творческих, интеллектуальных способностях.

Таким образом, актуальность исследования раннего развития детей дошкольного возраста не вызывает никаких сомнений.

Многие авторы, занимающиеся разработками пособий для занятий с малышами (Н. Зайцев, Б. Никитин), говорят о том, что современные методики значительно шагнули вперед по сравнению с традиционной педагогикой. Раннее развитие они называют нормальным и вполне естественным. Поскольку человек использует потенциал своего мозга лишь на 10 %, задача педагогики – раскрыть этот потенциал. Дошкольная и школьная программа также ориентирована на более развитых детей. Согласно новейшим методикам, развитие мозговых центров осуществляется до 3 лет. Именно в этот период следует активно заниматься с ребенком, тогда его способности достигнут максимальных высот. Причем методы будут существенно отличаться от методов традиционной педагогики. Это создание специальной среды жизни малыша, работа с тактильными, зрительными, звуковыми, обонятельными ощущениями, оборудования для физической активности, игры с кубиками, буквами, игры с песком и водой, беседы во время прогулок, т. е. постоянное творческое напряжение ребенка, активная позиция воспитателей, педагогов и, безусловно, родителей в воспитании и развитии малыша [4].

Предлагаемые методики затрагивают различные стороны развития: одни отдают предпочтение физическому, интеллектуальному развитию, другие – творческому. Ближе к трем годам актуальнее становятся так называемые психологические методы, направленные на развитие памяти, внимания, мышления, кругозора, а также развитие мелкой моторики рук, музыкального-ритмического развития малыша [2].

В 2007 году в нашем образовательном учреждении Детском саду № 145 комбинированного вида была разработана авторская программа «Развивающие занятия с психологом „Маленькие волшебники“» под руководством педагога-психолога А.А. Цыбиной.

Данная программа разработана на основе ведущих методик и теориях раннего развития детей в рамках внедрения ФГОС.

В основе данной программы лежат развивающие игры с детьми, а именно:

- Потешки, хороводы, игры с сюжетными игрушками, игры-инсценировки, звукоподражательные и другие;
- Демонстрация развивающих видеороликов, мультфильмов;
- Игры, направленные на развитие мелкой и крупной моторики;
- Игры с песком, игры с водой, игры с крупой;
- Пальчиковый театр, пальчиковый игротренинг;
- Релаксационный массаж, фитнес и многое другое, – все то, что активизирует и направляет на развитие всех возможностей и способностей ребенка раннего дошкольного возраста.

Авторская программа «Развивающие занятия с психологом „Маленькие волшебники“» предусматривает использование известных и фундаментальных методик раннего развития:

- Методика М.Л. Лазарева
- Методика М. Монтессори
- Методика Г. Домана
- Методика Сессиль Лупан
- Методика Н. Зайцева и др.

В авторской программе используется и песочная игротерапия [3]. Игра с песком позитивно влияет на эмоциональное самочувствие детей и взрослых. Система песочных игр направлена на обучение и развитие личности ребенка. Создание естественной стимулирующей среды, в которой ребенок чувствует себя комфортно и защищено. В связи с внедрением данной программы в образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения целесообразно решение следующих задач:

- Обеспечение эмоционального комфорта ребенка, преодоление симбиотической связи его с матерью и способствование развитию самостоятельности и независимости;
- Привлечение внимания детей к сверстникам, налаживание гуманных и доброжелательных отношений между детьми;
- Обогащение жизни детей новыми впечатлениями и положительными эмоциями.

Работа психологической службы в дошкольном образовательном учреждении ведется в трех направлениях:

1. Работа с детьми. В дошкольном образовательном учреждении педагог-психолог активно работает в адаптационный период. Ведет наблюдения за детьми, оформляет журнал адаптации, проводит развлекательные мероприятия по налаживанию благоприятной эмоциональной атмосферы в группах раннего дошкольного возраста (по ФГОС).

