

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI века

*Материалы XV Международной
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых*

Красноярск, 2014 г.

Электронное издание

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

**Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

**Материалы научно-практической конференции
«Современное начальное образование:
проблемы и перспективы развития»**

Красноярск, 21–23 мая 2014 г.

Электронное издание

Красноярск
2014

ББК 74.00
М 754

Редакционная коллегия:

Е.В. Гордиенко (отв. ред.)

С.А. Коваль

Е.М. Плеханова

М.В. Сафонова

М 754 Молодежь и наука XXI века: XV Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции «Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития». Красноярск, 21–23 мая 2014 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Е.В. Гордиенко; ред. кол.; – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-751-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-85981-751-1

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Агафонова К.В.</i> Особенности стиля межличностных отношений младших школьников с различными сиблинговыми позициями.....	5
<i>Байцерева К.О.</i> Особенности социальной и эмоциональной изоляции ребенка в группе	8
<i>Беллер А.С.</i> К вопросу об обогащении словаря младших школьников	11
<i>Гейская А.Н.</i> Особенности адаптации детей в первый период обучения в школе	12
<i>Гордиенко Е.В., Цемина М.В.</i> Представления младших школьников о профессии	15
<i>Калюкина В.Б.</i> Проблема одиночества в младшем школьном возрасте.....	20
<i>Коханов Е.А.</i> Перспективы изучения и развития социального интеллекта младших школьников.....	22
<i>Краснова Е.А., Новохатная М.С., Павлюченко Е.И.</i> Учебный проект «Научные достижения России XX века» в начальной школе.....	25
<i>Краснова Е.А.</i> Влияние матери и отца на формирование ребенка как лидера	29
<i>Лысенко О.Ф.</i> Диагностика психологической готовности к материнству на этапе беременности	33
<i>Мосиенко Ю.В.</i> Особенности проявления лидерства в младшем школьном возрасте	35
<i>Коваль С.А., Новохатная М.С.</i> К вопросу о формировании личностных УУД младших школьников на уроках литературного чтения.....	37
<i>Коваль С.А., Пурлушкина Ю.А.</i> К вопросу о ценностных ориентирах начального образования.....	40
<i>Новохатная М.С.</i> Значимость чувства обиды у современных младших школьников	45
<i>Окишева Д.</i> К вопросу о возможности использования окказиональных слов в процессе написания сказок	49
<i>Пурлушкина Ю.А.</i> Формирование у младших школьников представлений о своих прародителях как психолого-педагогическая проблема.....	51
<i>Романова А.Ю.</i> Влияние семейных традиций на формирование нравственных ценностных ориентаций дошкольников.....	54
<i>Русяева М.В.</i> Перспективы консультирования подростков по вопросам профессионального самоопределения на основе экзистенциального подхода	57
<i>Серебренникова А.</i> Школьный буллинг как психолого-педагогическая проблема	59

<i>Сугоняко Д.А.</i> Различия в переживании субъективного благополучия у девушек и юношей старшей школы.....	62
<i>Сугоняко К.А.</i> Результаты диагностики интегрального эмоционального выгорания учителей, работающих на разных ступенях обучения и имеющих разный стаж работы.....	64
<i>Черданцева Н.С.</i> Нетрадиционные техники рисования на занятиях декоративно-прикладного творчества в начальной школе как средство развития позитивного отношения к себе.....	68
<i>Шабанова А.А., Панкова Е.С.</i> Изучение зрительно-моторной координации детей младшего школьного возраста.....	71

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ СИБЛИНГОВЫМИ ПОЗИЦИЯМИ

К.В. Агафонова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

Проблема сущности и характера межличностных отношений людей требует уяснения того, каким образом проявляются в них социальные и психологические качества.

На протяжении всей жизни человек находится в ситуации постоянной включенности в те или иные отношения. Можно выделить два качества, в которых он выступает: во-первых, как исполнитель безличной социальной роли, во-вторых, как неповторимая личность. Обнаружение личностных черт в стиле исполнения социальной роли вызывает в других членах группы ответные реакции, и, таким образом, в группе возникает целая система межличностных отношений и межличностных ролей – ролей, обусловленных именно психологическими особенностями человека, проявляющимися во взаимодействии с окружающими.

В психологии изучены различные факторы, влияющие на установление и развитие системы социальных связей человека. В их числе личностные особенности, стиль общения и взаимодействия. В своем исследовании мы хотим обратить внимание на такой фактор, который может повлиять на становление отношений человека, как сиблинговая позиция.

Сиблингами психологи называют всех братьев-сестер в семье, и они – зона особого внимания специалистов. Формирование сиблинговых отношений начинается с момента появления в семье второго ребенка. Исходя из определения J. Dunn и M. Раттера, под сиблинговыми отношениями мы понимаем межличностные отношения детей одних родителей.

Сиблинговая позиция (от англ. sibling – брат или сестра) – стратегии поведения индивида по отношению к его братьям и / или сестрам.

Первые исследования влияния порядка рождения на развитие личности проводились в основном в русле психоаналитической концепции. Выделялись факторы конфигурации семьи, связанные с порядком рождения: размер семьи, количество и пол сиблингов, промежутки между рождениями детей. Обсуждалось, как психологическая позиция сиблинга, характеризуемая этими факторами, влияет на определенные личностные черты, школьную адаптацию, контакты со сверстниками в школе.

Одним из первых исследователей, который обратил внимание на то, что порядок рождения является значимой характеристикой, был Ф. Гальтон. Вслед за Ф. Гальтоном, аналогичные исследования провели и другие авторы.

Самый значительный вклад в ранние исследования особенностей развития сиблингов внес Альфред Адлер. В 20-х гг. он одним из первых начал изучать эффекты порядка рождения. Он утверждал, что порядок рождения – это важный фактор личностного развития, определяющий личностные характеристики человека в детстве и во взрослом возрасте. Даже если два сиблинга живут в одной и той же семье и имеют одних и тех же родителей, социальная ситуация их развития различна.

Так, А. Адлер дал описание личностных особенностей первенца (старшего), второго ребенка (среднего), последнего (младшего) и единственного ребенка в семье.

Первые работы Вальтера Томана, посвященные сиблинговым отношениям, появились в конце 50-х гг. Боуэн подчеркивал, что нет позиций, которые были бы лучше или хуже других: они дополняют друг друга.

Исследование психологического феномена влияния порядка рождения, сиблинговой позиции на развитие личности ребенка в современной психологии по-прежнему является актуальным и теоретически значимым, отвечает социальной потребности разрешения важнейших задач формирования зрелой гармоничной личности и оптимизации системы семейного воспитания.

В младшем школьном возрасте все большее значение для развития ребенка приобретает его общение со сверстниками. Возраст детей в классе в среднем одинаков. Но одного и того ли они порядка рождения? С приходом в школу ребенок сталкивается с новым коллективом, и общение с ним для него неизбежно.

Для того чтобы понять, как порядок рождения влияет на отношения детей в группе сверстников, мы провели исследование по методике Тимоти Лири в группе детей 9–10 лет в количестве 38 человек с разной sibлинговой позицией.

Методика была представлена респондентам в виде списка, содержащего 128 оценочных суждений. При обработке было подсчитано количество отношений каждого типа. Т. Лири предлагал использовать методику для оценки наблюдаемого поведения людей. Мы использовали методику для выявления отношений между детьми с разной sibлинговой позицией в коллективе. Результаты методики показали, что дети в зависимости от своей sibлинговой позиции имеют разные типы отношений к окружающим.

В таблице 1 представлены следующие данные: 38 участников исследования мы разделили по четырем sibлинговым позициям: единственные, старшие, средние и младшие. Из них 15 единственных, 8 старших, 8 средних и 7 младших. Все позиции были оценены по 8 октантам: авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный и альтруистический. Чтобы выявить особенности отношений, свойственных детям с разной sibлинговой позицией, важно понять, какие качества и манера поведения присущи тому или иному sibлингу.

Таблица 1

Средние значения по октантам методики Лири в группах детей с разными sibлинговыми позициями

Октанта \ Позиция	Авторитарный	Эгоистичный	Агрессивный	Подозрительный	Подчиняемый	Зависимый	Дружелюбный	Альтруистический
Единственные	9,6	6,1	5,7	4,4	7,1	9,1	8,5	7,9
Старшие	7,2	5,9	5,2	6,1	7,6	7,2	8,2	8,6
Средние	7,5	5,4	3,8	2	6	7,9	8,5	8,2
Младшие	9,1	6,4	5,1	2,4	9,1	9,1	10,6	11,6

Рассмотрим первую октанту. Результаты показывают, что единственные и младшие дети отличаются высокой авторитарностью, значит, у них в большей степени преобладает такое качество, как доминирование. Это объясняется тем, что дети с таким порядком рождения в семье обычно находятся в центре внимания, им уделяется много времени и им свойственны стремление к лидерству, желание быть в центре внимания как семьи, так и коллектива. Старшие и средние дети менее авторитарны, но не лишены этих качеств в полной мере. Они также проявляются, но в меньшей степени.

Обращая внимание на вторую октанту – эгоистичность, мы видим, что существуют различия между средними и младшими детьми. Младшие более эгоистичны, чем средние, потому что, кроме них, в семье есть еще старшие и младшие дети, которые тоже требуют родительского внимания. Младший ребенок в семье – предмет всеобщей заботы и обожания. Он избалован вниманием и любовью, ему присущи эгоистические черты, ориентация на себя и склонность к соперничеству.

Агрессивность в меньшей степени проявляется у средних детей и, в большей степени, у единственных детей. Средние дети упрямы, но не жестки и не враждебны к окружающему миру. Получив срединную роль, они оказались между старшими и младшими. Их конфликты они рано научились сглаживать, и поэтому средним детям присуща роль миротворца. Чего не скажешь о единственных детях. Роль единственного ребенка сложна уже тем, что ему приходится постоянно соответствовать ожиданиям родителей. В такой ситуации неблагоприятное нервное состояние, с одной стороны, и издержки воспитания в виде излишних требований – с другой, способны

легко запустить механизм возникновения невроза у единственного ребенка. Это сначала изредка возникающие реакции нарушения поведения в виде капризов, переходящих в истерики, затем это может вылиться в противостояние окружающим.

Подозрительными можно назвать старших детей. Это объясняется тем, что, являясь изначально единственным объектом любви родителей, с появлением следующего ребенка они теряют эту роль. Это отражается на доверии к окружающим, поэтому старшие относятся ко всему с большей подозрительностью. Средние дети имеют наименьшую степень подозрительности. Основная особенность семейной ситуации среднего ребенка – то, что он сначала является младшим, а потом переживает «свержение с трона». Средние дети более гибкие в общении, так как им необходимо находить в семье общий язык и со старшими, и с младшими, поэтому доверие играет ведущую роль.

Рассмотрим такую тенденцию в отношениях, как подчиняемость. У младших детей выявляется наибольший уровень подчиняемости. Основными чертами характера младшего ребенка являются скромность, уступчивость, эмоциональная сдержанность, застенчивость, бессознательное выполнение просьб старших сиблингов. У средних детей наблюдается наименьший уровень подчиняемости, потому что упрямство и настойчивость являются их непременными спутниками с самого раннего возраста, так как среднему ребенку необходимо «догнать и перегнать» старшего.

Опекаемые другими членами семьи, младший и единственный ребенок склонны к зависимости в большей мере. Младший ребенок с малых лет привыкает к роли ведомого, пассивного члена семьи, окруженного максимальной заботой близких, что и объясняет его высокий уровень зависимости. Единственные дети, как и младшие, с детства постоянно находятся в центре внимания родителей и своего ближайшего окружения, получают качественный уход и заботу, являются послушными, не умеют проявлять сопротивление и очень привязаны к родителям. Старшие и средние дети имеют чуть меньший уровень зависимости. На старших детей с появлением ребенка в семье возлагается определенная доля обязанностей, связанных с воспитанием младших детей и уходом за ними. Достаточно рано узнав о том, что такое ответственность, они рано взрослеют. Требования родителей и оказанное им доверие наиболее склонны делать старших детей именно такими. У средних детей повышена адаптивность к различным условиям и ситуациям. Они более открыты опыту, легче кооперируются с другими, более настойчивы. Это помогает им в дальнейшем в жизни и делает их менее зависимыми от кого-либо.

Вследствие отсутствия сиблинговой подструктуры в семье единственный ребенок не имеет опыта общения с другими детьми, т.к. был лишен этого, о чем и говорит его уровень дружелюбия. Единственный ребенок комфортно чувствует себя и в одиночестве, в то время как младшие дети, имея старших сиблингов и опыт общения с детьми, имеют высокие показатели по этому типу отношения.

Высокие показатели по альтруистичности у младших детей проявляются в следующих сторонах характера: они любезны со всеми, ориентированы на принятие и социальное одобрение, стремятся удовлетворить требования всех, «быть хорошими» для всех без учета ситуации. Единственные дети, наоборот, более самолюбивы и эгоцентричны, менее способны к сочувствию и бескорыстной заботе о благополучии других.

По специальным формулам мы определили показатели по основным факторам: доминирование и дружелюбие.

$$\text{Доминирование} = (I - V) + 0,7 \times (VIII + II - VI)$$

$$\text{Дружелюбие} = (VII - III) + 0,7 \times (VIII - II - IV + VI)$$

Таблица 2

Выраженность факторов доминирования /дружелюбия в группах детей с различными сиблинговыми позициями

	Единственные	Старшие	Средние	Младшие
Доминирование	13,23	2,19	12,54	10,68
Дружелюбие	22,75	14,06	46,98	73,78

Результаты расчета факторов доминирования и подчинения дают нам следующие сведения. Дети, занимающие позицию единственного ребенка в семье, способны подчинять себе других, но при этом держатся на расстоянии от других детей, о чем говорит их средний уровень дружелюбия. У старших детей наименьшие показатели по факторам доминирования и дружелюбия, что показывает их тенденцию к некоторой независимости, дистанцированию. Тем не менее следует отметить, что тенденция к дружелюбию у старших детей выражена сильнее, чем тенденция к доминированию. Средние дети, как правило, очень ответственные, так как на них родители возлагают большую долю обязанностей, являются авторитетом среди других детей. Они испытывают страх сделать ошибку, что негативно сказывается на их активности. Средние дети умеренно доминантные, но в то же время достаточно дружелюбные, что отражает их способность к сотрудничеству, к проявлению себя, отстаиванию своих интересов. Младшие – дружелюбные и не доминантные, что делает их ориентированными на других, более подчиненными.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. У единственных детей отсутствует опыт взаимодействия со сверстниками в близком семейном контексте, опыт общения равных, опыт сотрудничества. Для них характерна определенная степень эгоцентризма, свойственно стремление к лидерству, желание быть в центре внимания семьи.

2. Старшие дети до появления следующего sibлинга являются осью, вокруг которой концентрируются все остальные члены семьи и им уделяют основную часть внимания и заботы в семье. Это делает их зависимыми от других людей, нуждающимися во внимании. Наблюдается определенный уровень эгоистичности и агрессивности. Подозрительность проявляется с появлением второго ребенка, который забирает часть внимания родителей, принадлежавшего изначально старшему ребенку.

3. Позиция среднего ребенка предполагает необходимость налаживания и поддержания разнородных отношений. Средние дети часто умеют налаживать отношения с разными людьми, поскольку были вынуждены научиться этому в семье.

4. Младшим детям приходится налаживать отношения со старшими, подстраиваться под них. Поэтому они вырастают более гибкими, им легче найти общий язык с окружающими. Они обычно дружелюбны и активно стремятся к дружественным взаимоотношениям.

Можно сказать, что детальное исследование личности sibлингов и характера sibлинговых отношений дает возможность для более полного раскрытия закономерностей развития личности ребенка, как в коллективе сверстников, так и в обществе взрослых.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ РЕБЕНКА В ГРУППЕ

К.О. Байцерава

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

Общение со сверстниками – фактор социального и личностного развития детей. Если ребенок не имеет опыта общения с представителями тех или иных социальных ролей (отцом, матерью, братьями и сестрами, сверстниками), он будет менее успешен в понимании других людей, предвосхищении их поведения и, следовательно, в построении коммуникаций с ними.

В жизни многих детей возникают ситуации, когда они чувствуют себя не принятыми в коллективе и оказываются глубоко задетыми либо враждебным, либо безразличным отношением к себе со стороны группы сверстников. Это порождает ряд проблем, которые негативно сказываются на развитии и социализации ребенка.

Изучением одиночества как социально-психологического феномена занимались К.А. Абульханова-Славская, С.Г. Корчагина, Ж.В. Пузанова, Г.М. Тихонов, С.Г. Трубникова. Явления, близкие одиночеству (изоляция, уединение, обособление, отчуждение), изучали Я.Л. Коломенский, О.Н. Кузнецов, В.И. Лебедев, Р.С. Немов, Ю.М. Швалб, Н.В. Хамитов и др.

В младшем школьном возрасте ребенок может занимать различное положение в системе личных взаимоотношений. Уже в этом возрасте дети могут оказаться изолированными в своей группе. Неблагоприятное положение в кругу своих сверстников определяется разнообразными факторами (непохожесть, застенчивость, необщительность и многое другое). Все это может привести к детскому одиночеству, что в дальнейшем отрицательно скажется на социализации и развитии личности ребенка.

Целью нашего исследования является выявление отвергаемых детей в классе и изучение их психологических особенностей.

Эксперимент проводился на базе МОУ СОШ № 149 г. Красноярска, в котором приняли участие 54 ученика в возрасте 8–10 лет, из них 28 девочек и 26 мальчиков.

Для проведения исследования был подобран комплекс диагностических методик: личностный многофакторный опросник Кеттелла (детский вариант); проективная рисуночная методика «кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана; методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона; проективная методика исследования личности «Дом – дерево – человек» Дж. Бука; метод социометрических измерений Дж. Морено.

Анализ результатов экспериментального исследования проходил в два этапа. На первом этапе с помощью метода социометрии Д. Морено мы определили социально изолированных детей, с помощью методики Д. Рассела и М. Фергюсона выявили эмоционально изолированных детей. На втором этапе мы с помощью личностного опросника Р. Кэттелла, кинетического рисунка семьи, проективной рисуночной методики «Дом – Дерево – Человек» описали психологические особенности социально и эмоционально изолированных детей.

По результатам социометрии в экспериментальном классе выявлено 2 отвергаемых и 1 изолированный ребенок, характеризующиеся высокой степенью замкнутости, обособленности и наибольшей тревожностью относительно большинства своих одноклассников. В контрольном классе картина идентичная. Здесь выявлено 2 изолированных и 1 отвергаемый ребенок, для которых характерны высокий уровень тревожности, чрезмерная замкнутость и обособленность. Для общей выборки выявлено 11 % социально изолированных детей (7 человек), 75 % детей с благоприятными статусными позициями, 14 % пренебрегаемых детей.

По результатам, полученным с помощью теста субъективного ощущения одиночества, определили детей с высоким, средним и низким уровнями субъективного переживания одиночества. Большую часть детей в обоих классах (50 %) представляют дети со средним уровнем переживания одиночества. Следовательно, их время от времени посещает чувство одиночества. Это выражается в том, что иногда их окружает мало людей, не хватает общения, не к кому обратиться в той или иной ситуации. Только 8 % детей в обоих классах с низким уровнем ощущения одиночества, это означает, что они не считают себя одинокими и полностью удовлетворены количеством, а главное – качеством межличностных отношений. В контрольном классе 4 % детей с высоким уровнем ощущения одиночества, а в экспериментальном – 7 %. Такие дети чувствуют себя отверженными, им не хватает общения, им не с кем разделить свои интересы и часто не к кому обратиться за помощью. Не всегда являющиеся социально изолированными, они все равно могут чувствовать себя отверженными. Такие дети являются изолированными эмоционально.

По шкале одиночества Фергюссона-Рассела наиболее высокие баллы у эмоционально изолированных детей. У социально изолированных детей балл также относительно высок. У группы детей, не испытывающих чувства одиночества, балл находится в среднем диапазоне. Отсюда можно сделать вывод, что наиболее одинокими себя считают дети, изолированные эмоционально. Социально изолированные чуть менее остро переживают состояние одиночества. Исходя

из полученных результатов, отметим, что девочки острее переживают эмоциональное одиночество, а мальчики – социальную изоляцию. Девочки являются более эмоциональными, чем мальчики. Для них уже чуть ли не с детства на первый план выходят чувства. Поэтому они переживают отсутствие тесных эмоциональных привязанностей более остро, чем мальчики. Мальчики, напротив, переживают больше по поводу социальной изолированности, для них значимо физическое взаимодействие со сверстниками (отсюда подвижные, спортивные игры и пр.), также для мальчиков более важно утвердить себя в глазах сверстников.

Далее с помощью опросника Р. Кэттелла, кинетического рисунка семьи и проективной рисуночной методики «Дом – Дерево – Человек» были выявлены психологические особенности социально и эмоционально изолированных детей.

Полученные результаты показали, что социально изолированным детям присущи следующие характеристики: они замкнуты, недоверчивы, обособлены, равнодушны, объем их знаний невелик, они не уверены в себе, легко ранимы, наиболее осторожны, не собраны, у них отсутствует стойкая мотивация, они робки и застенчивы, плохо организованы, конфликтны. Дети данной группы отличаются недоверчивостью, чрезмерной обидчивостью, отсутствием интуиции в межличностных отношениях, в поведении часто наблюдаются негативизм, упрямство, эгоцентризм. Для них характерен высокий уровень тревожности и незащищенности. Таким детям свойственны чрезмерное беспокойство и переживания.

Обращает внимание тот факт, что в социальной изоляции оказываются дети, отстающие от сверстников по темпам развития, имеющие трудности в реализации ведущей деятельности – учебной, что негативно оценивается сверстниками, а также дети с недостаточно развитыми коммуникативными навыками.

Девочкам в большей степени присущи такие характеристики, как мягкость, сентиментальность, доверчивость, спокойствие. Они нуждаются в поддержке, в большей степени подвержены влияниям внешней среды. Мальчикам же более свойственны моторное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания.

У социально изолированных мальчиков симптомокомплексы незащищенности, тревожности, недоверия к себе, депрессивности и трудности в общении проявлены выше, чем у девочек, что подчеркивает важность для мальчиков активных социальных контактов.

Эмоционально изолированные дети во многом схожи своими характеристиками с детьми социально изолированными. Им присущи замкнутость и высокая степень недоверия. Они не уверены в себе, легко ранимы, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, у них преобладает неустойчивость настроения, они плохо контролируют свои эмоции. Для эмоционально изолированных детей также характерны тревожность и трудности в общении, недоверие к себе, чувство неполноценности, депрессивность. Как показывают результаты исследования, эти дети могут не отличаться от сверстников по уровню интеллектуального развития и владения коммуникативными навыками, но у них снижена самооценка, повышена социальная чувствительность, имеются трудности с установлением доверительных отношений со сверстниками, что и вызывает переживание социальной изоляции.

Таким образом, в младшем школьном возрасте ребенок может занимать различное положение в системе личных взаимоотношений. Уже в младшем школьном возрасте дети могут оказаться изолированными в своей группе. На неблагоприятное положение ребенка в группе могут влиять самые разнообразные факторы: замкнутость, застенчивость, обособленность, недоверчивость, пониженное самоуважение и самооценка, непохожесть на других, конфликтность, неуверенность в себе.

Все это может привести к детскому одиночеству, что в дальнейшем отрицательно скажется на социализации и развитии личности ребенка. Поэтому дальнейшим этапом нашей работы будет разработка психолого-педагогических мероприятий по оказанию помощи детям, испытывающим одиночество.

К ВОПРОСУ ОБ ОБОГАЩЕНИИ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.С. Беллер

Красноярский государственный педагогический университет им.В.П. Астафьева

Научный руководитель

В.В. Зорина

Богатство словаря – признак высокого развития как общества в целом, так и каждого человека в отдельности. Особенность словарной работы в школе состоит в том, что она проводится в процессе всей учебно-воспитательной деятельности учителя.

Важно, чтобы усвоение новых слов проходило не стихийно, чтобы учитель управлял этим процессом и таким образом облегчал бы его для учащихся, обеспечивал правильность, полноту усвоения слов. Поэтому работе над словарем учащихся придается в школе большое значение.

Методика словарной работы в школе предусматривает четыре основных линии [1]. Во-первых, обогащение словаря, т. е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в их словарном запасе. Чтобы успешно овладеть словарным богатством родного языка, учащийся должен ежедневно прибавлять к своему словарю примерно 8–10 новых словарных единиц (в том числе на уроках родного языка примерно 4–6 слов).

Во-вторых, уточнение словаря: наполнение содержанием тех слов, которые усвоены учащимися не вполне точно:

- уточнение их значений путем включения в контекст, сопоставления близких по значению слов и противопоставления антонимов, сравнения значений употребления паронимов и т. п.;
- усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах;
- усвоение иносказательных значений слов, многозначности слов, в том числе значений, обусловленных контекстом;
- усвоение лексической синонимии и тех оттенков смысловых значений слов, эмоциональных и функционально-стилистических окрасок слова, которые свойственны отдельным синонимам в синонимической группе.

По-иному, уточнение словаря может быть определено как словарно-стилистическая работа, развитие гибкости словаря, его точности и выразительности.

В-третьих, активизация словаря, т. е. перенесение как можно большего количества слов из пассивного словаря в активный (пассивный словарь человека содержит слова, которые он понимает, но не употребляет в собственной речевой деятельности). Слова включаются в предложения и словосочетания: вводятся в пересказ прочитанного, в беседу, в рассказ, изложение и сочинение.

В-четвертых, устранение нелитературных слов, перевод их из активного словаря в пассивный. Имеются в виду слова диалектные, просторечные, жаргонные, которые дети усвоили под влиянием речевой среды. Формирование понятия о литературной норме приводит к тому, что учащиеся разграничивают те условия, в которых может быть использовано, например, диалектное слово, и те, где требуется соблюдение требований литературного языка. По мере укрепления навыка литературной речи диалектные, просторечные и жаргонные слова полностью исключаются из активного словаря учащихся.

Основные источники обогащения и совершенствования словаря – это произведения художественной литературы; тексты учебных книг, тексты кинофильмов и телепередач, речь учителя и других работников школы и внешкольных учреждений.

С целью выявления особенностей словаря детей младшего школьного возраста мы провели исследование среди 40 учеников 3 класса. В соответствии с целью исследования была подобрана диагностическая программа, которая включает в себя следующие задания: «Объясни значение слова» и «Составь предложение».

В первом задании были предложены такие слова: заметка, зарисовка, журнал, отзыв, статья. В результате получены следующие результаты: 7,5 % учеников (1 мальчик – 5 % и 2 девочки –

10 %) имеют высокий уровень; 60 % учеников (10 мальчиков – 25 % и 14 девочек – 35 %) – средний уровень; 32,5 % учеников (6 мальчиков – 15 % и 7 девочек – 17,5 %) – низкий уровень.

В работах учащихся содержатся такие ответы: заметка – это «когда что-то запоминают», «напоминание чего-то важного», «когда какое-то действие или оценку записывают», «когда отмечают дело, которое можно сделать», «для учителя». Зарисовка – это «рисунок, который нарисовали карандашом», «подготовка к серьезному рисунку», «макет», «что-то закрашенное», «недоделанный или начатый рисунок». Отзыв – это «ответ на вопрос», «заявка на работу», «когда кто-то отзывается на твою просьбу». Статья – это «обозначает конец текста», «то, что противозаконно в нашей стране».

Во втором задании для составления предложения предлагались следующие слова: статья, отзыв, интервью, журнал. Результаты его выполнения: 52,5 % учеников (7 мальчиков – 17,5 % и 14 девочек – 35 %) – высокий уровень; 27,5 % учеников (5 мальчиков – 12,5 % и 6 девочек – 15 %) – средний уровень; 20 % учеников (5 мальчиков – 12,5 % и 3 девочки – 7,5 %) – низкий уровень.

В работах учащихся содержатся такие ответы: «В телефонной трубке не слышно отзыва», «У меня есть отзывчивый друг», «В лесу человек отзывался», «Мы приехали на отзыв», «Мама сделала отзыв»; «Преступнику предъявили уголовную статью», «В суде закрыли дело об убийстве и дали статью».

Результаты исследования показали, что наибольшая часть учащихся имеет средний и низкий уровень. Ученики испытывают затруднения в понимании журналистской лексики. Считаем, требуется специальное обучение, направленное на обогащение словаря младших школьников.

В качестве такого специального обучения мы рассматриваем проведение кружка «Юные журналисты». Обязательными элементами каждого занятия являются рассуждения учеников о значении нового термина, работа с толковым словарем; знакомство с планом написания заметки, отзыва, интервью, зарисовки. В качестве домашнего задания третьеклассники самостоятельно составляют отзыв, заметку, зарисовку, берут интервью. На занятиях учащиеся активны, с удовольствием участвуют и выполняют задания. Им очень нравится чувствовать себя в роли журналиста. Итогом работы кружка станет создание общеклассной газеты в конце учебного года.

Практика проведения занятий показала, что в процессе обсуждения новых терминов, содержания создаваемых учениками текстов происходит развитие и совершенствование связной устной и письменной речи младших школьников. Пока нет статистических итогов данного экспериментального обучения, но уже с уверенностью можно говорить о том, что занятия кружка «Юный журналист» способствуют обогащению словаря младших школьников.

Библиографический список

1. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2002.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ В ПЕРВЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

А.Н. Гейская
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель
Е.М. Плеханова

Первый год обучения определяет порой всю последующую школьную жизнь ребенка. В этот период школьник под руководством взрослых совершает чрезвычайно важные шаги в своем развитии.

Начало школьного обучения является для каждого ребенка сильным стрессом. Поступление в школу вносит большие перемены в его жизнь. Приспособиться к новым условиям бывает нелегко, и период адаптации может затянуться или вообще перейти в более глубокую стадию.

Школьником ребенок становится постепенно. Становление, вхождение в школьную жизнь происходят на протяжении начальной школы, и сочетание черт дошкольного детства с особенностями личности школьника будет характеризовать весь период школьного возраста.

Именно поэтому важно помочь первокласснику благополучно адаптироваться к новым условиям школы.

Традиционно под адаптацией понимается приспособление организма к окружающим условиям [7].

М.В. Максимова трактует школьную адаптацию как процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития [4].

Исследователи Н.И. Петрова, Р.В. Сабодах, Н.С. Аминникова, Ж.Ю. Ланчикова, М.М. Аниденкова выделяют основные факторы, затрудняющие адаптацию ребенка к школе. Ими могут стать: неготовность ребенка к школе, нарушения в состоянии здоровья, индивидуальные особенности ребенка, завышенные требования педагога и родителей, режим дня ребенка в школе, дома, организация внешкольного времени, ситуации постоянных неудач, возраст начала обучения и т. д. Все эти факторы в той или иной степени влияют на адаптированность ребенка. При этом, приходя в школу, ребенок адаптируется к условиям школьной среды физиологически, психологически, социально (лично).

Все эти составляющие взаимосвязаны и оказывают на ребенка свое влияние.

Так, *физиологическая адаптация* – этап развития ребенка, который характеризуется степенью напряжения функциональных систем организма, который длится на протяжении 2–3 недель.

Психологическая адаптация охватывает лично-мотивационную, волевою и учебно-познавательную деятельность.

Личностная или социальная адаптация дает возможность ребенку познавать свое новое положение в школе, развивать свои умения и навыки в контакте со взрослыми, одноклассниками [2].

Чтобы проследить, как быстро адаптируются первоклассники, нами был проведен эксперимент. Базой для исследования стали учащиеся 1 «а» муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 150» г. Красноярска в количестве 32 человек. Эксперимент проводился в ноябре.

При выборе методик для проведения исследования мы опирались не только на традиционные, которые позволили бы нам выявить степень эмоционального развития, взаимоотношений в классе, но также остановились на опросниках для учителя и родителей для того, чтобы глубже понять причины неадаптированности детей и выяснить их причины.

Изучение литературы позволило выделить уровни адаптированности детей младшего школьного возраста и подобрать необходимые методики их определения. Также мы выделили три критерия, которые, по нашему мнению, влияют на адаптацию ребенка к школе: психологический, социальный и физиологический.

В ходе эксперимента были использованы следующие методики для определения уровня адаптированности ребенка к школе: методика «Домики», разработанная О.А. Ореховой; традиционная методика «Рисунок школы»; опросник для учителя «Адаптация первоклассников к школе»; опросник для родителей.

Анализ методик показал следующие уровни проявления всех критериев: высокий уровень составил 43 %, средний уровень – 37 %, низкий уровень – 21 %.

Преобладание высокого уровня адаптации позволяет заключить, что у 42 % детей уже выработано общее эмоциональное благополучие по отношению к школе и учению. Они готовы к принятию учебных задач, к взаимодействию друг с другом и с учителем. Адаптированные к школе дети легко отзываются на просьбы учителя, одноклассников, родителей, охотно и добросовестно выполняют общественные поручения, эмоционально устойчивы. Такие дети уже могут делать значительные успехи в учебе. Те нагрузки, которые предлагает детям школа, вполне соответствуют возможностям, а образ жизни позволяет восстановить затраченную энергию.

Вызывает опасение большое количество детей, находящихся на среднем и низком уровне адаптированности к школе. Так, дети, показавшие средний уровень, могут быть охвачены неко-

торой тревогой по поводу школьного обучения как незнакомой для них ситуации, затруднением в понимании и интерпретации своих и чужих эмоций, чувств, мимики. Наблюдается некоторая нервозность. Однако слабо адаптированные дети стараются всегда отзываться на просьбы учителя, одноклассников, родителей, общественные поручения выполняют, но не всегда готовы принимать в них участие. Важно, что у таких детей наблюдается усталость, самовосстановление работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. Именно поэтому детям, находящимся на среднем уровне адаптированности, необходимо оптимизировать отдых, ритм, режим дня, обогатить социальный опыт за счет положительных примеров школьного обучения взрослых, тем самым снижая уровень повышенной тревожности.

21 % детей показали низкий уровень адаптированности к школе. Ясно, что у детей явно выраженный страх перед школой, отрицательное или индифферентное отношение к школе. Такие дети не активны в школьной жизни, могут игнорировать просьбы учителя, одноклассников и родителей. Учащиеся эмоционально неустойчивы, присутствует частая смена настроения, они склонны к кратковременным и бурным аффектам, свои и чужие эмоции и чувства, мимика других понимаются и интерпретируются неверно. Учебные задачи выполняют с большим трудом, иногда отказываются от учебной деятельности. Прослеживаются трудности в общении с учителем и одноклассниками. У таких детей наблюдаются хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность, перевозбуждение.

Опасность заключается в том, что такие дети в классе могут занять позицию изгоя, недруга, а учебная деятельность станет для них непосильным и рутинным трудом. Все это может привести к педагогической запущенности, если вовремя не помочь таким детям.

Таким образом, общая картина адаптированности детей к школе на период окончания второй четверти не однозначная. Многие дети испытывают разного рода трудности и страхи. Важно помочь им в приспособлении к школьному обучению. При этом важная роль здесь принадлежит родителям.

Обращаясь к психолого-педагогической литературе, находим, что помощь ребенку в адаптации к школе может проходить в следующих направлениях.

1. Подготовка ребенка к школе.
2. Формирование положительного, эмоционального отношения ребенка к школе.
3. Создание положительного микроклимата в классе и дома.
4. Создание условий для полноценного отдыха ребенка.
5. Принятие участия родителей в жизни класса.
6. Психолого-педагогическая поддержка первоклассников в период школьной адаптации.
7. Коррекционно-формирующая работа с трудно адаптирующимися детьми.
8. Помощь родителям в изучении психологических особенностей ребенка и в организации школьной жизни первоклассника.

Библиографический список

1. Аминникова Н.С. Адаптация первоклассников к школьным условиям. М., 2006.
2. Аниденкова М.М. Особенности адаптации детей к условиям школьной среды // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 7.
3. Ланчикова Ж.Ю. Работа учителя по оптимизации адаптации первоклассников // Начальная школа плюс До и После. 2009. № 6. С. 22.
4. Максимова М.В. Психологические условия школьной адаптации (1–3 классы). М., 2004. С. 77.
5. Петрова Н.И. Трудности школьной адаптации // Начальная школа плюс До и После. 2009. № 6. С. 17–19.
6. Сабодих Р.В. Проблема адаптации детей к обучению в школе // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 2. С. 66.
7. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / сост. Г. О. Винокур, Б. А. Ларин, С. И. Ожегов, Б. В. Томашевский, Д. Н. Ушаков; под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. Энцикл.»; ОГИЗ, 1935. Т. 1. 1562 стб.
8. Шкуричева Н. Как помочь каждому первокласснику успешно адаптироваться к школе? // Начальная школа. 2006. № 18. С. 28–29.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ПРОФЕССИИ

Е.В. Гордиенко, М.В. Цемина

В процессе развития ребенок наполняет свое сознание информацией о мире профессий. В младшем школьном возрасте, когда ведущей становится учебная деятельность, которая определяет развитие школьника, особенно важно формировать представления о труде и профессиях.

Профессия – это социальная характеристика человека, указывающая на его принадлежность к определенной категории людей, которые занимаются одинаковым видом трудовой деятельности. Трудовая деятельность является профессиональной, если выполняются, по крайней мере, два условия. Во-первых, профессия характеризуется наличием требуемого уровня квалификации, т. е. мастерства, умений, знаний и навыков, который почти всегда подтверждается специальными документами о профессиональном образовании: дипломами, свидетельствами, аттестатами, сертификатами. Во-вторых, профессия является своеобразным товаром, который можно продавать на рынке труда. Причем товаром, который пользуется спросом, за который работодатели готовы платить, т. е. профессия является источником дохода для ее обладателя.

В отечественной литературе принято разделять понятия «профессия» и «специальность». Профессия – понятие более широкое, чем специальность. Отличительными признаками профессии являются профессиональная компетентность; социально-профессиональная компетенция; профессиональная автономия; самоконтроль; групповые нормы и ценности.

Профессия объединяет группу родственных специальностей. Например, профессия – психолог, специальности – тренер, консультант и др.; профессия – инженер, специальности – конструктор, технолог, металлург и другие.

Как в отечественной психологии, так и в зарубежной имеются классификации профессий. Широкое распространение за рубежом получили классификации профессий на основе учета интересов, способностей личности и свойств темперамента. Говоря о классификациях профессий, базирующихся на представлении о структуре личности, в первую очередь необходимо выделить классификацию профессий, разработанную Дж. Холландом. Автор строит свою теорию на основании психологической концепции, включающей теорию личности и теорию выбора профессии. Успешность деятельности определяется такими качествами, как ценностные ориентации, интересы, установки, отношения, мотивы. На их основании Дж. Холланд выделяет шесть профессионально ориентированных типов личности: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предпринимательский, художественный [1]. Суть теории Дж. Холланда состоит в том, что успех в профессиональной деятельности, удовлетворенность трудом зависят в первую очередь от соответствия типа личности типу профессиональной среды, которая формируется людьми, имеющими схожие позиции, профессионально значимые качества и поведение [1].

Говоря о начальных этапах профессиональной жизни, можно отметить что у детей во время обучения складываются определенное отношение к различным областям труда, представление о многих профессиях и самооценка своих возможностей, ориентировка в социально-экономической ситуации, представление о «запасных вариантах» выбора профессии и многое другое, что характеризует состояние внутренней готовности к профессиональному самоопределению. Анализируя профессиональное самоопределение, Е.А. Климов понимает его «... как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [2].

Профессиональное и личностное самоопределение стало предметом глубокого исследования Н.С. Пряжникова. Он обосновал следующую его содержательно-процессуальную модель.

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

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

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

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

5. Информирование о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства [3].

В начальной школе у младших школьников формируются любовь и добросовестное отношение к труду, понимание его роли в жизни человека и общества, развиваются интерес к профессии родителей и ближайшего производственного окружения, нравственные установки выбора профессии, интерес к наиболее распространенным профессиям, основанный на практической включенности учащихся в различные виды познавательной, игровой, общественно полезной, трудовой деятельности.

Изучение представлений младших школьников о профессии строилось на теории социальных представлений. Социальные представления, являясь имплицитными теориями по поводу тех или иных явлений, событий социальной жизни, принадлежат повседневности, обыденному мышлению.

Одним из первых исследователей, который обратил свое внимание на социальные представления, был Г. Зиммель. Он указал на связь, существующую между изолированностью индивида, дистанцированного от других, и его потребностью их себе представлять. Г. Зиммель увидел в идеях и социальных представлениях некий механизм, участвующий в создании единств более высокого порядка.

Идейным же источником концепции социальных представлений стала теория «коллективных представлений» французского социолога Э. Дюркгейма. Именно он наметил общие контуры понятия «коллективные представления» и использовал его при объяснении самых разных явлений жизни общества.

Возврат к социальным представлениям произошел в 60-е гг. XX в. благодаря исследованиям французского психолога С. Московичи. Ученый сумел не только возобновить изучение представлений, но и воспользовался возможностью вызвать к ним интерес у небольшой группы социальных психологов, тем самым способствуя воскрешению этого понятия в качестве центрального для социальной психологии.

Выбор социальных представлений в качестве единицы анализа социально-психологических явлений на уровне общества обосновывается рядом причин. Оно удобно, по утверждению С. Московичи, как опосредствующее звено, элемент, несущий психологическое содержание в ситуациях социального взаимодействия, как явление, доступное эмпирическому анализу, и, наконец, как социально-психологическая единица, имеющая непосредственное отношение к процессам социального познания [4].

Синтетическая методология исследования (с одной стороны, влияние идей Э. Дюркгейма, с другой – когнитивистские традиции) позволяет изучать социальные представления, которые, как считает С. Московичи, можно определить как формы социальной репрезентации реальности, т. е. процесс реконструкции познаваемого объекта на когнитивном уровне, в результате которого социальный объект становится элементом внутреннего мира познающего субъекта [4].

Представление соединяет в себе атрибуты образа и понятия; феноменологически социальные представления выступают как совокупность высказываний, оценок, установок, реакций по поводу того или иного явления. Эти высказывания, оценки, реакции представляют собой устойчивые позиции членов социальной группы. Социальные группы не только строят с помощью социальных представлений непротиворечивую картину мира, но формируют и изменяют в ходе этого построения отношения с другими социальными группами.

Итак, С. Московичи определяет социальное представление как универсальный психологический феномен, включающий все формы познания. С его точки зрения, социальное представление есть универсальная форма обыденного познания, сочетающая когнитивный и аффективный компоненты знаний, которые позволяют субъекту фиксировать свою позицию по отношению к самому себе и внешним явлениям.

Важная цель исследования социальных представлений состоит в том, чтобы понять не только их возникновение, но и их структуру.

Представления имеют специфическую структуру, а не являются просто знаниями и идеями коллективного происхождения. Рабочая гипотетическая модель, предложенная С. Московичи, выделяет три измерения в структуре социальных представлений: информацию, поле представления, установку.