2. Работа с воспитателями. Данное направление работы психологической службы осуществляется как индивидуально, так и группой. Обозначаются тематические беседы, консультации. Ведется мониторинг эмоционального состояния педагогов. Педагог-психолог информационно обогащает педагогический состав. Работа психологической службы осуществляется и дистанционно, с помощью современных технологий.

3. Работа с родителями. Безусловно, эффективное, полноценное развитие детей раннего детского возраста происходит в совместной работе с родителями. Родители являются активными участниками развивающего процесса своего малыша. Психологическая служба ведется и индивидуально в виде консультаций, бесед, так и группой – тематические встречи, совместные походы в театры, выставки, развивающие мероприятия. Общение с родителями происходит и дистанционно. Это и является залогом успешной, эффективной работы психологической помощи и поддержки в условиях ФГОС [4].

Таким образом, исследования эффективности внедрения в образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения в условиях ФГОС программы «Развивающие занятия с психологом» показывают, что данная авторская программа дает возможность детям в полной мере ощутить свои безграничные творческие, физические и интеллектуальные возможности и сделать нахождение их в дошкольном образовательном учреждении ярким, интересным, запоминающимся в условиях внедрения ФГОС. Данная развивающая программа дает возможность и родителям быть активными участниками развивающего процесса своего чада и в полной мере наблюдать динамику интеллектуального и психологического развития своего малыша.

Литература

1. Аралова М.А. Игры с детьми раннего возраста: учебно-методическое пособие. – 2010. – С. 2–4.
2. Бабанин С.В., Королева А.В. Развивающие игры с пеленок. – 2011. – С. 25–27.
3. Грабенко Т. Н., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры. 2002.- с. 2-30.
4. Лапина И. В. Адаптация детей при поступлении в детский сад. Программа. Психолого-педагогическое сопровождение. Комплексные занятия. – 2013. – С. 3–10.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Р.И. Чуваилова,
МБАОУ Бэби-клуб,
г. Казань, Россия*

Психология дошкольного детства является одной из основополагающих дисциплин в изучении онтогенеза личности. Д.Б. Эльконин внес огромный вклад в понимание механизмов восприятия на каждом этапе становления личности, описал характеристики каждого из возрастов, основные новообразования и трудности, которые так или иначе возникают у каждого человека на пути индивидуализации.

Д.Б. Эльконин так формулирует закон периодичности: «К каждой точке своего развития ребенок подходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений человек – человек, и тем, что он усвоил из системы отношений человек – предмет. Как раз моменты, когда это расхождение принимает наибольшую величину, и называются кризисами, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период. Но каждая из сторон подготавливает развитие другой». Каждый возраст характеризуется:

- своей социальной ситуацией развития;
- ведущей деятельностью, в которой преимущественно развивается мотивационно-потребностная или интеллектуальная сфера личности;

- возрастными новообразованиями, формирующимися в конце периода, среди них выделяется центральное, наиболее значимое для последующего развития.

Границами возрастов служат кризисы – переломные моменты в развитии ребенка. Периодизация Д.Б. Эльконина – наиболее распространенная в отечественной психологии. При этом выделяются следующие собственно возрастные этапы формирования личности:

- ранний детский (преддошкольный) возраст (0–3),
- дошкольное детство (3–7),
- младший школьный возраст (7–11),
- средний школьный возраст (11–15),
- старший школьный возраст (15–18) [3].

Особое внимание мы бы хотели уделить раннему детскому возрасту, возрастные рамки которого ограничиваются тремя годами. Как нам уже известно в этот период под влиянием обучения и воспитания происходит интенсивное развитие всех познавательных психических процессов. К примеру, в этот период идет интенсивное формирование речевой активности, так до полутора лет ребенок усваивает от 30–40 до 100 слов, к концу второго года ребенок употребляет до 300, а к концу третьего года – до 1500 слов.

Так же раннее детство – благоприятный период для развития памяти. Непосредственно в преддошкольном возрасте ребенок запоминает с поразительной легкостью самый разнообразный материал. Однако память дошкольника имеет специфические особенности. У младших дошкольников память произвольна. Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. Интересные для него события, действия, образы легко запоминаются, если они вызывают эмоциональный отклик. Основу умственного развития в раннем детстве составляют формирующиеся у ребенка новые виды действий восприятия и мыслительных действий. Большое развивающее значение в этом возрасте имеют автодидактические, т. е. самообучающие игрушки.