Информация, определяемая традиционно, понимается как сумма знаний об объекте представления. Определенный уровень информированности является необходимым условием формирования представления. *Поле представления* есть оригинальное понятие его концепции, которое характеризует организацию его содержания с качественной стороны. Поле представления существует там, где представлено «иерархизованное единство элементов», более или менее выражено богатство содержания, наличествуют образные и смысловые свойства представлений. Содержание поля представления является характерным для определенных социальных групп. *Установка* в концепции С. Московичи выражает общее (позитивное или негативное) отношение субъекта к объекту представления. Как самостоятельное понятие установка не включается в категориальный аппарат концепции. В процессе разработки понятия социального представления установка заняла место одного из измерений представления, отражающего готовность субъекта представления высказать то или иное суждение. В отличие от первых двух измерений, установка может существовать и, как правило, существует при недостаточной информированности и нечеткости поля представления. Концепция С. Московичи явилась качественно новым шагом вперед в развитии социальной психологии на основе понятия социальных представлений.

Говоря об актуальности темы, можно отметить, что выбор профессии – задача не из легких. Чтобы он был удачен, важно осознавать свои потребности, интересы, способности, ресурсы, знать мир профессий, требования и возможности той или иной профессии, уметь осознанно управлять своим поведением, планировать свою жизнь, иметь направленность на успех. Очень часто именно дефицит информации о мире профессионального труда становится основной проблемой человека, выбирающего профессию. Знания о профессиях школьники получают из разных источников: СМИ, родственники, знакомые. При этом информация может быть дана весьма искаженно. У школы, которая длительно и систематически воздействует на ребенка, открываются широкие возможности в профориентировании учащихся и формировании адекватных представлений о различных сферах профессиональной деятельности, социально-экономической ситуации на рынке труда и т. п. Решение данной задачи становится актуальным и в связи с переходом современной школы на предпрофильную и профильную подготовку. Чем раньше эта работа будет начата, тем выше будет ее эффективность.

Перед младшими школьниками не стоит проблема выбора профессии. Но поскольку профессиональное самоопределение связано с развитием личности на всех возрастных этапах, то младший школьный возраст можно рассматривать как подготовительный, закладывающий основы для профессионального самоопределения в будущем.

Представления о профессиях у ребенка 7–10 лет ограничены его пока небогатым жизненным опытом – работа мамы и папы, воспитателя в детском саду и учителя в школе, профессии летчика, милиционера, разведчика, о которых он знает, как правило, мало и весьма поверхностно. Между тем, в современном мире существует огромное количество видов труда. Ориентация в этом океане человеческих занятий является важнейшим звеном социальной адаптации ребенка.

А.И. Кочетов отмечает, что раннее знакомство с различными видами человеческой деятельности не только расширяет общий кругозор ребенка, но также, что особенно важно, открывает возможности раннего проявления и конкретизации его интересов и склонностей. «Мой педагогический опыт говорит о том, что человек, который с детства ставит перед собой конкретные (пусть и много раз меняющиеся) цели, связанные с будущей профессией, старается осознать свое будущее место в обществе, вряд ли пополнит собой армию «трудных» подростков и социально неблагополучный контингент молодежи» [5].

С.Н. Чистякова определяет формирование у младших школьников интереса к профессиональной деятельности как основную цель преемственности профессионального самоопределения. Достижение этой цели предполагает выполнение следующих задач:

- формирование осознанных представлений о мире труда и профессий;
- развитие интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы;
- развитие рефлексии и обучение навыкам самопознания;
- развитие реалистической самооценки [6].

С. Фукуяма считает, что основная задача педагога – использовать все возможности учебно-воспитательного процесса, чтобы на максимальном уровне сформировать представления о мире труда и приблизить ребенка к профессиональной деятельности, учитывая при этом возрастные особенности. [7].

Нами был проведен констатирующий срез, выявляющий особенности представлений младших школьников о мире профессий. В исследовании приняли участие 50 (23 девочки и 27 мальчиков) учащихся 3 класса СОШ № 1 г. Северо-Енисейска. Для получения данных о представлениях мы использовали следующие методики: анкета для учащихся младшего школьного возраста «Метод незаконченных предложений»; тест «Готов ли ты к выбору профессии?» (О. Ягодкина); тест «Знаешь ли ты профессии?» (О. Ягодкина).

Анализ результатов исследования представлений учащихся о мире профессий показал следующее.

Достаточный уровень сформированности представлений о профессиях отмечен у 8 детей. Они могут назвать до 20 видов профессий в самых разных сферах жизнедеятельности человека. Точно назвали профессии своих родителей (мама продавец, она продает продукты; папа электросварщик, он аппаратом сваривает трубы). Дети определились с выбором профессии (хочу быть ветеринаром, нужно знать про животных, про лекарства, буду лечить животных), смогли объяснить свой выбор (потому что люблю животных).

Частичный уровень сформированности представлений о профессиях обнаружен у 26 детей. Они указали от 10 до 15 профессий. Точно указали профессию родителей, но затруднились определить их профессиональные функции (мама продавец, работает в магазине; папа электрик, работает на заводе). Определились с выбором профессии, но не смогли точно определить круг необходимых знаний и профессиональной деятельности (хочу стать экономистом, нужно много учиться, буду руководить производством).

Слабый уровень сформированности представлений о профессиях показали 16 детей. Они смогли вспомнить менее 10 профессий. Профессию родителей определили неточно, не смогли объяснить ее суть (папа работает с компьютером; на работе сидит за компьютером). С собственной профессией не определились, не понимают роль знаний в дальнейшей жизни.

Отвечая на вопросы о том, какие профессии известны, учащиеся давали самые разнообразные ответы (сварщик, продавец, риэлтор, учитель, врач и т. д.), что говорит об информированности детей о существовании данных профессий. Самое большое количество профессий назвала одна девочка – 17, в числе которых флорист, бухгалтер и кинолог. Самое меньшее количество названных профессий – 4 профессии.

На вопрос «Когда я вырасту, я хочу стать...», все дети назвали представителя той или иной профессии. Это еще раз подтверждает мысль о том, что профессиональные представления начинают формироваться довольно рано и, даже если профессиональные намерения неустойчивы, ребенок осознает, что каждый человек обязательно занимается каким-либо видом деятельности. Спектр профессий, выбираемых детьми, довольно разнообразен. Чаще всего они выбирают те профессии, с которыми хорошо знакомы: парикмахер, врач, продавец, учитель, пожарный, спасатель и т. п.

Самая популярная профессия – полицейский (12 %), ее в основном выбирали мальчики. Возможно, это объясняется большим количеством сериалов и телепередач о работниках правоохранительных органов. Встречаются также виды деятельности, связанные с игровыми интересами школьников, например, производитель игрушек. Девочки же выбирали профессии, связан-

ные с эстетической направленностью (парикмахер, модельер) или с представлениями о типично «женских» профессиях (учитель, врач, медсестра), а также публичные профессии – певица. Но в целом можно сделать вывод, что для себя дети выбирают те профессии, с которыми сталкиваются в повседневной жизни, или те, информацию о которых они получают при помощи СМИ.

Мотивы выбора сферы деятельности, которые мы выясняли, как правило, связаны с процессом деятельности («нравится продавать», «хочу делать разные прически», «хочу делать машинь» и т. п.) – так отвечают 48 % опрошенных; 12,5 % детей указали на социально ценный результат выбираемой деятельности («помогать людям», «чтобы защищать»); у 12 % выбор профессии определяется досуговыми и игровыми увлечениями (пение, танцы, собирание игрушек); остальные дети выбирают профессии родителей и других родственников («мама и папа работают в полиции» и т. п.).

Также мы смогли выяснить знания школьников о выбранной профессии. Дети обычно ограничиваются перечислением конкретных действий (68 % ответов), и это вполне закономерно, поскольку детям понятнее и доступнее для описания то, что они могут наблюдать. При этом многие особенности той или иной профессии остаются непознанными («парикмахер делает прически, красит волосы», «медсестра, если пойдет кровь из пальца, перевязывает», «десантники с парашютом прыгают, занимаются», «продавец продает» и т. п.). Только два мальчика из всей выборки (8 %) обратили внимание на то, что необходима специальная подготовка («чтобы стать врачом, надо специально учиться», «охраннику нужно тренироваться»), столько же обнаружили знание внешней атрибутики («повар надевает фартук и колпак», «полицейские гоняют на крутых машинах»). Два ученика (8 %) отметили наличие материального вознаграждения («зубной врач лечит зубы, много зарабатывает», «производители машин придумывают машины, там все богатые»). Четыре человека (16 %) ответили, что ничего не знают о профессии, которую они хотели бы выбрать.

Далее нами были проанализированы представления о значении профессий в жизни общества. Среди интересных профессий дети назвали: как компьютерщик (интересно работать с компьютером), артист (интересно выступать), летчик (много путешествует) и т. д. Таким образом, среди интересов к профессии дети выделяют только ее внешнюю сторону.

Среди нужных профессий выделили профессию врача, учителя, строителя, объясняя их необходимость профессиональной деятельностью и собственным опытом употребления результатов труда (без врача, мы не смогли бы вылечиться, строитель нужен, чтобы у всех был свой дом, и т. д.).

Самые престижные профессии, по мнению младших школьников, – это полицейские, юристы и экономисты. Таким образом, представления детей о престижности той или иной профессии соответствуют представлениям и более старших людей.

При анализе полученных данных использовалась классификация профессий Е.А. Климова, по результатам проведения которого можно сделать вывод о том, что дети больше ориентируются в профессиях типа «человек–человек». Так, профессии «врач» и «учитель» назвали все. Это связано с тем, что опыт общения с представителями этих профессий был у всех учащихся, а вот «проводник» назвали только 9 человек (18 %).

Меньше всего дети знают о профессиях типа «человек–природа». Так, «комбайнер» не смог определить ни один из испытуемых. Возможно, это связано с тем, что все дети – городские жители и с представителями этой профессии не сталкивались. В этой категории профессий только «рыбак» знают все (ученики недавно читали «Сказку о рыбаке и рыбке»).

В профессиях типа «человек–художественный образ» почти все дети (82 %) знают профессию певца, а в «человек–знаковая система» – всем известна профессия строителя. В «человек–техника» ученики лучше всего знают профессии «летчик» (100 %), «машинист» и «пожарник» (80 %).

Дети слабо ориентируются в профессиях маляр (15 %), переплетчик (4 %), пахарь (10 %), полярник (11 %), столяр (4 %), ткач (7 %).

Таким образом, результаты исследования показали, что представления детей о значении

профессий в жизни общества соответствуют представлениям взрослых, так как именно они являются источником информации о социальной действительности.

Библиографический список

1. Холланд Д.Ж. Опросник профессиональных предпочтений. М.: Просвещение, 2001. С. 203–210
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2007. 302 с.
3. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учебно-методическое пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2002. 400 с.
4. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. Т. 16. 1995. № 1. С. 3–18; № 2. С. 3–14.
5. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий, Обнинск, 1993.
6. Кочетов А.И. Содержание, формы и виды трудового воспитания школьников. Минск, 1984. 160 с.
7. Чистякова С.Н., Т.И. Шалавина. Твоя профессиональная карьера. М.: Просвещение, 1997. 191 с.
8. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. М.: МГУ, 1989. 108 с.
9. Гордиенко Е.В. Концепция социальных представлений в контексте индивидуального сознания личности // Личность в изменяющихся социальных условиях: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Красноярск, 26–27 апреля 2012 года / Е.В. Гордиенко (отв. ред.); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. С. 8–17.

ПРОБЛЕМА ОДИНОЧЕСТВА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В.Б. Калюкина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

В современном мире люди все чаще и острее испытывают чувство одиночества, при этом каждый воспринимает и оценивает его по-своему. Ни в науке, ни в массовом сознании нет общепринятого понимания этого феномена, однако при всей уникальности индивидуального переживания одиночества имеются определенные элементы, общие для любых его проявлений. Во-первых, состояние одиночества предполагает для человека полную погруженность в самого себя и носит целостный, всеохватывающий характер. Это особая форма самовосприятия, говорящая о некоем разладе во внутреннем мире личности. Во-вторых, одиночество означает отсутствие социальных связей у человека, ощущающего потребность в неформальных контактах, включении в какую-либо группу. В-третьих, одиночество порождает у человека целый комплекс чаще всего отрицательных эмоций. И если раньше одиночество считалось в основном индивидуальной психологической проблемой, то в последнее время все больше и настойчивее начинают говорить о нем как о проблеме всего общества. Сегодня можно говорить об одиночестве как о серьезной социальной проблеме. Чувству одиночества подвержены практически все, но особенно резко оно проявляется в кризисные периоды жизни человека [4].

На разных стадиях развития и становления ребенка одиночество может переживаться по-разному и вызывать множество проблем. Младший школьник переживает его как отстраненность от группы сверстников, а именно класса, в котором он обучается, что может стать причиной неуспеваемости, трудностей социальной адаптации, проявлений отклоняющегося поведения. С переживанием одиночества часто связаны подростковое отчуждение от мира взрослых, открытие новых возможностей своего Я, осознание себя как личности и индивидуальности. Исходы переживаний могут быть альтернативными: переживаемое одиночество либо становится побуждением к раскрытию своих возможностей, ступенькой к поиску себя, либо обстоятельством, ограничивающим развитие человека.

Этимологически слово «одиночество» происходит от греческого «монос», что означает «остаться одному», «быть без других», т. к. эти другие ушли или умерли. Либо, наоборот, «мы их покинули», «убежали от них». В латинском языке есть слово «solitudo», означающее «поки-

нутость», «быть без кого-то, кого в данный момент не хватает». В свою очередь, латинское *solus* происходит от *sed-ere*, что означает «оставаться сидящим на одном месте, когда другие ушли» [3].

В последнее время проблеме одиночества посвящаются все новые работы, исследующие сущность одиночества, причины его возникновения, характерные проявления и влияние на различные категории людей в разные периоды жизни. В зарубежных научных исследованиях интерес к данной проблеме проявился в 50–60 гг. двадцатого столетия. Считалось, что переживание одиночества является следствием «коммерческих», «потребительских» отношений, которые складываются в обществе. Первые концепции выстраивались на основе наблюдений и теоретических исследований (Bell, 1956; Fromm-Reichman, 1959; Moustakes, 1961; Abrahams, 1972; etc.). В 60–80 гг. двадцатого столетия было предложено несколько схем, которые до сих пор являются значимыми для зарубежных и отечественных исследователей этой проблемы (Вейсс, 1973; Пепло и Перлман, 1980; Сандлер и Джонсон, 1980; Джонс, 1981). В 70–80 гг. проблема одиночества предстала в качестве предмета в социально-психологических теоретических и прикладных зарубежных исследованиях. Феномен одиночества изучали как состояние, идентифицированное с негативными эмоциями, депрессией (Рубинштейн, Шейвер, 1979; Янг, 1978; 1982), связанное с социальной изоляцией, но не обусловленное ею (Таунсенд, 1968; Джонсон, Сандлер, 1969). Обнаружено, что одиночество имеет ряд признаков: остроту, предел и тип переживания (Вейсс, 1978; Перлман, Пепло, 1980; и др.). Представители различных научных школ и направлений (когнитивный, экзистенциальный, социологический, психодинамический, интеракционистский и др.) указывают на разные причины и особенности протекания одиночества. Если исследователи психодинамического направления рассматривают негативный опыт ранних лет жизни как причину одиночества, то гуманистическая концепция К. Роджерса присваивает ведущую роль текущим влияниям в процессе социализации. Своеобразие когнитивного подхода заключается в противопоставлении действительного и желаемого взаимодействия одинокого субъекта. В исследованиях Джонс, Фримон, Госвик (Jones, Freeman, Goswick, 1981; и др.) одиночество рассматривается как проблема межличностного характера в категориях «отношение к другому», «закрытость-открытость», «дефицит социальных умений», «доверие» и др. [1]. В последнее двадцатилетие вновь возрос интерес к проблеме одиночества. Можно выделить научные комментарии Андре (Andre, 1991), утверждающие позитивный смысл переживания одиночества; исследование Рокача и Брока (A. Rokach, H. Brock, 1996), выявляющее факторы и стратегии преодоления одиночества. В последние годы в отечественной науке феномен одиночества представлен как предмет изучения в разных направлениях: философском (И.М. Ачильдиев, Л.И. Старовойтова), философско-социологическом (Г.М. Тихонов, Ж.В. Пузанова), социологическом (Ю.М. Черепухин, С.В. Кургиян), социально-психологическом (Ю.М. Швалб, О.В. Данчева), психолого-педагогическом (О.Б. Долгинова). Объединяет эти направления понимание одиночества как эмоционального состояния человека, находящегося в изоляции или в своем самосознании.

Анализ научных трудов современных авторов показывает, что до сих пор в науке нет единого понимания сущности одиночества, его генезиса и особенностей проявления, и позволяет очертить проблемное поле изучения феномена одиночества: изучение одиночества как социально-психологического феномена (К.А. Абульханова-Славская, Ж.В. Пузанова, Л.И. Старовойтова, Г.М. Тихонов, С.Г. Трубникова); изучение культурно-исторических форм одиночества (С.А. Ветров, О.В. Данчева, Н.Е. Покровский, Ю.М. Швалб.); психологические особенности одиночества в подростковом и юношеском возрасте (О.Б. Долгинова, И.С. Кон, Н.В. Перешейна); описание явлений, близких одиночеству (изоляция, уединение) (О.Н. Кузнецов, В.И. Лебедев, А.У. Хараш) [5].

Теоретический анализ исследований по проблеме одиночества показал, что данное состояние впервые проявляется в младшем школьном возрасте, когда начинается поиск собственной идентичности и связей с окружающим миром. Это связано, прежде всего, с включением ребенка в новый институт социализации – школу, с освоением новых социальных ролей, с усилением потребностей в общении и признании. Большое количество факторов могут вызвать у ребенка состояние одиночества, замкнутости, отчужденности.

Первоклассник, не посещавший детский сад, может испытывать недостаток навыков общения, трудности в адаптации в группе сверстников. Дети иной национальности либо имеющие отличия от остальных детей во внешности, манерах, речи, уровне развития также могут стать «белыми воронами» в своем классе. В современном мире существует такое понятие, как буллинг – школьная дискриминация, травля. Формы школьного буллинга могут быть различными: систематические насмешки, вымогательство, физические и психические унижения, различного вида издевательства, бойкот и игнорирование, порча личных вещей. Дети добиваются единства в коллективе через агрессию к одному ребенку, выбранному по каким-либо отличиям от них самих. Благополучие ребенка в социальной среде – залог адекватной самооценки и будущих достижений. Писатель-психолог Хара Марано в книге «Почему меня никто не любит?» объясняет: «Зачастую популярность – единственная важнейшая определяющая того, насколько ребенок хорошо успевает в школе и насколько он там счастлив. Социальное развитие – колыбель развития интеллектуального. Более того, как правило, дети, у которых мало или совсем нет друзей, терпеть не могут школу. В конечном итоге они могут вообще бросить учебу. Социальная жизнь ребенка окрашивает всю учебу в школе и все школьные переживания в целом. Она определяет и дальнейшее развитие личности на всю жизнь» [2]. К сожалению, в современном обществе обостряет проблему и неумеренное использование компьютера. Интернет, социальные сети и «мнимые друзья» усиливают социальную и эмоциональную изоляцию ребенка и, соответственно, ощущение одиночества.

Отдельным фактором актуальности исследования феномена одиночества является современная ситуация, связанная с психологической атмосферой и социально-психологическим благополучием семьи. Резкое возрастание числа неполных семей, увеличение процента распадающихся семей, имеющих одного и более ребенка, уход детей и подростков из дома и увеличение количества детей и подростков, склонных к бродяжничеству, – все это создает фон, на котором возникновение ощущения одиночества, его переживание приобретают еще более острый характер [5].

Поэтому актуальность изучения одиночества в этот период обусловлена, во-первых, практической потребностью изучения социальной позиции детей младшего школьного возраста, во-вторых, недостаточной разработанностью феноменологии одиночества младших школьников в современной науке.

Библиографический список

1. Вербичкая С.Л. Социально-психологические факторы переживания одиночества. СПб.: СПбГУ, 2002.
2. Губанова С. Школьный буллинг – что это? [Электронный ресурс]. URL: <http://svetgeorg.com/2010/11/11/shkolnyy-bulling-chto-eto.html>
3. Кирпиков А.Р. Позитивные аспекты переживания одиночества в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук. М.: РГБ ОД, 2002.
4. Пузанова Ж.В. Социологическое измерение одиночества. М.: РУДН, 2009.
5. Слободчиков И.М. Теоретико-экспериментальное исследование феномена одиночества личности: дис. ... д-ра психол. наук. М.: РГГУ, 2006

ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.А. Коханов
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель
М.В. Сафонова

В настоящее время наблюдается ускорение темпа социальной жизни, от человека требуется умение быстро приспосабливаться к окружающему социуму, оптимизировать свою деятельность в новой ситуации, правильно понимать поведение других людей, налаживать межличностные отношения, а значит, проблема социального интеллекта становится все более актуальной.

Социальный интеллект рассматривается как способность адекватно понимать и оценивать свое поведение и поведение других людей. Эта социальная способность является чрезвычайно важным практическим качеством, которое необходимо человеку для эффективного межличностного взаимодействия и успешной адаптации в обществе.

В связи с этим в настоящее время возникает необходимость в исследованиях, где бы сопоставлялись социально-психологические и возрастные характеристики личности. Значимость изучения психологических особенностей взаимосвязи социального интеллекта и возрастных закономерностей развития, недостаточная разработанность данной проблемы в возрастной и социальной психологии – основные вопросы, на разрешение которых направлено наше исследование.

Изучению феномена социального интеллекта в разное время посвятили свои исследования такие зарубежные ученые, как Э. Торндайк (1920), Г. Олпорт (1937), Дж. Гилфорд (1959), Г. Айзенк (1995) и др. В 1920 г. Э. Торндайк первым ввел в психологию понятие «социальный интеллект», который, по его мнению, являлся «способностью к пониманию и управлению людьми, способностью действовать мудро в межличностных отношениях». Среди отечественных исследователей социальный интеллект рассматривался А.А. Бодальевым как социальное мышление; К.А. Абульхановой-Славской – как межличностное взаимодействие; Н.Н. Обозовым – как коммуникативная компетентность; Ю.Н. Емельяновым – как самостоятельный психологический феномен [2].

Одной из наиболее актуальных проблем на современном этапе развития психологической науки является решение вопроса о соотношении общего и социального интеллекта. Так, например, Г. Айзенк (1995) и Дж. Гилфорд (1959) рассматривали социальный интеллект через структуру общего интеллекта. Дж. Гилфорд рассматривал социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных с познанием поведенческой информации. Это интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации. М. Форд, М. Тисак в основу измерения интеллекта положили успешное решение проблем [7].

Э. Торндайк рассматривал социальный интеллект как познавательную специфическую способность, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми, основная функция которого – прогнозирование поведения [8]. Г. Олпорт связывал социальный интеллект со способностью вызывать быстрые, почти автоматические суждения о людях. Вместе с тем автор указывал, что социальный интеллект имеет большее отношение к поведению, чем к оперированию понятиями: его продукт – социальное приспособление, а не оперирование понятиями [3].

Э. Годфруа социальный интеллект отождествляет с одним из процессов, чаще с социальным мышлением, чем социальной перцепцией, что соответствует традиции этих феноменов в общей и социальной психологии. Использование социального интеллекта в целях адаптации рассматривается в концепции Н. Кэнтора, где социальный интеллект автор приравнивает к когнитивной компетентности, которая позволяет воспринимать события социальной жизни с максимальной пользой для личности [4].

В отечественной психологии понятие социального интеллекта было введено Ю.Н. Емельяновым. Автор под социальным интеллектом понимал устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта, способность понимать себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события. Проблема социального интеллекта изучалась в рамках общепсихологического и социально-психологического подходов. В общепсихологическом подходе по аналогии с абстрактным интеллектом выделяют вербальный и невербальный компоненты социального интеллекта (А.А. Бодальев, Д. Люсин, Л.А. Степанова, Д.В. Ушаков, О.Б. Чеснокова, В.Ф. Шадрин и др.). Социально-психологический подход рассматривает интеллект как когнитивную составляющую коммуникативной компетентности (Г.М. Андреева, Ю.М. Жуков, В.Н. Куницина, Л.А. Петровская и др.) [4].

Л.И. Уманский, М.А. Холодная отождествляют социальный интеллект с практическим мышлением, определяя его как «практический ум», направляющий свое действие от абстрактного мышления к практике. Проблема социального интеллекта нашла свое отражение в трудах

Е.С. Михайловой в русле исследований коммуникативных и рефлексивных способностей личности и их реализации в профессиональной сфере [5]. К числу основополагающих факторов социального интеллекта ряд авторов (В.Н. Куницына, М.К. Тутушкина и др.) относят сензитивность, рефлексивность и эмпатию [1].

Таким образом, социальный интеллект – относительно новое понятие в психологической науке, которое находится в процессе развития и уточнения.

Проводя анализ различных подходов к изучению социального интеллекта рядом как зарубежных, так и отечественных ученых, можно рассматривать социальный интеллект с разных позиций. Так, можно утверждать, что социальный интеллект выступает в качестве интегральной интеллектуальной способности, связанной с познанием поведенческой информации, определяющей успешность общения и социальной адаптации, обеспечивающей успешное взаимодействие с людьми. Также социальный интеллект представляет собой деятельность субъекта, направленную на реализацию им себя как части социума. Таким образом, социальный интеллект – система социальных способностей, которая обеспечивает решение социально-коммуникативных задач, а также отражает адекватность и успешность социально-коммуникативных взаимодействий, т. е. является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности. Социальный интеллект – совокупность психических образований человека, проявляющихся в социальной адаптации, в социальном взаимодействии, в способности к управлению эмоциональным настроением взаимодействующих субъектов, в предвидении последствий поведения, в социальном прогнозировании и др.

Учитывая, что социальный интеллект является характеристикой человека, проявляющейся во всех сферах его жизнедеятельности, необходимо отметить, что особое значение он обретает там, где индивид действует вместе с другими или по отношению к другим. Выявлено и его влияние на выбор человеком жизненных сфер самореализации и на его успешность в профессиональных видах деятельности.

Актуальность и возможность исследования развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте определяются недостаточной изученностью этой проблемы в психологической литературе и, несомненно, ее социальной значимостью.

В современном обществе способность общаться с людьми, понимать собеседника, адекватно воспринимать его реакции, управлять собственными эмоциями, т. е. иметь развитый социальный интеллект, является важной не только для взрослого человека, но и для школьника. Начиная с дошкольного возраста уровень социального интеллекта оказывает значительное влияние на жизнь ребенка. Проблема развития социального интеллекта учащихся, таким образом, диктуется необходимостью системы образования соответствовать высокому темпу жизни современного общества, в котором качество социального взаимодействия людей обеспечивает их способность совместно отвечать вызову времени. При этом изучение социального интеллекта учащихся имеет ряд сложностей в связи с тем, что требует определенной специфики, связанной с возрастными особенностями учащихся.

Итак, принимая во внимание вышесказанное, можно отметить, что развитие социального интеллекта обеспечивает целостное формирование человека и определяет закономерности процесса социального развития личности ребенка.

На этапе младшего школьного возраста социальный интеллект можно трактовать как возможность ребенка понимать людей и взаимодействовать с ними, верно судить о людях, прогнозировать их поведение с целью обеспечения адекватного приспособления в межличностных взаимосвязях [6].

Исходя из специфики и сущности понятия «социальный интеллект», можно предположить, что важнейшим психологическим условием его развития у детей младшего школьного возраста является усложняющаяся по содержанию и форме социальная активность субъекта, которая, в свою очередь, рождается в процессе общения ребенка с окружающими людьми.

Нужно сказать, что в период младшего школьного возраста увеличивается круг общения ребенка, развиваются его социально-перцептивные способности, возрастают коммуникативные потребности. Наблюдается развитие эмоциональной выразительности, эмоциональной чувстви-

тельности, эмоционального контроля. Происходит становление таких эмоциональных новообразований, как: сопереживание (эмпатия) – способность входить в положение других людей, ставить себя на место другого; способность к саморегуляции – умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение; способность к децентрации – умение принимать точку зрения другого человека, отличать свою точку зрения от других возможных, что и составляет основу социального интеллекта.

Здесь же закладываются предпосылки к формированию ряда поведенческих характеристик: социальное восприятие – умение слушать собеседника, понимание юмора; социальное взаимодействие – способность и готовность работать совместно, способность к коллективному взаимодействию и к высшему типу этого взаимодействия – коллективному творчеству; социальная адаптация – умение объяснять и убеждать других, способность уживаться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими.

Все это позволяет нам сделать вывод о том, что период младшего школьного возраста является актуальным для проведения исследований, направленных на изучение социального интеллекта, поскольку в этот период складываются предпосылки для его развития у младших школьников, в том числе в процессе систематического обучения в школе.

Библиографический список

1. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу. Л.: ЛГУ, 1991.
2. Кудинова И.Б. Психологические условия становления социального интеллекта личности на примере старшеклассников и студентов. Новосибирск, 2006. 220 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/psihologicheskie-uslovija-stanovlenija-socialnogo-intellektalichnosti-na-primere.html>
3. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / под ред. Д.А. Леонтьева; пер. с англ. Л.В. Трубищиной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.
4. Попуткова С.А. Взаимосвязь социального интеллекта и адаптивности безработных на этапах поиска работы. М., 2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-05/dissertaciya-vzaimosvyaz-sotsialnogo-intellekta-i-adaptivnosti-bezrabotnyh-na-etapah-poiska-raboty>
5. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002.
6. Шилова О.В. Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимым взрослым. 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://dis.podelise.ru/text/index-64530.html?page=2>
7. Guilford J. The nature of human intelligence. N.Y.: McGraw-hill, 1967.
8. Thorndike E. Intelligence and its uses // Harper's Magazine. 1920. №140. P. 227–235.

УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ «НАУЧНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ РОССИИ XX ВЕКА» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.А. Краснова, М.С. Новохатная, Е.И. Павлюченко
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Научный руководитель
Е.М. Плеханова

В повседневной жизни мы постоянно сталкиваемся с проектами: дизайн-проекты, бизнес-проекты, шоу-проекты и т. д. Они такие разные, но почему все они называются одинаково? Что же такое проект?

В общем виде проект (англ. project) – это «что-либо», что задумывается или планируется. В переводе с латинского «брошенный вперед». Изначально слово «проект» означало замысел, набросок, план того, что будет сделано. В дальнейшем толкование получило развитие «проект – прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности и т. д.» [9].

В XX в. проектирование, т. е. «процесс создания проекта», превратилось в один из самых распространенных видов интеллектуальной деятельности.

Актуальность метода учебных проектов связана с тем, что в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования приоритетом названо формирование универсальных учебных действий. Уровень их освоения в значительной мере способствует решению задачи повышения эффективности и качества образования, предопределяет успешность всего последующего обучения, поскольку польза его будет измеряться не тем, сколько ученик может «взять», а тем, сколько из «взятого» он сможет применить на практике.

Учебный проект позволяет максимально раскрыть творческий потенциал личности ребенка, проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат.

Проект всегда направлен на решение интересной для детей проблемы, сформулированной самими учащимися в виде задачи. Результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение.

Обращаясь к истории учебных проектов находим, что основоположником данного метода является Джон Дьюи, который предлагает вести обучение через целесообразную деятельность ученика с учетом его личных интересов и целей. Его последователь, Уильям Херд Килпатрик, отмечает, что «только учитель в процессе работы вместе с учеником должен создавать программу учебных действий». При этом чрезвычайно важным является личная заинтересованность детей в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни [2].

Так, в основу метода проектов была положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который достигается благодаря решению практически или теоретически значимой для ученика проблемы.

Вклад в разработку метода проекта в разное время внесли Б.В. Игнатъев, Е.Г. Кагаров, Коллингс, М.В. Купенина, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др. В США, Канаде, Великобритании, Австралии, Новой Зеландии метод проектов применяли активно и весьма успешно. В Европе он прижился в школах Бельгии, Германии, Италии, Нидерландов, Финляндии и многих других стран. Со временем произошли изменения, но суть его остается прежней – стимулировать интерес учеников к знанию и учить применять их для решения конкретных проблем вне стен школы [8].

В процессе выполнения проектной работы успешно реализуется принцип «успеха», который предполагает ориентацию всего учебного процесса на учащегося: на его интересы, жизненный опыт и индивидуальные способности.

Определяя специфику метода проекта, исследователи старались выделить типологию проектов.

Так, в начале XX в. Коллингс предлагал разделять проекты на следующие типы: экскурсионные (Excursion projects); трудовые (Hand projects); игровые (Play projects); проекты рассказывания (Story projects) [6].

Т.Д. Новикова, Е.С. Полат большое внимание уделяют телекоммуникационным проектам, спецификой которых является то, что в них используется межотраслевая и межрегиональная информация, вовлечение в проект большого числа людей.

В научной литературе выделяют типы проектов в зависимости от доминирующей в проекте деятельности, от количества участников, от характера контактов участников, от продолжительности и т. д.

На данном этапе развития метода проектов силами отечественной педагогической науки и практики в научно-методической литературе хорошо показаны возможности этого метода, его преимущества в достижении качественно нового уровня обучения и воспитания [7].

Бурное развитие инновационной практики и встречное движение педагогической науки уже привели к значимым достижениям в применении метода проекта. К ним можно отнести следующие: многообразие образовательных ситуаций успешного использования учебного проекта; попытки классификации учебных проектов; создание методик выполнения учебных проектов в зависимости от их типов; выстраивание новых курсов с введением учебных проектов в образовательный контекст; организация учебного учреждения, где учебный проект является ведущей об-

разовательной формой, подчиняющей себе образовательно-воспитательную ситуацию учебного заведения [3].

Те проекты, которые предполагается использовать в рамках классно-урочной предметной системы, на наш взгляд, должны иметь характеристики, определяющие место и время их использования в воспитательно-образовательном процессе.

Важно заметить, что любой проект приобретает неповторимое, личностное при реализации его в новой обстановке и с другими детьми, и любая попытка формального описания проекта огрубляет понимание сути выполняемой с его помощью педагогической работы.

В проектной деятельности принято выделять несколько этапов. Так, Е.С. Полат выделяет этапы, раскрывая сущность работы детей и учителя.

1. Подготовка. Заключается в определении темы и целей проекта; формировании рабочей группы; обсуждении предмета проекта с учителем, постановке цели. Учитель мотивирует учащихся, помогает в постановке цели проекта. Наблюдает за деятельностью учащихся.

2. Планирование. Включает в себя: определение источников информации; способов сбора и анализа информации; способа представления результатов (формы проекта); установление процедур и критериев оценки результатов и процесса проектной деятельности; распределение задач (обязанностей) между членами команды; формулировка задач; построение плана действий; выбор и обоснование критерия и показателей успеха проектной деятельности. Учитель наблюдает, консультирует.

3. Исследование. Сбор и уточнение информации, решение промежуточных задач. Обсуждение альтернатив методом мозгового штурма. Выбор оптимального варианта. Основные инструменты: интервью, опросы, наблюдения, эксперименты и т. п. Учащиеся выполняют исследование, решая промежуточные задачи. Учитель наблюдает, советует, косвенно руководит деятельностью учащихся.

4. Формулирование результатов или выводов. Анализ информации. Формулирование выводов. Учащиеся выполняют исследование и работают над проектом, анализируя информацию, оформляют проект. Учитель консультирует учащихся.

5. Защита проекта. Подготовка доклада: обоснование процесса проектирования, представление полученных результатов. Возможные формы отчета: устный отчет, устный отчет с демонстрацией материалов, письменный отчет. Участвуют в коллективном самоанализе проекта и самооценке деятельности. Учитель слушает, задает целесообразные вопросы в роли рядового участника; при необходимости направляет процесс анализа.

6. Оценка результатов и процесса проектной деятельности. Анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач) и их причин. Дети участвуют в оценке путем коллективного обсуждения и самооценок деятельности. Педагог оценивает усилия учащихся, их креативность, качество использования источников; определяет потенциал продолжения проекта и качество отчета [7].

Н.Ю. Пахомова предлагает осуществлять проектную деятельность в четыре этапа: погружение в проект; организация деятельности; осуществление деятельности; презентация результатов. При этом, прежде чем начать работу над проектом, руководитель проекта должен ответить на ряд вопросов.

1. Для чего создается данный проект? Чем вызвана необходимость его создания? Существует ли на самом деле потребность в этом проекте? Как в дальнейшем будет использоваться данный проект? Кто выступит в роли той целевой группы, для которой создается данный проект? Найдет ли он своих потребителей?

2. Каким должен быть проект для того, чтобы полностью отвечать поставленным задачам?

3. Кто будет создавать проект? В какой мере сможет он (смогут они) воплотить творческий замысел руководителя, реализовать задуманное? Какие из необходимых для реализации проекта знаний, умений и навыков учащиеся имеют сейчас, будут иметь к моменту исполнения определенного требуемого вида работы?

4. Как лучше распределить обязанности среди членов бригады, если исполнителей несколько?

Таким образом, приступая к реализации проекта, руководитель должен продумать в деталях конечный вид создаваемого продукта.

Еще одним важным отличительным признаком метода проектов является принципиальное изменение позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. Изменяется и психологический климат в классе, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера [6].

В ходе проектирования, считает И.Д. Чечель, самым сложным для учителя является выполнение роли независимого консультанта, удерживающегося от подсказки даже в случае, если ученики «идут не туда» [10].

Ясно, что проектная деятельность не отрицает и не заменяет урочной системы, а при умелом руководстве учебным процессом успешно ее дополняет [4].

Возникает вопрос: «Всякую ли тему можно изучать в проектном ключе?». Нет. Далеко не каждая тема может изучаться с использованием метода проектов. Да этого и не требуется.

Учителю перед изучением новой темы необходимо анализировать педагогическую ситуацию на предмет существования проблем (отсутствие интереса, большой объем материала, недостаточный объем материала и т. д.) и определять способы, методы и технологии для достижения результата.

Следовательно, необходимо определить возможности использования метода проекта, спрогнозировать результаты деятельности учащихся, сформулировать творческое название (темы) проекта и основного проблемного вопроса, продумать и разработать дидактические и методические материалы, критерии оценивания самостоятельных исследований учащихся и т. д.

Для того чтобы связать проект с темой урока, необходимо выдвинуть проблему в виде основополагающего вопроса. Затем вместе с учащимися (или учащиеся самостоятельно) разбивают проблему (основополагающий вопрос) на ряд проблем, более частных и конкретных (проблемные вопросы).

На наш взгляд, наиболее интересно использовать метод проектов в 4 классе, т. к. дети овладели самостоятельными навыками, способны осуществлять контроль и саморегуляцию, как внешнюю (управление поведением), так и внутреннюю (управление психическими процессами и чувствами). Учащиеся в большей степени опираются на словесно-логическое и образное мышление, причем одинаково успешно решают задачи во всех трех планах: практическом, образном и словесно-логическом (вербальном). Следовательно, дети могут быть нацелены на различные исследования.

На наш взгляд, большим потенциалом для организации проектной деятельности располагают темы по предмету «Окружающий мир».

Так, например, в рамках темы «Научные достижения России XX века» важно сформировать представления детей о важнейших вехах в истории человечества и научном творчестве человека, обогатить представления младших школьников об использовании природных ресурсов в повседневной жизни людей, расширить научный кругозор. Таким образом, можно создать пять проектных групп:

- «Нефть – черное золото»;
- «Польза каучука»;
- «Развитие телевидения»;
- «День космонавтики»;
- «Медицина России XX в.».

После чего каждой проектной группе выдаются карточки-задания (они должны быть типовые).

1. Краткая биография ученого, совершившего открытие.
2. Раскрытие научной сути понятия, сущности открытия. Практическое назначение.
3. Применение в современной жизнедеятельности данного открытия.

Например, группе «Нефть – черное золото» необходимо выполнить следующие задания:

1. Краткая биография Ивана Михайловича Губкина. Кто он?
2. Что такое нефть? Почему нефть называют «черным золотом»? Месторождения нефти в России (работа с картой).
3. Как и где применяется нефть в современном мире?

Каждая группа работает самостоятельно, распределяют обязанности между членами группы. Учитель предлагает научные источники, в качестве «копилки знаний». Проводится анализ результатов работы. На завершающем этапе работы дети делают стенд об изученном открытии.

Подобный стенд может стать частью научного уголка (форма продукта) класса. Презентация стендов может проходить на ученическо-родительской конференции, где в ходе презентации всех работ учащиеся делятся полученными знаниями, обмениваются опытом.

Заключительным этапом работы может стать публикация в школьной газете или на веб-сайте школы в рубрике «Мои первые шаги в науке».

Таким образом, проекты в начальной школе являются первой ступенькой для дальнейшей более серьезной исследовательской работы в будущем, ведь они связывают теорию и практику, учат проблемно мыслить и помогают реализовывать свои способности и интересы. Это повышает мотивацию детей к учебной деятельности.

Библиографический список

1. Глухова С.В. Проектная деятельность в личностно ориентированном обучении // Сибирский учитель. 2011. №2. С. 60–63.
2. Кобышева И. Что такое проект // Наша молодежь. 2011. № 7. С. 42–43.
3. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И.А. Колесниковой. М: Академия, 2005. 288 с.
4. Краля Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учебно-методическое пособие / под ред. Ю.П. Дубенского. Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. 60 с.
5. Новые педагогические технологии / под ред. Е.С. Полат. М., 1999.
6. Пахомова Н.Ю. Метод проектов. // Информатика и образование. Международный специальный выпуск журнала: Технологическое образование. 1996.
7. Полат Е.С. Типология телекоммуникационных проектов // Наука и школа. 1997. № 4.
8. Романовская М.Б. Метод проектов в образовательном процессе // Завуч: управление современной школой. 2007. №1. С. 118–143.
9. Управление проектами. Толковый англо-русский словарь-справочник / под ред. проф. В.Д. Шапиро. М.: Высшая школа, 2000.
10. Чечель И.Д. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям // Методология учебного проекта. М.: МИПКРО, 2001.

ВЛИЯНИЕ МАТЕРИ И ОТЦА НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕБЕНКА КАК ЛИДЕРА

Е.А. Краснова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная ею, система воспитания. Здесь имеются в виду и понимание целей воспитания, и формулировка его задач, и более или менее целенаправленное применение методов и приемов воспитания, учет того, что можно и чего нельзя допустить в отношении ребенка.

Важнейшая социальная функция семьи – воспитание подрастающего поколения. Родители несут ответственность перед обществом за организацию системы условий, соответствующих возрастным особенностям ребенка на каждой из ступеней онтогенеза и обеспечивающих оптимальные возможности его личностного и умственного развития.