В результате перехода действия от совместного к действию самостоятельному за взрослым сохраняются контроль и оценка выполняемого ребенком действия, они и составляют содержание

общения ребенка и взрослого по поводу предметных действий. К концу этого возраста ребенок использует свои предметные действия для налаживания контактов с взрослым, с помощью предметного действия ребенок пытается вызвать взрослого на общение. Когда с помощью освоенного действия ребенок вызывает взрослого на игру, снова возникает общение как деятельность, предметом которой для ребенка становится взрослый человек. Таким же образом, как развивается предметное действие, подчеркивал Д.Б. Эльконин, происходит формирование речи [2].

В период становления личности ребенка, родителям, как и другим членам семьи (бабушкам, дедушкам), необходимо уделить особое внимание психологической составляющей воспитания, а так же развитию умственных и физических способностей. Нам уже известно, что психологический климат в семье напрямую влияет на развитие детей. Если в семье преобладают спокойные, ровные отношения между родителями, то и ребенок развивается гармонично. Напротив, если же в семье царит напряженная обстановка и родители постоянно выясняют отношения в присутствии ребенка, то как следствие он становится невротичным.

Для ребенка важно, чтобы ему уделяли как можно больше времени, интересовались его проблемами (как ни странно, но в столь раннем возрасте тоже есть свои проблемы, например, у ребенка не получается залезть на стул, хотя он и прикладывает все свои усилия, в этот момент необходимо прийти ему на помощь так как из мелочей и выстраиваются отношения между взрослым и ребенком). Своевременно оказанная помощь является сохраненным доверием ребенка к родителю. На базе доверительных отношений можно развивать и умственные способности ребенка в раннем дошкольном возрасте, например: обучать счету, арифметике, чтению, иностранным языкам, географии и другим предметам. Ведь именно этот период в онтогенезе личности характеризуется способностью запоминать большие объемы информации без перенапряжения. В своей книге «После трех уже поздно» Масару Ибука пишет: «Исследования физиологии мозга, с одной стороны, и детской психологии, с другой, показали, что ключ к развитию умственных способностей ребенка – это его личный опыт познания в первые три года

жизни, т. е. в период развития мозговых клеток. Ни один ребенок не рождается гением. Все зависит от стимуляции и степени развития головного мозга в решающие годы жизни ребенка. Это годы с рождения до трехлетнего возраста. В детском саду воспитывать уже поздно» [1].

Наше глубокое убеждение заключается в том, что подход к воспитанию и развитию должен проходить как можно более бережно по отношению к психическому здоровью ребенка.

Литература

1. Масару И. После трех уже поздно: пер. с англ. – М.: РУССЛИТ, 1991. – 96 с. Перевод на русский язык М. и Н. Перовых, 1991.

2. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна; Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 416 с.

3. URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/3872/Возрастная_периодизация_развития_личности

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Ф.М. Чуприна,

*Средняя общеобразовательная русско-татарская школа № 103,
Казань, Россия*

Мотивация – движущая сила любой потребности. Ребенок приходит в мир с врожденной потребностью познавать, т. е. потребностью во внешних впечатлениях и потребностью в активной деятельности. Далее происходит формирование внутренней мотивации познавательных интересов: стремление преодолевать трудности, проявление интеллектуальной активности. Формирование внутренней мотивации является для ребенка ценным новообразованием в развитии сознательной деятельности. К началу обучения в школе все большее значение в жизни ребенка приобретает учебная деятельность. Но это происходит только в том случае, если интерес к учению становится смыслообразующим мотивом.