За последние годы многое изменилось в подходе к воспитанию. Современных родителей учили скромности и сдержанности: не принято было демонстрировать свои таланты, приветствовалось стремление «быть как все». Взрослые пытались привить детям эти важные, по их мнению, качества, свидетельствующие о деликатности и тактичности, учили, что сначала нужно думать о людях, а потом уже о себе. Однако политические и социальные перемены принесли в нашу жизнь и новые понятия: карьерный рост, рынок, конкурентоспособность, умение выживать в новом мире, стрессоустойчивость, инициативность. Педагоги и психологи говорят о необходимости прививать детям самоуважение и высокую самооценку, чтобы те могли с уверенностью лидировать в среде сверстников. Конечно, не каждый ребенок станет лидером, но традиционные лидерские качества весьма полезны в современном мире.

Лидер – это человек, который уважает других людей, стремится находить новые способы решения задач и умеет отвечать за свои поступки. Его отличают положительная энергия, оптимизм, организаторские способности, умение хорошо излагать свои мысли и убеждать других людей, вселять в них желание действовать. Лидер умеет управлять собой, планировать свою деятельность, не боится трудностей, способен справляться с неудачами.

Развитие лидерского потенциала личности с младшего школьного возраста обусловлено взаимодействием биологических (особенностей темперамента и здоровья) и социальных факторов.

1. Здоровье – состояние организма, при котором правильно, нормально действуют все его органы. Лидер выполняет функции инициатора, организатора, вдохновителя, следовательно, ему в первую очередь необходимо иметь сильную нервную систему, выносливость, энергичность, физическую силу, оптимальный уровень здоровья, чтобы проявлять высокую степень общей поведенческой активности.

2. Учет в воспитательной работе индивидуальных особенностей темперамента детей. Благодаря пластичности детской нервной системы можно влиять на темперамент, но меры воздействия следует отбирать такие, которые бы противодействовали, предотвращали недостатки темперамента и развивали бы его сильные стороны.

3. Переживание ребенком успеха в деятельности. В 7–9 лет дети стремятся к самостоятельному достижению результата в деятельности и, достигнув желаемого, они тут же стремятся продемонстрировать свои успехи взрослому, без одобрения которого эти успехи в значительной степени теряют свою ценность, и радостные переживания по их поводу существенно омрачаются. Отрицательное или безразличное отношение взрослого к демонстрируемому результату вызывает у детей аффективные переживания, побуждает с удвоенной энергией добиваться внимания и положительной оценки. Получив желанное одобрение, ребенок испытывает гордость за свои достижения, что, в свою очередь, повышает его инициативность, уверенность в способности действовать самостоятельно и уровень притязаний (А.С. Белкин, Е.О. Смирнова, П.М. Якобсон). Чем чаще ребенок испытывает гордость за свои достижения и чем разнообразнее области приложения его способностей, тем интенсивнее идет процесс взаимодействия ребенка с социальным и предметным миром и формирования активного, лидерского поведения [5].

4. Реализация притязания на признание, стремление к превосходству. После возникновения эмоционального отношения к самому себе как «хорошему» у ребенка возникает новое социально необходимое образование – стремление быть признанным. Притязание на признание – одна из самых значимых человеческих потребностей. Она проявляется в том, что дети все чаще начинают обращаться к взрослым за оценкой результатов деятельности и личных достижений. К 7–8 годам сфера достижений, сливаясь со сферой отношения к себе, способствует появлению детского самолюбия – мощнейшего стимула к саморазвитию. Дети начинают очень ревностно относиться к успехам сверстников и очень неохотно допускают их превосходство в чем-либо. Стремление к лидерству есть не что иное, как утилизация энергии фундаментального влечения – стремления к превосходству над людьми в своей привычной среде.

5. Особенности детско-родительских отношений. Исходя из теории привязанности, основателями которой являются Дж. Боулби и М. Эйнсворт, опыт отношений с матерью, полученный в раннем детстве, во многом определяет дальнейшую социальную жизнь ребенка. Согласно этой

теории, если первичный объект привязанности (мать) обеспечивает ребенку безопасность, надежность и уверенность в своей защищенности, в будущем он без труда налаживает вторичные привязанности с другими людьми. В раннем детстве у младенца ключевая характеристика себя определяется тем, «как меня воспринимает объект моей привязанности», которым чаще всего является мать. Таким образом, для нелюбимых, обиженных детей Я выступает как не заслуживающий любви и внимания окружающих объект, а объект привязанности (мать) – как требовательный, все запрещающий и жестокий. Чем менее надежной является связь с матерью, тем больше ребенок склонен подавлять свое стремление к другим социальным контактам. Оптимальные взаимоотношения и образ Я складываются у детей, чьи родители заботятся о них, оказывают эмоциональную поддержку и в то же время допускают и поддерживают их самостоятельную активность и автономию.

Многие исследователи подчеркивают исключительную важность поведения родителей в первые годы жизни ребенка для развития его самооценки. Были выявлены, например, такие факты, влияющие на формирование положительной самооценки, как теплые отношения, заинтересованность, забота о ребенке, требовательность, демократизм в семейных отношениях [2]. Мать и отец должны быть доступны для ребенка, чтобы объяснить ему незнакомое явление, назвать новый предмет или новый субъективный опыт, похвалить за исследование, успешное действие. Важно также установить для ребенка границы безопасной деятельности и помочь приспособиться к социальным требованиям. В то же время необходимо создавать среду, стимулирующую и поддерживающую познавательное и физическое развитие ребенка, побуждать его самостоятельно исследовать окружающий мир. Такое поведение родителей будет способствовать благоприятному умственному и эмоциональному развитию детей.

Л.Б. Шнейдер пишет, что «гармоничное развитие личности ребенка возможно при сохранении и укреплении его здоровья, определяемого как состояние физического, психического и социального благополучия. Психическое здоровье включает в себя благополучие ребенка в эмоциональной и познавательной сфере, развитие характера и формирование личности, нервно психическое состояние детей» [4]. Благополучию ребенка способствует доброжелательная атмосфера, и такая система семейных взаимоотношений, которая дает чувство защищенности и одновременно стимулирует и направляет его развитие.

Психологи утверждают, что физическое и психологическое наказание ребенка впоследствии делает его менее успешным. И это верно, потому, что наказание ребенка без осознания им своей вины не дает уроков для избегания ошибок. Скорее дает обратный результат: ребенок продолжает делать ошибки, но при этом он не способен их анализировать и делать выводы. Ребенок отдалается и становится скрытным.

6. Оценивание деятельности ребенка взрослыми. Я.Л. Коломинский одним из первых выяснил, что дети прежде всего осознают и оценивают те качества и особенности поведения сверстников, которые чаще всего оцениваются учителем и от которых, следовательно, зависит их положение в группе. Критерии, используемые ребенком при самооценке и оценке товарища, в значительной степени зависят от педагога и родителей [1].

С точки зрения Э. Фромма, отцовская любовь по сравнению с материнской – любовь «требовательная», условная, которую ребенок должен заслужить. Отцовская любовь не является врожденной, а формируется на протяжении первых лет жизни ребенка. Для того чтобы заслужить отцовскую любовь, ребенок должен соответствовать определенным социальным требованиям и отцовским ожиданиям в отношении способностей, достижений, успешности. Любовь отца служит как бы наградой за успехи и хорошее поведение. В ребенке для отца воплощена возможность продолжения рода, поскольку в соответствии с традиционными нормами мужчина должен воспитать наследника как продолжателя рода, хранителя традиций и родовой памяти. Таким образом, отец выполняет функцию социального контроля и является носителем требований, дисциплины и санкций.

Согласно представлениям А. Адлера, роль отца в воспитании заключается в поощрении активности, направленной на развитие социальной компетентности. Если мать предоставляет ребенку возможность ощутить интимность человеческой любви, то отец проторяет ему путь к че-

ловеческому обществу. Отец является для детей источником познаний о мире, труде, технике, способствует формированию социально полезных целей и идеалов, профессиональной ориентации. А. Греймс отмечает: «Материнская забота обеспечивает возможность принятия, отцовская же забота побуждает к отдаче. И то и другое необходимо для развития личности» [3].

7. Успешный родительский опыт в лидерстве. Такие родители видят в навыках лидерства хороший старт, отождествляя себя со своими детьми, они проявляют настойчивость в создании своей «уменьшенной копии» и «надежды и опоры».

Эксперт по лидерству доктор Тим Элмор сформулировал семь вредных привычек родителей, которые мешают их детям становиться лидерами [6].

– Запрещать детям рисковать. Делая все возможное, чтобы защитить детей, родители изолируют их от здорового рискованного поведения, что оказывает на них обратный эффект. Психологи в Европе обнаружили, что у детей, которые не играют на улице и никогда не разбивали коленки об асфальт, развивается бесчисленное количество фобий. Ребенку нужно пару раз упасть, чтобы понять, что это нормально. Если родители будут полностью исключать риск из жизни своих детей, то скоро увидят в них высокомерие и низкую самооценку.

– Слишком быстро приходить на помощь. У современного поколения молодых людей не развиваются определенные жизненные навыки, которые получали дети 30 лет назад, потому что взрослые все время вмешиваются и решают проблемы за них. Такое воспитание зачастую упускает основной принцип лидерства – умение решать задачи без посторонней помощи. Рано или поздно дети привыкают к тому, что их спасают: «Если у меня ничего не получится, взрослый мне поможет и исправит все последствия моего проступка». В реальности, мир работает совсем не так, и это не позволяет детям стать компетентными взрослыми.

– Слишком легко приходить в восторг. Идея «Ты всегда победитель» заставляет ребенка чувствовать себя особенным. Но исследования показывают, что этот метод вызывает неожиданные последствия. Со временем дети понимают, что только папа и мама считают их гениальными. Они начинают сомневаться в объективности своих родителей. Когда родители все время восторгаются и не обращают внимания на плохое поведение, они учат детей преувеличивать и избегать трудностей жизни.

– Поддаваться угрызениям совести. Ребенок не должен любить родителей каждую минуту. Дети могут пережить разочарование, но они не смогут справиться, если родители их разбалуют. Поэтому важно говорить «нет» или «не сейчас». Пусть дети учатся бороться за то, что ценят и что им действительно нужно.

– Не делиться своими ошибками. Дети должны быть готовы столкнуться с падениями и последствиями собственных решений. Важно делиться с детьми ошибками, которые родители совершали в их возрасте, таким образом, чтобы они могли научиться делать правильный выбор. Хорошо, если родители поговорят о том, что чувствовали, когда сталкивались с подобными ситуациями, что двигало их действиями, и какие уроки они из этого усвоили.

– Принимать интеллект, одаренность и влияние за зрелость. Многие родители считают, что умный ребенок готов к любым жизненным обстоятельствам. Это не так. Даже если ребенок одарен в одной из областей жизни, это не значит, что он хорош во всем. Поэтому ребенку необходимы помощь и поддержка.

– Не делать того, что проповедуете. Родители должны служить образцом жизни, которой хотят для своих детей, чтобы помочь им развивать характер и учить отвечать за свои слова и действия.

Развивая лидерские качества ребенка, родители помогают ему:

- быть любознательным и готовым изучать мир;
- быть оптимистом в любой ситуации;
- учить позитивно смотреть на свои ошибки и искать пути их решения;
- быть открытым для общения и обсуждения;
- объективно критиковать и оценивать свои поступки;
- быть готовым обратиться за компетентной помощью к родителям.

Таким образом, дети, у которых развивают лидерские качества, оказываются более социально компетентными.

В дальнейшем мы планируем провести опытно-экспериментальную работу по изучению влияния воспитания родителей на развитие лидерских качеств детей.

Библиографический список

1. Викулова М.А. Педагогические условия формирования лидерских качеств личности ребенка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.
2. Колесник Н.Т. Влияние особенностей семейного воспитания на социальную адаптированность детей. М., 1999.
3. Соломатина Е. Психология отцовства. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.otcovstvo.info/?p=2266>
4. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. М.: Академический проект, Деловая книга, 2007.
5. Эльконин Д.Б. Избранные педагогические труды. М., 1989. С. 35–63.
6. Carpio K. Семь привычек родителей, которые мешают детям становиться лидерами. [Электронный ресурс]. URL: <http://5sfer.com/6450-7-privyчек-roditelej-kotoryj-meshayut-detyam-stanovitsya-liderami.html>

ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ НА ЭТАПЕ БЕРЕМЕННОСТИ

О.Ф. Лысенко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

Изучение психологии материнства обусловлено очень активным развитием такой отрасли психологической практики, как психологическая помощь матери и ребенку.

В наши дни в отечественной практике еще не сформировалась комплексная психологическая помощь по вопросам материнства. Но уже активно применяется такая форма психологической практики, как подготовка к родам и материнству на этапе беременности. Недостатком этой формы психологической помощи является ориентация на роды как основную и часто конечную цель. Кроме того, не проводятся диагностика особенностей материнской сферы и индивидуальное консультирование [6, с. 114].

По данным Г.В. Скобло, А.А. Северного, А.А. Баландиной, около 50 % обследованных психически здоровых матерей не смогли выработать адекватного отношения к ребенку. При исследовании готовности к материнству было обнаружено, что уже примерно у 40 % беременных женщин обследованной выборки выявились те или иные особенности, могущие впоследствии оказать неблагоприятное влияние на развитие ребенка [3, с. 18].

Эти данные подтверждают необходимость разработки комплекса методик по обследованию психологической готовности к материнству на этапе беременности с целью дальнейшей коррекции материнской сферы и сопровождения женщин.

Для подбора комплекса диагностических методик первоначально необходимо определить понятия «материнство» и «психологическая готовность к материнству».

В большинстве определений материнства, которые дают психологи, отражена только его социальная составляющая. Г.Г. Филиппова рассматривает материнство как психосоциальный феномен: как обеспечение условий для развития ребенка и как часть личностной сферы женщины.

В последние годы появилось множество подходов к изучению готовности к материнству. На наш взгляд, подход Е.В. Матвеевой объединяет и систематизирует факторы, о которых говорят и другие исследователи. Она определяет психологическую готовность к материнству как специфическое личностное образование, включающее в себя три блока: потребностно-мотивационный блок; когнитивно-операционный блок и блок социально-личностной готовности к материнству.

Потребностно-мотивационная готовность к материнству подразумевает потребность в материнстве и включает потребностно-эмоциональный и ценностно-смысловой компоненты. Потребностно-эмоциональная готовность к материнству обеспечивает позитивное отношение женщины к беременности и настрой (без страха) на роды, эмоционально-положительный образ ребенка, желание заботиться о нем, радостно-счастливое отношение к роли матери. Ценностно-

смысловая готовность к материнству предполагает осознание женщиной высокой степени ценности ребенка и материнства среди других ценностей, «правильные» представления о смысле детей и материнства.

Содержание когнитивно-операционного блока составляют знание женщиной своих материнских функций, о психофизиологических особенностях в период беременности, о родах и об особенностях воспитания и развития детей, представление о некоторых операциях общения и взаимодействия с ребенком и ухода за ним, о грудном вскармливании.

Блок социально-личностной готовности к материнству включает развитие половой идентификации женщины, установки на стратегию воспитания ребенка, представление о важных для развития ребенка личностных качествах матери, позитивное восприятие своей родительской роли, осознание ответственности за развитие ребенка и свою материнскую позицию, готовность преодолевать трудности, связанные с рождением и воспитанием ребенка.

Е.В. Матвеева полагает, что перечисленные выше составляющие могут отражать уровень готовности женщины к материнству и служить основанием для прогноза качества материнской позиции и последующего материнского поведения.

Также для диагностики психологической готовности к материнству представляют интерес этапы становления материнской сферы. Многие исследователи материнства считают, что оно формируется на протяжении всего онтогенеза. Г.Г. Филиппова выделяет шесть этапов становления материнской сферы в онтогенезе: этап взаимодействия с собственной матерью, игровой, этап нянчания, этап дифференциации мотивационных основ материнской и половой сфер, взаимодействие с собственным ребенком и этап, на котором у матери образуется привязанность и любовь к ребенку как личности. Наиболее значимыми до начала реального контакта с ребенком считаются опыт взаимодействия с собственной матерью и период беременности.

Мы считаем, что для прогноза материнской позиции важна также диагностика эгоцентричности. Как показывают результаты обследования «отказниц», среди них «... очень часто встречаются эмоционально незрелые личности, которых отличают аффективная несдержанность, низкая толерантность к стрессам, эгоцентризм...» [1, с. 4]. Таким образом, женщина лучше готова к материнству, если она не эгоцентрична и не отличается ригидностью. Вся ситуация материнства связана с кардинальными изменениями в укладе и образе жизни женщины, а также со способностью к альтруизму.

С учетом этих теоретических положений нами был подобран диагностический комплекс.

1. Для выявления особенностей взаимоотношений с собственной матерью нами был выбран **метод построения генограммы**. С помощью этой методики женщина может схематично отобразить людей, составляющих историческое прошлое и настоящее своей семьи. Обсуждение генограммы позволяет понять, что именно предыдущие поколения внесли в их собственные взаимоотношения и что они сами передадут своим детям.

2. **Модифицированная шкала Дембо-Рубинштейн** для определения особенностей самооценки. Методика включает четыре набора из шести шкал для оценки себя, своей матери, отца ребенка и ребенка. С помощью этого метода получается дополнительная информация об отношениях в семье, ценности ребенка и ее интерференции с другими ценностями [6, с. 117].

3. **Тесты «Эпитеты» и «Фигуры»**, разработанные в исследованиях под руководством В.И. Брутман. Тест «Фигуры» – это проективная методика, основанная на использовании значений цвета и геометрических фигур как признаков отношения матери к ребенку. В основе теста «Эпитеты» лежит метод сортинга. Стимульным материалом являются описания новорожденных младенцев. Обозначены три группы высказываний: положительные, отрицательные и нейтральные.

Соотнесение данных, полученных при помощи этих методик, помогут определить стиль переживания беременности, стиль материнского отношения (адекватный, тревожно-амбивалентный, игнорирующий) и ценность ребенка (адекватная, повышенная, недостаточная) [5, с. 408].

4. Проективный **рисуночный тест «Я и мой ребенок»** дает возможность понять особенности переживания беременности и ситуации материнства: благоприятная ситуация; незначительные симптомы тревоги, неуверенности, конфликтности; тревога и неуверенность в себе; конфликт с беременностью или ситуацией материнства [5, с. 400].

5. **Тест эгоцентрических ассоциаций (ЭАТ).** Испытуемому предлагается закончить 40 предложений. Индекс эгоцентризма определяется путем выявления и подсчета предложений, содержащих информацию, указывающую на самого субъекта, то есть тестируемого. По величине индекса можно судить об уровне эгоцентрической направленности личности.

6. **Диагностика личностной установки «альтруизм – эгоизм».** Тест состоит из 20 вопросов и нацелен на изучение социально-психологической установки личности, способствует выявлению альтруизма [4, с. 23–24].

7. **Томский опросник ригидности (ТОРЗ) Г.В. Залевского** представляет собой вопросник из 150 утверждений, ответы на которые дают представление об особенностях проявления опрашиваемыми психической ригидности. Содержание вопросов достаточно объемно отражает те ситуации (проявления психической ригидности), в которых от человека требуется изменить отдельные элементы программы поведения или ее в целом «под напором опыта» – образ жизни, стереотипы, отношения, установки, привычки, навыки, темп и ритм жизни и деятельности, средства достижения какой-либо цели или саму цель и т. д.

Еще раз обратимся к определению психологической готовности к материнству Е.В. Матвеевой. Использование вышеприведенных методик дает возможность отразить особенности потребностно-мотивационного блока и частично блока социально-личностной готовности к материнству. Показатели когнитивно-операционного блока не выявляются ни одной из приведенных методик. В связи с этим нами была составлена анкета.

8. **Анкета для беременных женщин.** Вопросы направлены на выяснение содержания и происходящих изменений в когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах личности женщин, а также их социальной ситуации. Помимо этого, анкета позволяет уточнить формальные данные и оптимизировать сбор информации.

Необходимо отметить, что по итогам диагностики возможно включение дополнительных методов в каждом индивидуальном случае для уточнения гипотезы.

На основе диагностики обозначаются особенности ситуации материнства и прогнозируется динамика материнской сферы. В соответствии с этим планируются коррекционные мероприятия.

Библиографический список

1. Брутман В.И., Панкратова М.Г., Еникопов С.И. Некоторые результаты обследования женщин, отказавшихся от своих детей // Вопросы психологии. 1994. №5. С. 31–36.
2. Брутман В.И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю. Методики изучения психического состояния женщины во время беременности и после родов // Вопросы психологии. 2002. №3. С. 59–69; 110–118.
3. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 18–27.
4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во института Психотерапии, 2002. 339 с.
5. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Сравнительно-психологический анализ: дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2000.
6. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учебное пособие. М.: Изд-во института Психотерапии, 2002. 240 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИДЕРСТВА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ю.В. Мосиенко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

На сегодняшний день лидерские качества становятся особенно актуальными для любого человека в современной политической, социальной обстановке, которая сложилась в нашей стране.

Феномен лидерства на протяжении веков волновал сознание многих исследователей. В начале XX столетия руководство и лидерство стали объектом исследования. В 30-е гг. XX столе-

тия отечественными и зарубежными учеными почти одновременно выполнены первые эксперименты по изучению взаимодействия в детских группах. Проведенные к 40–50-м гг. того же века зарубежные исследования лидерства многочисленны и многообразны. Начиная с 70-х гг. интерес к изучению лидерства стал расти еще больше, о чем свидетельствует появление работ Дж. Мак-Грегора Бернса, Р. Такера, Б. Келлермана, Дж. Пейджа. Представители отечественной науки (Г.М. Андреева, И.П. Волков, Н.С. Жеребова, Б.Д. Парыгин и др.) проявили интерес к данной проблематике после 60-го г. прошлого века, организовав ряд экспериментов, главными участниками которых были дети школьного возраста.

Изучение проблемы лидерства необходимо для выработки методов эффективного руководства, отбора и формирования лидеров.

Очень важно помнить не только о формировании лидерских умений и навыков, но и о характере лидерства. Современные дети оказались не в лучшей ситуации: природа социальной активности, закономерно присущая младшим школьникам, не находит своей позитивной реализации. Психологическая готовность действовать в социально значимом пространстве остается невостребованной. Следствием этого становится резкое снижение интереса к другим людям, отсутствие социально значимых умений взаимодействия, сотрудничества и партнерства.

Е.А. Аркин настаивал на том, что проблема лидерства должна быть признана одной из основных при изучении детского коллектива. Дети выступают лидерами иногда в большей степени, чем педагогический персонал, задают тон жизни. Авторитет таких детей и сила их воздействия на ровесников часто превосходят влияние взрослых.

Проблема данной темы актуальна тем, что именно в этот период (младший школьный возраст) происходит формирование личности.

В этом возрасте усваиваются правила и нормы общения, которым он будет следовать всегда и везде независимо от складывающихся обстоятельств, а характер речевого и экспрессивного общения определит меру самостоятельности и степень свободы ребенка среди других людей в течение его жизни.

Цель нашего исследования – изучить социально-психологические особенности детей, являющихся лидерами в группе младших школьников: их личностные черты, особенности поведения, стиль взаимоотношений, определить те характеристики, которые способствуют занятию лидерской позиции.

Мы провели эксперимент на базе МБОУ СОШ № 10 г. Красноярск в параллели третьих классов. В нем участвовало 45 детей в возрасте 9–10 лет, из них 25 мальчиков и 20 девочек.

Для того чтобы выявить социально-психологические особенности детей-лидеров, нами был подобран комплекс диагностических методик, который включает в себя методику социометрии, референтометрии, тест руки Э. Вагнера, фильм-тест Р. Жилия, личностный опросник Р. Кеттела (детский вариант).

Для структурирования факторов лидерства мы воспользовались концепцией трехфакторной модели «значимого другого» А.В. Петровского. Согласно этой концепции, выделяются три формы метаиндивидуальной репрезентации личности «значимого другого»:

- 1) его авторитет, который обнаруживается в признании окружающими за «значимым другим» права принимать ответственные решения в существенных для них обстоятельствах;
- 2) эмоциональный статус «значимого другого», его способность привлекать или отталкивать окружающих, быть социометрически избираемым или отвергаемым, вызывать симпатию или антипатию, т. е. аттракция;
- 3) институционализованная роль, в которой доминируют властные полномочия: статус власти.

Таким образом, в группе младших школьников можно выделить детей с различными позициями в той или иной системе отношений в группе. Дети с высокой статусной позицией в системе деловых отношений являются деловыми лидерами, с высокой статусной позицией в системе межличностных отношений – эмоциональными лидерами, в референтометрической системе – авторитетными членами группы. На основании концепции значимого другого в исследуемых классах 7 % детей являются лидерами.

Обобщая результаты проведенных методик, мы можем представить психологический портрет детей-лидеров, в отличие предпочитаемых детей.

1. Дети-лидеры гораздо общительнее предпочитаемых детей. Они более экспрессивны, лабильны, открыты другим людям, лучше социально приспособлены, у них выше уровень самоконтроля, они хорошо осознают социальные требования и заботятся о своей общественной репутации.

2. С другой стороны, дети-лидеры склонны к чувству вины, уединению, напряженности, тревожности и озабоченности. Также они плохо владеют собой, по незначительному поводу у них могут возникать бурные эмоциональные реакции, и их поведение сильно зависит от личного состояния.

3. Девочки-лидеры по сравнению с мальчиками-лидерами менее возбудимы, беспокойны, конфликтны и напористы. Мальчики-лидеры отличаются большей ответственностью, исполнительностью, целеустремленностью. Девочки менее сентиментальны, мягкосердечны, что, в принципе, им не свойственно, но зато они не так доверчивы и зависимы, как мальчики. В целом девочек-лидеров можно описать как активных, смелых, достаточно реалистичных, а мальчиков-лидеров как эмоциональных, независимых, оптимистичных.

4. Если сравнивать девочек-лидеров и предпочитаемых девочек, то можно сделать вывод, что девочки-лидеры более общительны, адаптивны, открыты и независимы. Тогда как предпочитаемые девочки менее организованны, они склонны к различным страхам, боязни собственных неудач. Девочки-лидеры отличаются высокой успеваемостью. Но также они стремятся к уединению, уровень тревожности выше, чем у предпочитаемых девочек.

5. При сравнении мальчиков-лидеров и предпочитаемых мальчиков мы видим, что лидеры медлительны, сдержанны в выражении своих чувств, а предпочитаемые мальчики более решительны, эмоциональны и отзывчивы. Также мальчики-лидеры наиболее чувствительны, добры, они не любят «грубых» людей, в большой степени подвержены влияниям внешней среды.

6. Можно сделать вывод о характеристиках ребенка, которые являются предпочтительными и выдвигают его на лидирующие позиции. Это открытость, доброта, отзывчивость, независимость и коммуникабельность. Такие качества характера являются привлекательными для одноклассников.

Таким образом, рассмотрев черты выявленных лидеров, можно судить о тех качествах, которые ценятся в исследуемых группах. Это: высокий интеллект, эмпатия, уверенность в себе, независимость, воля, т. е. определены черты личности, которые способны влиять на становление статуса лидера или приближенного к нему статуса «звезды» в группе. Таким образом, существует возможность для «отвергаемых» повысить свой статус.

Следовательно, в рамках обучения и воспитания, как в семье, так и в образовательном учреждении, важно создавать условия для проявления и закрепления соответствующих поведенческих моделей, а также дальнейшего развития как устойчивых личностных черт.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. 5-е изд., доп. М.: Аспект Пресс, 2006. 702 с.
2. Детское лидерство. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bibliofond.ru>
3. Кричевский Р.Л. Психология лидерства. М.: СТАТУТ, 2007.
4. Петровский А. В. Психология и время. СПб., 2007.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ УУД МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

С.А. Коваль, М.С. Новохатная

За последние десятилетия в жизни общества произошли значительные перемены. В первую очередь – это ускорение темпов развития. Интеграция России в мировое образовательное пространство предопределила необходимость перехода к единым доминантам европейского образовательного сообщества. Поменялось представление о целях образования и путях их реализации.

Вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику на первое место выходит развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. В связи с этим приоритетной целью школьного образования становится формирование умения учиться. Сегодня важно не только дать ребенку как можно больше конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, а вооружить его такими универсальными способами действий, которые помогут ему развиваться и самосовершенствоваться в меняющемся обществе. Следовательно, важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих компетенцию «научить учиться». Именно об этом идет речь в стандартах второго поколения. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т. е. формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями учащихся.

Учебные универсальные действия – это:

- умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта (в широком смысле);
- совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса (в узком смысле) [1].

Выделяют следующие виды универсальных учебных действий:



Рассмотрим личностные УУД. Они обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения), а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях [1].

Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида действий:



При этом:

– *самоопределение* – личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;

– *смыслообразование* – установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Учащийся должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него;

– *нравственно-этическая ориентация* – действие нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания, обеспечивающее личностный моральный выбор на основе социальных и личностных ценностей.

Остановимся на нравственно-этической ориентации. Ведь именно в младшем школьном возрасте необходимо развивать этические чувства, доброжелательность, эмоционально-нравственную отзывчивость, понимание и сопереживание. Период младшего школьного возраста является наиболее благоприятным для формирования морально-нравственных представлений и морального развития учащихся (Л.И. Божович). Важным моментом является создание ситуаций нравственного выбора, оценивания себя, своих и чужих поступков. В соответствии с этим рассмотрим формирование личностных УУД в курсе «Литературное чтение» (авторы Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, Л.А. Виноградская, М.В. Бойкина). В учебниках по данной программе помещены произведения таких авторов, как А. Платонов, Б. Шергин, М. Зощенко, Е.А. Благинина, Л.Н. Толстой, помогающие осмыслить духовные ценности своего и других народов: любовь, терпение, дружба, ответственность и т. д. Учащиеся легко ориентируются в нравственном содержании прочитанного, делают выводы, соотносят поступки героев с нормами нравственности благодаря простроенной системе заданий учебника. Так, например, произведение М. Зощенко «Елка» (учебник «Литературное чтение: 4 класс», ч. 2, стр. 59). Авторы предлагают следующие вопросы и задания.

Почему был испорчен праздник? Задумывались ли дети о последствиях своих поступков? Герои делали так, потому что были: жадными, завистливыми, жестокими, не способными правильно оценить то, что они делали; добрыми, отзывчивыми, смелыми? Объясните. Приведите примеры из текста.

Что ты думаешь о поведении Лельки и Миньки? Как писатель относится к героям?

Какие слова в рассказе ты считаешь главными? Зачем Зощенко его написал?

Особо ценными для развития нравственных ценностей младших школьников являются рассказы для детей В.А. Осеевой. Например, произведение «Плохо». Знакомясь с ним, дети делают вывод, что равнодушным быть плохо, т. к. можно стать бездушным, черствым. Анализ рассказа «Перышко» приводит к осознанию нечестности, лживости, нахальства Феди; неумения Миши проявить настойчивость, отстоять правду. Одноклассники детей не оставались равнодушными. Юные читатели делают выводы о необходимости помощи друг другу, взаимовыручки, состраданию [3].

Важно помнить о том, что формирование нравственно-этической ориентации необходимо осуществлять систематически; создавать педагогические условия: мотивационные, содержательные, операционные. Анализ произведений позволит воспитать младших школьников как высоконравственных личностей, а именно: вежливыми, внимательными к другим людям, бережно относящимися к труду.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2013. 152 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
3. Еремина К.К. Формирование нравственных ценностей при изучении творчества В.А. Осеевой // Начальная школа. 2013. № 2. С. 32–35.
4. Климанова Л.Ф., В.Г. Горецкий, М.В. Голованова. Литературное чтение. 4 класс: Учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2012. Ч. 2. 223 с.

5. Асмолов А.Г. и др. Разработка модели программы развития универсальных учебных действий. [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog>.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010.
7. Стефаненко Н.А. Формирование личностных УУД в курсе «Литературное чтение». URL: <http://school-russia.prosv.ru>

К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРАХ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.А. Коваль, Ю.А. Пурлушкина

В каждом обществе явно или неявно присутствуют представления об идеальном типе личности, отражающие набор ценностных нормативных характеристик, которые даются человеку в определенную историческую эпоху. Эти характеристики идеального типа личности находят свое выражение в ценностных ориентациях образования как ведущего института социальной личности, направленного на создание соответствующего этим ориентациям репертуара социальных установок, обеспечивающих формирование личности как идеального представителя гражданского общества.

Итак, ценностные ориентиры начального образования, конкретизирующие общие установки образования, заключаются в следующем. Формирование основ гражданской идентичности личности на базе:

- чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю, осознания ответственности человека за благосостояние общества;

- восприятия мира как единого и целостного при разнообразии культур, национальностей, религий; отказа от деления на своих и чужих; уважения истории и культуры каждого народа.

Формирование психологических условий развития общества, кооперации, сотрудничества на основе:

- доброжелательности, доверия и внимания к людям, готовности к сотрудничеству и дружбе, оказанию помощи тем, кто в ней нуждается;

- уважения к окружающим, умения слушать и слышать партнера, признавать право каждого на собственное мнение и принимать решения с учетом позиций всех участников.

Развитие ценностно-смысловой сферы личности на основе общечеловеческих принципов нравственности и гуманизма:

- принятия и уважения ценностей семьи и общества, школы и коллектива и стремления следовать им;

- ориентации в нравственном содержании и смысле как собственных поступков, так и поступков окружающих людей, развитии этических чувств (стыда, вины, совести) как регуляторов морального поведения;

- формирования чувства прекрасного и эстетических чувств на основе мировой и отечественной художественной культуры.

Развитие умения учиться как первого шага к самообразованию и самовоспитанию:

- развитие широких познавательных интересов, инициативы и любознательности, мотивов познания и творчества;

- формирование способности к организации своей учебной деятельности (планированию, контролю, оценке).

Развитие самостоятельности, инициативы ответственности личности как условия ее самоактуализации:

- формирование самоуважения и эмоционально-положительного отношения к себе, готовности открыто выразить и отстаивать свою позицию, критичности к своим поступкам и умения адекватно их оценивать;

- развитие готовности к самостоятельным поступкам и действиям, ответственности за их результаты;
- формирование целеустремленности и настойчивости в достижении целей, готовности к преодолению трудностей и жизненного оптимизма;
- формирование нетерпимости и умения противостоять действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, здоровью, безопасности личности и общества в пределах своих возможностей.

На основании вышеперечисленного возникает необходимость оптимизации начального образования. Эта задача осознается обществом как актуальная, т. к. возникает существенный разрыв между новой системой требований к результатам образования и реальными результатами образовательной программы.

Вот некоторые обстоятельства, обуславливающие актуальность совершенствования начального образования на современном этапе развития российского общества:

- скорость обновления системы научных знаний, возрастание информационного объема, необходимого для совершенствования технологий и уровня требований к базовой основе профессиональной подготовки;
- цели образования нередко рассматриваются в пределах задач овладения частными навыками и умениями, в то время как социальный и ценностно-смысловой аспекты образования, задачи развития личности остаются вне должного внимания образовательных учреждений;
- внедрение достижений концепции развивающего обучения в трудах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина к настоящему моменту не привело к модернизации всей системы начального образования, а осталось лишь «изолированным отрывком» в образовательной системе. Это обуславливает необходимость поиска новых форм и путей внедрения идей развивающего обучения в школу;
- усложнение содержания учебного материала школьного образования без должного внимания к задаче формирования учебной деятельности приводит к несформированности учащимися умения учиться;
- перегруженность учащихся начальной школы как фактор риска соматического, нервно-психического, психологического здоровья детей требует снижения учебной нагрузки без ущерба для качества образования;
- принципиальное расширение форм социализации и воспитания ребенка, включающее различные виды средств массовой информации, конфессиональное воспитание, обуславливают необходимость совершенствования системы школьного образования для сохранения и упрочения его ведущей роли в образовательно-воспитательном процессе.

Таким образом, важно понять, что традиционный процесс обучения в школе, несомненно, давал образовательные результаты, но эти результаты были востребованы прежним обществом с его ценностями и идеалами. Новые образовательные результаты можно получить только в условиях обучения в информационной образовательной среде, обеспечивающей информационно-методические условия реализации образовательной программы.

Согласно образовательным стандартам общего образования *информационно-образовательная среда* общеобразовательной организации должна включать в себя комплекс информационных образовательных ресурсов, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационной образовательной среде.

Учебный процесс в информационно-образовательной среде общеобразовательной организации, основанной на использовании средств ИКТ, по сравнению с традиционным процессом обучения позволяет:

- увеличивать возможности выбора средств, форм и темпа изучения образовательных областей;
- обеспечивать доступ к разнообразной информации из лучших библиотек, музеев; дать возможность слушать лекции ведущих ученых и задавать им вопросы, принимать участие в работе виртуальных школ;

- повышать интерес учащихся к изучаемым предметам за счет наглядности, занимательности, интерактивной формы представления учебного материала, усиления межпредметных связей;
- повышать мотивацию самостоятельности обучения, развития критического мышления;
- активнее использовать методы взаимообучения (обсуждение учебных проблем на форумах, в чатах, оперативное получение подсказок);
- развивать учебную инициативу, способности и интересы учащихся;
- создавать установку на непрерывное образование в течение жизни [7].

Из определения информационно-образовательной среды общеобразовательной организации мы выделяем понятие *информационно-образовательной среды урока*. Ей присущи следующие характеристики, обеспечивающие достижение планируемых образовательных результатов: гибкость организационной структуры обучения, целостность, открытость, полифункциональность, вариативность, визуализация, интерактивность. Остановимся более подробно на этих значимых для организации учебного процесса характеристиках информационной образовательной среды.

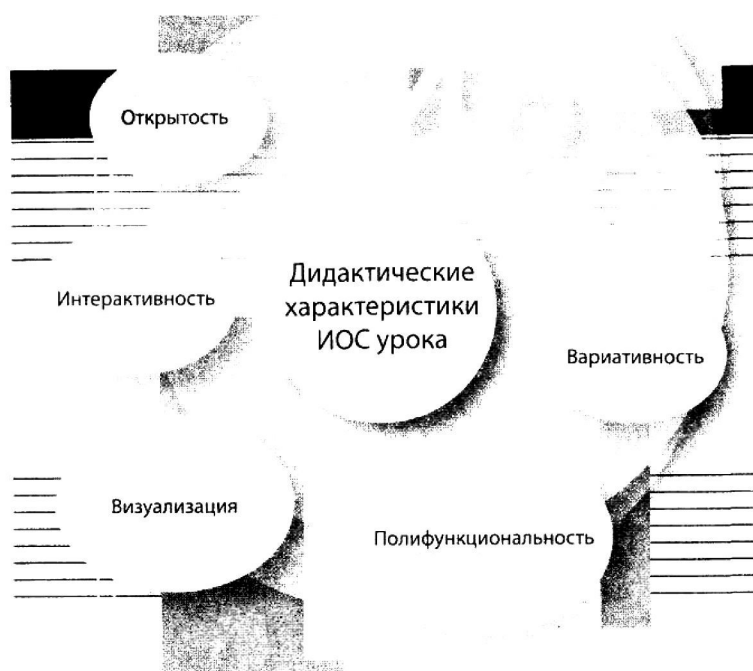


Рис. 1. Дидактические характеристики информационной образовательной среды урока

Гибкость организационной структуры обучения. Информационную образовательную среду урока можно рассматривать как своеобразный конструктор, из элементов которого учитель может создавать ее варианты (версии), наиболее адекватно удовлетворяющие потребности поставленных учебных задач для каждого фрагмента осваиваемого содержания.

Целостность, т. е. внутреннее единство компонентов среды.

Открытость как результат взаимодействия среды с информационным образовательным стандартом.

Полифункциональность. Среда может быть источником знаний и одновременно способствовать организации различных форм самостоятельной познавательной деятельности участников.

Вариативность. Каждому учащемуся предоставляется возможность самому выстроить свою индивидуальную образовательную траекторию и двигаться по ней, достигая запланированных образовательных результатов.

Визуализация – представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительского восприятия.

Интерактивность предоставляет условия для оперативного контроля учебных достижений, доступа к разнообразным источникам учебной информации, организации индивидуальной работы школьников, развития их познавательной самостоятельности и творчества средствами

ИКТ, возможности использования новых педагогических инструментов для решения учебных задач.

Помимо этого, информационно-образовательная среда урока позволяет реализовать дидактические возможности инновационных педагогических технологий, эффективно организовать индивидуальную и коллективную работу учащихся, обеспечивая тем самым целенаправленное развитие их самостоятельной и познавательной деятельности.

В соответствии с требованиями новых образовательных стандартов учитель должен выстраивать учебный процесс, используя все возможности информационной образовательной среды, в том числе и возможности средств ИКТ, и соответственно уметь:

- управлять учебным процессом;
- создавать и редактировать электронные таблицы, тексты и презентации;
- индивидуально и коллективно (многопользовательский режим) создавать и редактировать интерактивные учебные материалы, образовательные ресурсы, творческие работы со статистическими и динамическими графическими и текстовыми объектами;
- визуализировать исторические данные (создавать ленты времени и др.);
- работать с геоинформационными системами, картографической информацией, планами объектов и местности;
- размещать, систематизировать и хранить (накапливать) материалы учебного процесса (в том числе обучающихся и педагогических работников; используемые участниками учебного процесса информационные ресурсы);
- проводить мониторинг и фиксировать ход учебного процесса и результаты освоения основной образовательной программы общего образования;
- использовать различные виды и формы контроля знаний, умений и навыков, осуществлять адаптивную (дифференцированную) подготовку к государственной (итоговой) аттестации;
- осуществлять взаимодействие участников учебного процесса, в том числе дистанционное (посредством локальных и глобальных сетей) использование данных, формируемых в ходе учебного процесса для решения задач управления образовательной деятельностью [8].

Бесспорно, что учебный процесс в новых условиях, а именно в информационной образовательной среде, разительно отличается от прежнего.

Сравнительно недавно учебный процесс в школе планировался учителем в соответствии с содержанием образования (программой), возрастом и уровнем подготовки учащихся. Безусловно, это важные компоненты планирования процесса обучения. Но все же активная роль в обучении принадлежала учителю, ученик рассматривался как объект, на который необходимо воздействовать, чтобы достичь запланированных результатов. Доминировали методы, связанные с передачей знаний и формированием умений по их применению в привычных ситуациях. Ученик был получателем готовой информации, которая при усвоении становилась знанием. Одинаковые учебники для учащихся всего класса предоставляли ограниченные возможности углубленного изучения интересных тем. Фактически они являлись сценарием процесса обучения.

Сегодня учебный процесс направлен на создание опыта работы с информацией, ее целесообразного применения, обеспечивающего саморазвитие и самоактуализацию учащегося. Важными становятся развитие умений самостоятельного приобретения и применения знаний в соответствии с личностными целями и потребностями, решение актуальных для учащихся проблем. Большое значение отводится формированию способов деятельности, применимых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Процесс обучения планируется, организуется и направляется учителем как результат его совместной деятельности с учащимися в соответствии с содержанием образования (программой), личностным опытом, познавательными интересами и потребностями детей. Предпочтение отдается методам обучения, которые помогают освоить универсальные способы деятельности (познавательной, ценностно-ориентационной, практической, коммуникативной).