Формирование мотивов учения – это создание в школе условий для появления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознания их учеником и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы. Учитель при этом не занимает позицию хладнокровного наблюдателя, а стимулирует ее развитие системой психологически продуманных приемов. Другой важной стороной изучения и формирования мотивации учащихся является обеспечение гуманных отношений между учителем и учеником. Учителю необходимо подходить к психологическому изучению и формированию мотивации учащихся с оптимистической гипотезой – определить оптимальную зону, в которой ребенок добивается несколько больших достижений, чем в других сферах.

Важным аспектом познавательной мотивации являются учебно-познавательные мотивы, мотивы самосовершенствования. Многие отстающие в учении школьники интеллектуально пассивны. Они проявляют интерес чаще всего к наиболее легким, не основным дисциплинам. В начале школьной жизни многие учащиеся хотят учиться, причем учиться хорошо. Получение высокой оценки становится для них целью, за которой могут стоять различные мотивы. Один из них – социальный мотив учения, связанный с подтверждением своего нового статуса школьника.

К широким социальным мотивам учения помимо статуса хорошего школьника относятся также долг, ответственность, необходимость получить образование и т. п. Социальные мотивы учения важны для личностного развития школьника, и у хорошо успевающих детей они достаточно полно представлены в их мотивационных системах.

У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха – желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат. И хотя она обычно сочетается с мотивом получения высокой оценки своей работы, все же ориентирует ребенка на качество и результативность учебных действий независимо от этой внешней оценки. Эта мотивация характерна для детей с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. Она побуждает ученика учиться лучше одноклассников, выделяться среди них, быть первым.

У неуспевающих учеников престижная мотивация не развивается, зато отчетливо проявляется вторая тенденция – мотивация избегания неудач. Дети стараются избежать двойки и тех последствий, которые она влечет – недовольство учителя, санкции родителей. Данная мотивационная тенденция интенсивно развивается на протяжении всего неуспешного обучения в начальных классах. Она сопровождается тревожностью, страхом в оценочных ситуациях и придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окраску.

Побуждение к деятельности может быть внутренним и внешним. При внешней мотивации ученик приступает к работе под воздействием стимулов ради получения награды, поощрения, хорошей отметки. Внешние мотивы не связаны непосредственно с самим процессом деятельности, а концентрируют внимание на атрибутах этого процесса. Развитию внешней мотивации способствуют обычные, традиционные в школе приемы – сверхконтроль, строгая регламентируемость деятельности, стандартизация. Ко всему прочему, эти методы часто поддерживают родители, поощряя детей не за реальные достижения в учебе, а за полученные любым способом высокие баллы. Таким образом, происходит подмена мотива учебной деятельности.

Внутренняя же мотивация связана с самим процессом деятельности, т. е. процедурой получения знаний, а также с психическими процессами, происходящими в самом человеке. Внутренняя мотивация – это стремление совершать деятельность ради нее самой, ради награды, которая содержится в самой этой деятельности. Мотивированное поведение – это всегда результат выбора, осознанного или неосознанного, а не механическое следствие подталкивания стимулом.

В развитии внутренней мотивации, мотивации достижения успеха большую роль играет разумная, продуманная система поощрений ребенка за успехи. Она должна быть ориентирована на те достижения, которые приобретаются в результате приложения усилий.

Литература

1. Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. и др. Рабочая книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1991. – 304 с.
 2. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Большая книга подросткового психолога. – Изд. 2-е. – Ростов-на-Дону, Феникс, 2008. – 640 с.
 3. Маркова А. К., Матис Т.А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990. – 212 с.
 4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Книга 1-я. – М.: Владос, 2002. – 480 с.
-

ШКОЛА Л.С. ВЫГОТСКОГО

**Международная научно-практическая конференция
студентов и аспирантов, посвященная юбилею Д.Б. Эльконина**

4–5 декабря 2014 года

Корректор *Е.А. Волошина*

Компьютерная верстка *А.И. Галиуллиной*

Дизайн обложки *И.А. Насыровой*

Подписано в печать 27.11.2014.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60x84^{1/16}. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 13,25.

Уч.-изд. л. 10,5. Тираж 100 экз. Заказ 41/11.

Издательство Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37

тел. (843) 233-73-59, 292-65-60