Построение учебного процесса в информационной образовательной среде кардинально меняет роли и характер современного взаимодействия его участников, который отражается в принципах педагогики сотрудничества. К числу основополагающих относятся: демократичность

(свобода выбора, равноправие, личностный характер отношений); открытость (отказ от традиционного ролевого взаимодействия, свобода критики); альтернативность (множественность содержаний и способов деятельности); диалогичность (полилогичность); рефлексивность (осознание целей, содержания, способов деятельности и характера взаимодействия). В такой среде достигается понимание и признание ученика, основанное на стремлении учителя встать на место ученика.

Иными становятся и роли участников образовательного процесса. Первоначально школьники погружаются в деятельность, где они выступают в роли ее активного субъекта, а педагог – в роли организатора коммуникации. Одним из важнейших условий, которые моделирует учитель, является создание для учащихся затруднений в осуществляемой деятельности. Возникающая потребность в преодолении затруднений выводит ученика (вначале с помощью педагога, а затем самостоятельно) в рефлексию, где осуществляется анализ деятельности до затруднения, затем поиск причин возникшей трудности, проблематизация прошлой деятельности и изменение нормы деятельности. Школьник в данном случае выступает в роли субъекта деятельности, в отличие от традиционной образовательной среды, где он играл роль объекта. Важно подчеркнуть, что в новой информационной образовательной среде педагог становится носителем современного педагогического мышления и принципов педагогики сотрудничества, рефлексивным профессионалом, способным к проектированию и перепроектированию (в зависимости от потребности учебного процесса и каждого отдельного ученика) учебного процесса в соответствии с указанными принципами. Кроме того, в условиях учебного процесса в информационной образовательной среде такие функции учителя, как контроль, коррекция, тренинг типовых умений, могут быть реализованы средствами ИКТ, что существенно облегчает его профессиональную деятельность.

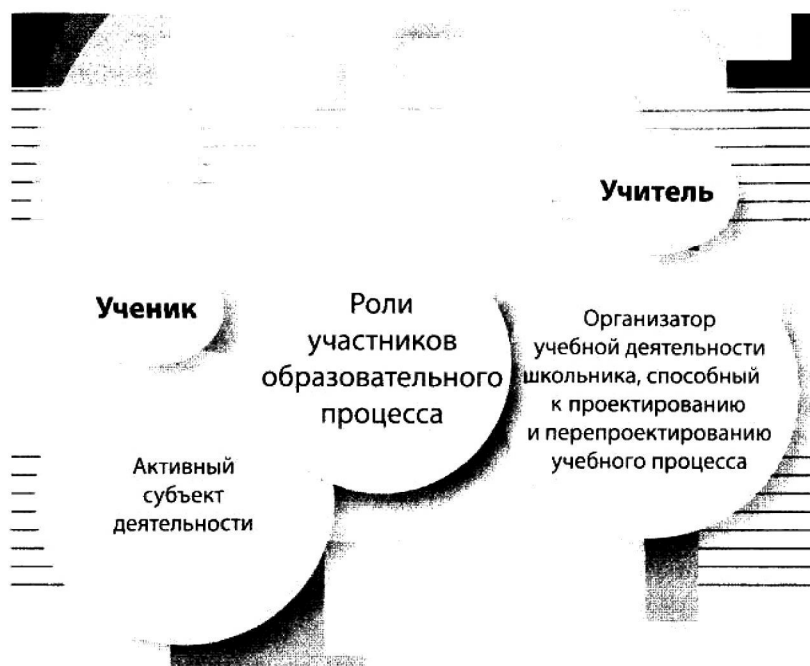


Рис. 2. Основные роли участников учебного процесса в информационной образовательной среде

В целом реализация такого подхода приводит к появлению у школьников устойчивого интереса к учебе и познавательных мотивов. У них формируются: потребности в самообучении, саморазвитии; умение самоопределяться в учебной деятельности с осознанием личной ответственности в ней; потребности в коллективной работе, нацеленной на получение единого результата, и т. д. Подчеркнем, что педагог в условиях учебного процесса в информационной образовательной среде выступает в нескольких ролях – участника проектной деятельности учащихся, разработчика или исполнителя образовательных проектов, проектировщика учебных курсов, эксперта учебной деятельности учащихся, организатора педагогической поддержки учащихся в ходе процесса обучения, тьютора.

Таким образом, мы видим, что в новых условиях существенно меняются роль и характер профессиональной деятельности учителя. В связи с этим педагогу следует знать дидактические принципы построения такого урока.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М., 2007.
3. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 3.
4. Выготский Л.С. Собр. соч. М., 1984. Т. 4.
5. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
7. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2011. С. 126–127.
8. Приказ Минобрнауки России от 04 октября 2010 г. № 986 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части минимальной оснащённости учебного процесса и оборудования учебных помещений», URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/R264>.
9. Чернобай Е.В. Технология подготовки урока в современной информационной среде: пособ. для учителей. М.: Просвещение, 2012. С. 56.

ЗНАЧИМОСТЬ ЧУВСТВА ОБИДЫ У СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М.С. Новохатная

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

Сегодняшняя жизнь находится в непрерывной динамике. Постоянные изменения имеют как положительный, так и негативный характер. В связи с ускоренным темпом жизни родители большую часть времени проводят на работе, что не может не сказаться на воспитании детей. Психика современного ребенка намного уязвимее, и одним из последствий этого являются проблемы с психологическим здоровьем, что сегодня и можно наблюдать. На неблагоприятное развитие детей оказывают влияние:

- разрушение института семьи;
- изменение нравственно-психологического климата в обществе;
- влияние средств массовой информации;
- отсутствие взаимодействия с сиблингами (братьями и / или сестрами);
- ограниченное общение со сверстниками и др.

В младшем школьном возрасте характер ребенка еще только складывается, поэтому можно часто наблюдать импульсивность, капризы, упрямство, неразвитые волевые процессы. Под влиянием образовательного процесса происходят значительные изменения в экзистенциальной сфере. Дети усваивают моральные нормы, правила поведения, начинают формировать ценностные ориентации, пытаются анализировать опыт других. Далеко не всегда ребенок может соответствовать требованиям «социального взрослого» и группы сверстников, что приводит к неблагоприятным психическим реакциям.

Обида – это естественная психологическая реакция, различного характера (скрытого, демонстративного), оказывающая воздействие на другого индивида (манипуляция), возникающая в результате несоответствия ожиданий и реальности. Ожидания могут быть взяты из детства, жизненного опыта, стереотипов и установок. Поэтому так важно именно в младшем школьном возрасте уделять этому особое внимание. Ребенок не может представить, что его видение мира

отличается, не совпадает с чьим-то другим. Следовательно, детей необходимо учить ставить себя на место другого, чтобы лучше понять человека [8].

Причина детских обид кроется в семье, во взаимоотношениях ребенка с родителями. Необходимо помнить о том, что восприятие мира детьми отличается от восприятия взрослыми. Ребенок доверяет своим органам чувств. Это называется детским реализмом [9].

Е.И. Николаева выделяет следующие причины детских обид и дает советы родителям.

Таблица 1

Причины детских обид и способы работы с ними

Причины обиды	Советы по устранению, предупреждению обиды
Нарушение договора с родителями	Объяснять до появления проблемных ситуаций правила, по которым живет семья
Пренебрежение детскими «пустяшками»	Не бойтесь возвращаться к ситуации, если на нее не было времени. Слушайте своего ребенка и вставайте на его место, увидите мир его глазами. Разговаривайте, объясняйте, договаривайтесь. Обязательно оставляйте себе люфт для того, если что-то пойдет не так по не зависящим от вас причинам
Игрушки	Заранее договаривайтесь, включайте детей в обсуждение проблем. Ребенка необходимо учить истинным ценностям. Не набрасывайтесь на ребенка, если кто-то сказал что-то плохое про него, пусть они и правы. Выслушайте его, пытайтесь понять. Уменьшайте противоречия между вами

Специфика состояния обиды определяется комбинацией трех структурных элементов [1]:

- субъект (человек, причинивший обиду);
- причины;
- эмоционально-поведенческая реакция на ситуацию.

Вероятность возникновения обиды зависит от степени близости отношений между людьми.

Причинами же наступления детских обид являются:

- унижение, оскорбление;
- нарушение правил, обязательств;
- причинение физической боли;
- ущемление материальных интересов;
- недоверие к ребенку; отсутствие прав самостоятельности.

Человек наиболее уязвим для обиды, если его самоуважение основано на внешних, а не внутренних критериях, что как раз и характерно для младших школьников, во многом ориентирующихся на внешнюю оценку.

Развитие эмоциональной сферы связано с переменой образа жизни и расширением круга общения [11]. Вступление в школьный коллектив имеет решающее значение для развития личности ребенка младшего школьного возраста. Под влиянием коллектива у ребенка постепенно формируется более высокий тип социальной направленности личности. Дети активно стремятся найти свое место в коллективе, завоевать уважение и авторитет товарищей. Это стремление является стимулом в учебной деятельности. Школьники сознательно добиваются звания отличника, т. к. оно дает право на авторитет и уважение товарищей. Отметка выражает общественную оценку учебного труда школьника, влияет на его положение в коллективе [3]. Я-концепция становится более реалистичной, сложной и организованной. Большая часть Я-концепции ребенка проистекает из его сравнений себя с другими. Дети вырабатывают и поддерживают позитивную самооценку различными способами, успех в школе для многих из них имеет большое значение [6]. Но не всегда удается наладить отношения со сверстниками, получить хорошие отметки. Как следствие это может стать причиной для возникновения чувства обиды.

В младшем школьном возрасте изменяется и углубляется эмоциональная сфера. Эмоции, имевшие место в дошкольном возрасте, изменяют свой характер и содержание, становятся более длительными, устойчивыми и глубокими [3].

Поступив в школу, ребенок сталкивается с рядом требований и ожиданий со стороны нового окружения. Отношения с одноклассниками заключаются в нахождении разумного баланса между сотрудничеством и соперничеством. Отношения с учителем – компромисс между независимостью и послушанием [6]. Ожидания же ребенка могут не совпадать с реальностью, что опять же вызовет обиду.

В младшем школьном возрасте начинают развиваться рассудительность, самостоятельность, сдержанность, дисциплинированность и т. д. Но данные качества только развиваются. Частично сохраняются черты дошкольника: импульсивность, эмоциональность, внушаемость, быстрая утомляемость, игровое отношение к действительности, произвольное внимание. Восприятие младшего школьника больше останавливается на сходстве, чем на различии. Своеобразие, специфическое отличие он улавливает довольно плохо (Клаперед, Термен). К недостаткам детских представлений относятся: ограниченность, вследствие недостаточного опыта; слабая связь и плохо представляются взаимоотношения [2]. Перечисленное также может послужить причиной для возникновения чувства обиды.

Помимо чувства обиды, существует обидчивость. Обидчивость – это свойство характера, развитию которого способствует частое переживание обиды, закрепленное в привычку.

З.А. Агеева, М.С. Гриценко отмечают, что «обидчивость, в отличие от обиды, – интегральное личностное образование, обусловленное сочетанием различных личностных качеств» [1]. Обидчивость зависит от самооценки личности, уровня личностной тревожности и ригидности. При высоком уровне самоуважения и низкой тревожности развитие обидчивости блокируется. Ригидность личности, напротив, усиливает обидчивость. Ригидность – отсутствие гибкости в системе коммуникативных ожиданий и оценке партнеров по общению.

Обидчивость связана и с коммуникативной толерантностью. С одной стороны, обидчивость снижает коммуникативную толерантность, с другой – низкая толерантность способствует обострению обидчивости.

В своем исследовании автор представил примерный психологический портрет обидчивой личности, который включает следующие качества:

- низкую самооценку;
- высокий уровень тревожности и ригидности;
- низкую коммуникативную толерантность;
- конфликтность и агрессивность.

Обидчивость является показателем психически незрелой личности и обуславливает менее адаптивные формы социального поведения [1].

Исходя из этого, становится очевидным, что именно с обидчивостью необходимо бороться (табл. 2).

Таблица 2

Способы и приемы работы с чувством обиды

Этап работы	Основные методы	Примеры техник и приемов	Авторы
1	2	3	4
До наступления обиды	Формирование реалистичных ожиданий	Осознание, устранение лишнего	И.О. Вагин, Ю.М. Орлов
	Формирование эмоциональной децентрации	Отстранение и восприятие, принятие другого	О.А. Апуневич, Ю.М. Орлов
	Анализ установок и ожиданий	Анализ, противодействие, «Я и другие»	И.О. Вагин, А.Н. Шапкина

1	2	3	4
После наступления обиды	Осуществление контроля над собой	Снижение агрессивности, адекватное взаимодействие, контроль эмоций, отсутствие сравнения, «Я-сообщения», волевые усилия	О.А. Апунович, Ю.М. Орлов, М.З. Таргакова, А.Н. Шапкина
	Повышение самооценки	Перестать сравнивать, использовать аффирмации, список достижений, хвалить себя, давать право на ошибку	О.А. Апунович
	Изменение мышления (выработка саногенного)	Изменить свое отношение к обидам, «Взгляд из будущего», «Звездное небо», извлечь урок	И.О. Вагин, Ю.М. Орлов
	Анализ причин поведения обидчика	Понимание	Ю.М. Орлов, И.Я. Медведева, Т.Л. Шишова
	Анализ источника обид	«Факт или мысли», анализ, осознание	И.О. Вагин, Ю.М. Орлов
	Простить обидчика	Прощение, оправдание, «жалость», «симпатия»	И.О. Вагин, Ю.М. Орлов, И.Я. Медведева, Т.Л. Шишова
	Проигрывание, имитация	«Режиссер», многократное повторение, выговаривание и выплакивание	И.О. Вагин, Ю.М. Орлов, Э. Шостром
	Прописывать ожидания, обиды; вести дневник	«Позитивные ожидания», «Негативные ожидания», «Дневник обид»	И.О. Вагин, Ю.М. Орлов, М.З. Таргакова

Ю.М. Орлов также отмечает, что ослабить обиду можно следующими способами:

- сделав объектом умозрения ожидания относительно другого;
- поняв, почему человек ведет себя именно так, а не иначе;
- приняв другого таким, какой он есть; признав реальность свободы другого.

Для ослабления эмоций человек должен находиться в состоянии благополучия. Когда нам хорошо, необходимо вспомнить обиды. Тем самым мы лишаем неприятные переживания психической энергии, без которой они бессильны. Но в состоянии благополучия обиды бывает невозможно вспомнить, поэтому необходимо вести дневник, куда они все будут записаны. Благодаря этому обиды можно будет проанализировать и сознательно погасить [10].

Одним из способов профилактики обид, как пишет А.Г. Шмелев, является «подконтрольное, доброжелательное, спокойное, шутливо-серьезное указание партнеру на границы дозволенного» [14].

Обида и обидчивость тесно связаны друг с другом. Данные чувства не следует оставлять без внимания, т. к. их проявление оказывает влияние на межличностные отношения, а следовательно, откладывает отпечаток на всю жизнь. Особо значимым их проявление становится в младшем школьном возрасте. Именно в этом периоде обида может перерасти в привычку, закрепиться в способе реагирования на ситуацию. Поэтому мы считаем важным более тщательно изучить феномен обиды в младшем школьном возрасте.

Библиографический список

1. Агеева З.А., Гриценко М.С. Социально-психологическая природа и феноменология обидчивости // Вестник Ивановского государственного университета. 2009. № 1. С. 19–23.
2. Блонский П.П. Психология младшего школьника. М.: Институт практической психологии; Воронеж: Модэк, 1997. 575 с.

3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Институт практической психологии; Воронеж: Модэк, 1997. 350 с.
4. Буданцова А.А. Современный ребенок: новый тип сознания // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. 2012. № 1. (Педагогика и психология). [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-rebenok-novyy-tip-soznaniya>
5. Вагин И.О. Ты: практическая психология. М.: Росткнига, 2000. 160 с.
6. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития: учебное пособие. 9-е издание. СПб.: Питер, 2012. 940 с.
7. Медведева И.Я., Шишова Т.Л. Прочь, обида! // Семья и школа. 1996. №4. С. 10–12.
8. Набатова М.А. Социально-педагогическая помощь младшим школьникам в преодолении обид: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2005. 165 с.
9. Николаева Е.И. Детская обида: ее причины и последствия // Народное образование. 2013. № 2. С. 247–251.
10. Орлов Ю.М. Размышление обиды. М.: Импринт – Гольфстрим, 1997. 40 с.
11. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
12. Таргакова М.З. Психология обиды. [Электронный ресурс]. URL: <http://орфографика.рф/marina-targakova-psihologiya-obidy>
13. Шмелев А.Г. Острые углы семейного круга (психология обыденной жизни). М.: Знание, 1986. 96 с.

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ СЛОВ В ПРОЦЕССЕ НАПИСАНИЯ СКАЗОК

Д. Окишева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

Н.В. Кулакова

В последние двадцать лет в связи с бурным развитием информационных технологий и СМИ люди стали больше общаться в социальных сетях. Их общение снизилось до таких элементарных фраз и сокращенных слов, как «ок» (хорошо); «спс» (спасибо) и т. д. Таким образом, информатизация влияет на снижение уровня развития речи. Поэтому вопросы речевого развития младших школьников приобретают сегодня первостепенное значение. Это обусловлено тем, что развитая связная речь позволяет ребенку свободно общаться с окружающими людьми, «включает» его в активный процесс коммуникации. От того, насколько точно, лаконично и уместно ребенок выражает свои мысли, зависит эффективность процесса общения.

С.Л. Рубинштейн под связной речью понимает отрезок речи, обладающий значительной протяженностью и расчленяющийся на более или менее законченные (самостоятельные) части; смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание. Связность – это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [2, с. 110]. Связная речь, по мнению Н.П. Ерастова, характеризуется наличием четырех основных групп связей: логических (отнесенность речи к объективному миру и мышлению); функционально-стилевых (отнесенность речи к партнерам общения); грамматических (отнесенность речи к структуре языка); психологических (отнесенность речи к сферам общения).

Если иметь в виду конечную цель работы по развитию речи – формирование у учащихся умений и навыков связной (устной и письменной) речи, то традиционные для школы «виды работ»: (изложения и сочинения) выступают как средство обучения.

Сочинение – это высший уровень развития речи, который относится к коммуникативно-творческому виду текстовых упражнений. Работая над сочинением, школьники учатся грамотно и выразительно передавать свой опыт эмоционального восприятия жизни, проявлять самостоятельность суждений, а значит, развивают свою речь.

В зависимости от материала, который берется в основу сочинений, Л.Д. Нечай подразделяет школьные сочинения на несколько групп: а) на основе прочитанного или услышанного; б) по картине, картинке, диафильму; в) на основе собственных наблюдений; личного опыта; г) на основе нескольких источников [4, с. 10–11].

Разнообразие творческих работ велико. Мы отдадим предпочтение такому виду сочинений, как сказка, поскольку этот жанр содержит богатый материал для развития связной речи, детского воображения и творчества. Недаром сказки составляют значительную часть текстов, на которых дети постигают богатство родного языка. На уроках русского языка учащиеся могут для создания собственных сказок опираться на методы, рассмотренные Дж. Родари в книге «Грамматика фантазии». В качестве примера приведем некоторые из них.

«*Камень, брошенный в пруд*». Детям предлагается написать любое слово, только не по горизонтали, а по вертикали, чтобы буквы были одна под другой, и на каждую букву рядом написать любое слово. Другой вариант: написать возле каждой буквы слово, которое с последующими словами, написанными на остальные буквы, образует законченное предложение. Дальше можно придумывать сказку, используя эти слова.

«*Создание лимерика*». Детям дается определенный алгоритм, по которому они должны придумать свою сказку. Например: 1. Герой. 2. Сказуемое. 3. Реакция присутствующих. 4. Конечный эпитет.

«*Красная шапочка на вертолете*». Нужно взять из сказки, например, пять ключевых слов, но при этом добавить свое шестое. Детям нужно восстановить старую сказку, но при этом добавить в нее новое слово.

«*Салат из сказок*». Необходимо соединить несколько сказок в одну.

«*Рассказы за столом*». Оживление некоторых предметов; использование предмета не по его назначению [5].

Чтобы подчеркнуть в сказке некую ауру загадочности, фантастичности и волшебства, можно использовать необычные, т. е. окказиональные слова. Они используются для того, чтобы автор смог точно и кратко выразить мысль, подчеркнуть свое отношение к чему-, кому-либо, избежать тавтологий и деавтоматизировать восприятие [1].

Написание сочинения-сказки стоит начинать с анализа произведения, в котором автор использовал окказиональное слово. В качестве примера можно привести задание, выполняемое на уроке чтения во втором классе, при изучении текста стихотворения Б. Заходера «Моя Вообразия» (учебник «Маленькая дверь в большой мир» авторов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой).

До прочтения стихотворения ученики выполняют задание в тетради по чтению на печатной основе, прилагаемой к данному учебнику.

Текст задания: «Прочитай. Попробуй догадаться до чтения стихотворения, что такое *Вообразия*». Ниже слова «Вообразия» напечатаны слова: Финляндия, Новая Зеландия, Боливия, Бразилия.

Благодаря своей экспрессивности окказиональное слово особым образом воздействует на читателя, привлекая его внимание к тексту, побуждая к чтению, чтобы раскрыть содержание заглавия. Анализируя задание, дети замечают, что тайну выдает само слово – *Вообразия*, в нем спряталось не только слово «воображение», но и название реальной страны – Бразилия. На –ия оканчивается название многих стран.

После чтения стихотворения авторы предлагают выполнить в тетради следующее задание.

Текст задания: «Попробуй по названию волшебной страны догадаться, какими особенностями отличаются ее жители». Указаны страны: Хохотания, Выдумляндия, Сонляндия, Завирания, Дружелюбистан, Грустиния, Сладкоедия.

Можно изменить это задание, несколько его усложнив.

Текст задания: «Придумайте название волшебной страны». Работа проводится в течение 5 минут. Названия стран дети могут записать на листочках, а потом зачитать по цепочке.

После каждого слова, названного учеником, в классе должен быть проведен анализ. Учащиеся должны найти слово, от которого было образовано данное название, отмечая характерные

черты жителей названной страны. Затем можно приступить к написанию сочинения, в котором учащиеся расскажут о жителях выдуманной страны.

У К. Чуковского в стихотворении «Приключения Бибигона» используются окказиональные слова: Бибигон (вымышленный персонаж, крохотный лилипут), индюк Брундуляк.

По повестям и рассказам Кира Булычева про Алису снят мультфильм, в котором также используются подобные слова: планета Коллеида, Громозека, продуктопровод. Учащимся можно предложить придумать подобные слова и написать сказку, используя их.

Передавая основную идею или тему в концентрированном виде, окказионализмы могут стать отправной точкой рассказа, выступить важным организующим элементом текста.

Библиографический список

1. Бабенко Н.Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ. Калининград, 1997.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996. С. 110.
3. Кулакова Н.В. Использование словообразовательных окказионализмов как текстообразующего средства при написании сочинений младшими школьниками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: защищена 13.01.06; утв. 19.05.06. М., 2006.
4. Нечай Л.Д. Система работы над ученическими сочинениями в начальных классах средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1973.
5. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй. М., 1978.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СВОИХ ПРАРОДИТЕЛЯХ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ю.А. Пурлушкина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

Современное общество стремительно развивается. В мире, где будущее неизвестно, знания и опыт старших часто не могут найти применения, а иногда становятся даже ненужными в силу совершенно изменившихся условий, обстоятельств, законов. Люди вынуждены учитывать мнения ученых, ориентироваться на взгляды и поведение современников, а авторитет старших уже не может служить главной опорой для молодых. Такое положение не может не изменить сложившееся в общественном сознании представление о прародителях. Но в то же время важной задачей на сегодняшний день остается поддержание связи и преемственности поколений, основанной на общечеловеческих ценностях, уважении, заботе. Именно поэтому для воспитания у младшего поколения позитивного представления о старшем поколении важно исследовать, какое именно и под влиянием каких факторов это представление складывается.

Феномен социального представления изучался следующими авторами: С. Московичи, Г.М. Андреева, Г.В. Бобрышева, К. Герген, А.И. Донцов, Т.П. Емельянова, О.В. Курышева, А.А. Леонтьев, Д.А. Медведев, О.В. Митина, А.Ф. Никитин, В.Н. Павлов, П.Н. Шихирев.

В настоящее время одним из наиболее влиятельных направлений в мировой психологической науке является концепция социальных представлений, разработанная ученым С. Московичи. Центральной идеей его подхода является то, что «социальное представление не есть «мнение» отдельного человека, но именно – «мнение» группы.

Идейным источником современной концепции социальных представлений является теория «коллективных представлений» французской социологической школы, прежде всего Э. Дюркгейма, а также работы Л. Леви-Брюля. По мнению Дюркгейма, общество – это система связей индивидов. Главным объектом этой системы являются социальные факты или продукты социального взаимодействия, а социальные факты и есть коллективные представления. Из-

учением коллективных представлений также занимался Л. Леви-Брюль. Его исследования показали, что разнообразие представлений в большей степени зависит от типа общества, чем от сферы жизнедеятельности [2].

Основываясь на идеях этих авторов, С. Московичи разработал свою концепцию социальных представлений. Согласно С. Московичи, социальные представления – это общественное обыденное сознание, в котором сложно взаимодействуют на уровне здравого смысла различные убеждения, взгляды, знания и сама наука, которые раскрывают и в какой-то мере составляют социальную реальность [4].

Социальные представления возникают и распространяются в ходе повседневного общения по каналам межличностной и массовой коммуникации. Они имеют очень сложную структуру, элементы которой различаются по степени центральности – важности каждого элемента для системы социальных представлений в целом. Центральные элементы данной системы отвечают за ее стабильность и образуют ее ядро. С. Московичи выделяет три измерения социального представления:

- информация (сумма знаний об объекте);
- поле представления (включает все разнообразие его содержания, все его свойства, организованные в иерархическую систему);
- установка, определяющая действия и высказывания относительно объекта представления.

Именно эти компоненты пополняются как в ходе социализации, так и в повседневном жизненном опыте [3].

В отечественной социальной психологии социальные представления предлагается рассматривать в более широком общенаучном контексте. К.А. Абульханова-Славская определяет социальные представления как механизм сознания личности. Предметом мышления личности является вся социальная действительность в совокупности с феноменологическими и сущностными характеристиками (социальными процессами, событиями, ситуациями, отношениями и поведением людей, их личностей), а также ее собственная жизнь. Личность определяет социальные представления, их возникновение, особенности, а социальные представления участвуют в становлении личности [1].

Социальные представления очень устойчивы. Раз возникнув, они транслируются из поколения в поколение. На формирование этих социальных представлений оказывает влияние опыт, полученный в ходе социализации: взаимодействия с группами, усвоенные социальные оценки, ценности, нормы и т. п. Факторы, влияющие на представления младших школьников о своих прародителях, – семья, взаимоотношения родителей, отношение родителей к прародителям, литературные произведения, а также СМИ.

Эти факторы в большей или меньшей степени оказывают свое влияние, тем самым формируя социальное представление младшего школьника. Механизм возникновения социального представления включает в себя три этапа: *«зацепление»*, *объективфикация* и *натурализация*.

Суть первого этапа – *«зацепления»* состоит в том, что сначала всякий новый объект (как правило, незнакомый) нужно как-то «зацепить», сконцентрировать на нем внимание, зафиксировать в нем что-то такое, что позволит его вписать в ранее существующую рамку понятий. *Объективфикация* чаще всего осуществляется в форме персонализации, т. е. попытки привязать понятие к какой-нибудь личности, более или менее «знакомой». Объективфикация может осуществляться и в другой форме: фигурации. При этом содержание понятия, обозначающего для обыденного человека нечто новое, неизвестное, привязывается не просто к имени кого-либо, а к некоторой формуле, связанной с этим именем. *Натурализация* – принятие полученного «знания» как некоторой объективной реальности [3].

Для того чтобы воспитать нравственное, толерантное, справедливое общество с основами этики и морали, нужно начать формировать уважительное отношение к прародителям уже в младшем школьном возрасте, а для этого важно формировать позитивное представление о них. Конечно же, в первую очередь формирование представлений идет в семье на при-

мере отношения родителей к прародителям. Далее, представление закрепляется при обучении в школе и подкрепляется средствами массовой информации.

Представления можно формировать и при помощи психолого-педагогических приемов воздействия на личность младшего школьника. К таковым относятся: групповая дискуссия и игровые методы.

Групповая дискуссия – это способ организации совместной деятельности учеников под руководством учителя с целью решить групповые задачи или воздействовать на мнение участников в процессе общения. Использование этого метода позволяет: дать ученикам возможность увидеть проблему с разных сторон, уточнить личные точки зрения, выработать общее решение класса, повысить интерес учеников к проблеме. Для проведения групповой дискуссии можно предложить обсуждение проблемы или проблемной ситуации. Например, в целях формирования нравственного отношения к пожилым людям, можно задать проблемный вопрос: «Уступайте ли вы пожилым людям место в общественном транспорте? Стоит ли так делать и почему?»

Ролевая игра создает участникам условия для того, чтобы они смогли:

– уяснить нормы поведения и общения, а также собственные представления, чувства и мысли, связанные с той или иной ролью;

– развить умение входить в положение других людей, лучше понимать их позиции и чувства, что непосредственно связано с социально-психологическими явлениями идентификации и эмпатии;

– опробовать новые роли и формы общения в ситуациях, моделирующих реальную жизнь.

Также представление о прародителях может формироваться в ходе беседы с родителями, которые рассказывают различные истории из жизни прародителей: подвиги, хорошие поступки, истории жизненного пути и значимых ситуаций. Также примером может служить создание генеалогического древа, с помощью которого изучается история семьи и предков.

В общеобразовательном учреждении в рамках подготовки Дня пожилого человека можно провести ряд классных часов: «Семейные традиции», «Семейные династии», «Семейный альбом», организовать выставку рисунков «Наши бабушки и дедушки». На уроке русского языка написать сочинение «За что я люблю свою (своего) бабушку (дедушку)». В последнее время появляется много различных конкурсов, способствующих формированию нравственного отношения к прародителям. Таким является международный конкурс рассказов «Союз поколений». Можно также использовать уроки внеклассного чтения для формирования социальных представлений младших школьников. Многочисленные исследования (А.М. Виноградова, Н.С. Карпинская, Л.Н. Стрелкова) показывают, что дети живо, эмоционально и доверчиво воспринимают читаемые им сказки, стихи, рассказы, рассматривают иллюстрации к книгам (В.А. Елисеева, Г.Н. Пантелеев).

Активное использование этих приемов в процессе обучения может способствовать формированию социальных представлений.

В заключение отметим, что актуальность и возможность исследования формирования социального представления о прародителях в младшем школьном возрасте определяются недостаточной изученностью этой проблемы в психологической литературе и, несомненно, ее социальной значимостью. Поэтому необходимо проведение исследований, направленных на изучение данной проблемы.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж. МОДЭК, 1999. 224 с.
2. Абульханова-Славская К.А., Гордиенко Е.В. Представления личности об отношении к ней значимых других // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 5.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 1997.
4. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16. №1.

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

А.Ю. Романова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

Одной из главных задач, поставленных современным обществом перед образованием, является приобщение подрастающего поколения к социально значимым нравственным ценностям. Система нравственных ценностных ориентаций субъекта – важнейшая характеристика его личности, определяющая содержательную сторону ее направленности и составляющая основу мировоззрения и жизненной позиции. Проблема формирования нравственных ценностных ориентаций приобретает особую актуальность в современной отечественной педагогике в связи с динамичным развитием социума.

Психологи А. Адлер, А. Бандура, К. Лоренц, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фрейд, Э. Эриксон, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин [5; 6; 12; 18] и представители других научных школ придают особое значение дошкольному периоду и раннему детству в становлении личности и ее смыслообразующих ценностных компонентов. С их точки зрения, процесс становления ядра личности – системы убеждений и нравственных ценностных ориентаций – наиболее интенсивно идет именно в раннем возрасте. Способность дошкольников «запечатлеть» нравственные нормы, ценности, правила, отношение к ним и образцы нравственного поведения открывает возможности для осуществления целенаправленной работы по формированию нравственных ценностных ориентаций у детей, начиная с самого раннего возраста.

Аксиологический подход позволяет определить совокупность приоритетных ценностей в обучении, воспитании и развитии человека. При этом предполагается, что главная социальная ценность ребенка-дошкольника – семья.

Именно семья была и будет важнейшей средой формирования личности и главным институтом воспитания.

Главным фактором семейного воспитания считается его эмоциональный, интимный характер, основанный на родственных чувствах и выражающийся в любви к детям, в семье закладываются нравственные нормы, ценности, правила. Стойкость, постоянство воспитательных воздействий на детей со стороны всех членов семьи – это основные факторы, которые отличают семью от других институтов.

Т.А. Маркова считает, что «в семье существуют возможности для включения ребенка в бытовую, хозяйственную, досуговую, воспитательную деятельность, опосредованное приобщение их к труду родителей».

Семья формирует нормы и традиции. Семейные традиции аккумулируют родовой опыт социального развития, фиксируют прошлое и настоящее семьи, обеспечивают устойчивость отношений, упорядочивают и структурируют их.

Система семейного воспитания в последнее время претерпевает значительные изменения. Состояние современной семьи обусловлено рядом негативных факторов, произошло разрушение статуса семьи. Современные тенденции таковы, что семейных традиций в нашей жизни остается все меньше. Точнее, они есть, но те, что формируются на смену прежним, не всегда имеют положительное влияние на воспитание детей. Традиция, когда женщина работает, а мужчина нет, одинаково опасна как для сына, так и для дочери. Традиция, когда родители, помимо работы, больше ни на что не находят времени и желания, негативно сказывается на детях любого возраста.

Современные семьи развиваются в условиях качественно новой и противоречивой общественной ситуации. С одной стороны, наблюдается поворот общества к проблемам и нуждам семьи. Разрабатываются и реализуются комплексные целевые программы по укреплению и повы-

шению ее значимости в воспитании детей, с другой – наблюдаются процессы, которые приводят к обострению семейных проблем. Это, прежде всего, падение жизненного уровня большинства семей, рост числа разводов, отрицательно влияющих на психику детей, увеличение числа неполных и имеющих одного ребенка семей. Значительная часть детей отдаляется от родителей. Следовательно, в сложных современных условиях семье требуется систематическая и квалифицированная помощь специалистов.

Только в процессе взаимодействия педагогов и родителей можно успешно решать проблему формирования личности ребенка.

Выход из этого положения возможен в выработке механизмов эффективного взаимодействия системы образовательных учреждений и семьи, в перестройке взглядов на роль семьи, возрождению семейных традиций.

В настоящее время практически в каждом отечественном нормативно-правовом документе активно декларируется необходимость тесного сотрудничества общественного образования с семьей, психолого-педагогического просвещения родителей.

Такое внимание к проблеме объясняется социально-экономическими преобразованиями в России, которые не могли не коснуться системы образования. В условиях роста научного знания в области педагогики и психологии значительно повысились требования к воспитанию и обучению подрастающего поколения. В связи с обогащением науки новыми знаниями о воспитании ребенка, о роли семьи в его личностном становлении проблема повышения психолого-педагогической культуры родителей приобрела новое звучание и потребовала глубокой комплексной разработки.

Проблемой многих современных семей является обесценивание такого выверенного веками понятия, как семейные ценности. Это приводит к падению социального престижа семьи, дегуманизации общества в целом. В результате отмечаются проблемы детства, связанные с нарушением в области формирования нравственно-духовной сферы подрастающего поколения.

В основных документах, посвященных вопросам российского образования, а также в исследованиях последних лет указываются такие пути выхода из сложившейся ситуации, как:

- содействие восстановлению в общественном сознании традиционной ценности брака, престижа материнства и отцовства;
- возрождение отечественных культурно-исторических традиций [8].

Над проблемой семейного воспитания работали Ю.Б. Гиппенрейтер, Я. Корчак, Е.В. Ларечина, И.Ю. Млодик, Т.В. Румянцева, В. Сатир, Э. Ле Шан и многие другие. На государственном уровне для помощи семье создаются различные программы, например, национальный проект «Российская семья» по поддержке семьи, материнства и детства. 2008 год в России был объявлен «Годом семьи». Энергичные, духовно и нравственно чистые, радостные люди формируются в большинстве случаев в морально здоровой семье.

Семейные традиции и домашние ритуалы важны для детей гораздо больше, чем для взрослых. Нам может казаться, что милая мамина привычка рассказывать дошкольнику ежевечернюю сказку ничего не дает. Для детской же психики ритуалы приобретают, опорную и стабилизирующую функции. С помощью них ребенок ориентируется во времени, в них он черпает уверенность в том, что в доме все идет своим чередом, а верность родителей домашним привычкам ребенка представляет собой не что иное, как бытовое выражение любви к малышу.

Дошкольник воспринимает мир глазами его родителей. Папа и мама формируют детскую картину мира с самой первой встречи со своим малышом. Сначала они выстраивают для него мир прикосновений, звуков и зрительных образов, затем – учат первым словам, затем – передают свое отношение. То, как ребенок впоследствии отнесется к себе, окружающим и жизни в целом, целиком и полностью зависит от родителей. Жизнь может представляться ему бесконечным праздником или увлекательным путешествием, а может видеться скучным, неблагодарным и тяжелым трудом, ожидающим за воротами детского сада. Если большинство привычных семейных ритуалов несет не ограничения, а лишь радость и удовольствие, это укрепляет в детях чувство целостности семьи, ощущение неповторимости собственного дома и уверенность в будущем. Тот заряд внутреннего тепла и оптимизма, который несет в себе каждый из нас, приобрета-

ется в детстве, и чем он больше, тем лучше. Конечно, характер ребенка формируется не в один день. Чем больше детство было похоже на праздник и чем больше в нем было радости, тем счастливее ребенок будет в дальнейшем [9; 11].

В настоящее время изучаются традиции, которые веками складывались в отечественных семьях, а в послереволюционный период, будучи признаны официальной идеологией устаревшими, мещанскими, безыдейными, оказались сильно деформированными или вовсе утраченными. Это традиции семейного чтения, пения, рукоделия и иного совместного труда и творчества, игр взрослых и детей, эпистолярной культуры, составления генеалогического древа, домашнего театра, коллекционирования цветов, листьев, камней и других материалов и создания на их основе детского музея и многие другие (Т. е. Березина, Т.М. Баринаова, Т.Н. Гришина) [10]. Некоторые из этих традиций начинают возрождаться. Так, в современных семьях появился интерес к своим корням, что выражается в традициях, связанных с экскурсом в родословную своей семьи (сбор и хранение семейных реликвий, создание фотоальбомов «Моя родословная», посещение мест, памятных для предков, и т. д.).

Значительно ценнее в воспитательном отношении организация деятельности детей и взрослых, инициирование активности, творчества детей.

Очень важны сотрудничество и планомерная работа семьи и дошкольного учреждения. Дошкольные учреждения имеют возможность и опыт работы с семьей.

В рамках пилотажного исследования на базе сети центров семейного доверительного воспитания «Солнечный круг» был проведен ряд мероприятий, направленных на вовлечение в работу родителей: поэтический конкурс, посвященный Дню матери «Мое солнышко!», спортивно-оздоровительное мероприятие «Мама, папа, я – спортивная семья», конкурс творческих работ по темам этических бесед «Уроки дружбы», родительское собрание «В каждой семье свои традиции».

Эти мероприятия преследовали следующие цели: способствовать соблюдению имеющихся семейных традиций и появлению новых; организовать обмен опытом семейного воспитания и традиций; повышение педагогической культуры родителей; поиск новых форм взаимодействия педагогов с родителями.

Дальнейшее исследование будет направлено на создание условий в ЦСДВ для развития и воспитания нравственных ценностей и традиций семьи.

Библиографический список

1. Антонова Л.И., Цветкова Н.А. Роль семейных традиций и ритуалов в представлениях старших дошкольников о семье // Современные гуманитарные исследования. 2006.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
3. Верб Л.Я. Под одним кровом. СПб., 2003.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
6. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? М., 2008.
7. Земска М. Семья и личность. М., 1986.
8. Кугач А.Н., Турыгина С.В. Семейные праздники: рецепт успеха. Ярославль, 2006.
9. Кузьмишина Т.Л. Семейное воспитание: родительские запреты и требования. М., 2006.
10. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: М.: Академия, 1999.
11. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. статей / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. М., 1995. С. 13–25.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность М.: Политиздат, 1975. 304 с.
13. Млодик И. Книга для неидеальных родителей, или Жизнь на свободную тему. М.: Генезис, 2012.
14. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности. М.: Мысль, 1987.
15. Чиркова С.В. Родительские собрания в детском саду. М.: ВАКО. 2011.
16. Шульга Т.И. Работа с неблагополучной семьей: учебное пособие. М.: Дрофа, 2000.
17. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989.
18. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.

ПЕРСПЕКТИВЫ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ ПО ВОПРОСАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ПОДХОДА

М.В. Русяева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

Время, когда вчерашний ребенок начинает видеть мир глазами подростка, наступает для окружающих взрослых незаметно. Тот отрезок жизни, в который человеку нужно сделать выбор в пользу той или иной профессии, выпадает как раз на подростковый период, когда личность не готова полностью дать себе отчет о своих действиях и решениях. Опьяненные чувством «взрослости», подростки, как правило, видят во взрослом будущем свободу от родительских запретов и учительских нравоучений, а также возможности и права, которые приходят с этим статусом. Но суровая правда заключена в том, что большинство подростков не видят сквозь призмю юношеского максимализма огромной ответственности, которая пронизывает насквозь жизнь взрослого человека. Стоит ли говорить о том, что человек оказывается не готов к тому, чего не хочет видеть.

Но не только внутренние противоречия наблюдаются в подростковом возрасте. Ускорение темпа развития общества приводит к тому, что человек должен стать всесторонне развитой личностью как можно раньше и как можно раньше определить свой дальнейший профессиональный путь, при этом желательно, чтобы выбор был сделан осознанно, в контексте целостного жизненного пути.

В.Ф. Сафин полагает, что «профессиональное самоопределение – это процесс поиска и приобретения профессии. Финалом его служит начало трудовой деятельности, в процессе которой личность утверждает себя» [4]. В.Б. Шапарь считает, что профессиональное самоопределение – это процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности [5].

Понятие профессионального самоопределения в трудах отечественного исследователя Н.С. Пряжникова рассмотрено с двух сторон. С одной стороны, данное психологическое явление понимается как компонент личностного новообразования в контексте подросткового возраста. С другой стороны, это длительный процесс самореализации личности в профессиональной деятельности [2].

Мы согласны с мнением Н.С. Пряжникова и Е.А. Климова о том, что профессиональное самоопределение стоит рассматривать не как одномерный акт, а скорее как процесс, состоящий из ряда этапов, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии [3].

Такой взгляд на определение профессионального самоопределения дал нам повод сделать вывод о том, что явления профессионального выбора и профессионального самоопределения не равнозначны. На наш взгляд, осуществление профессионального выбора является промежуточным актом в длительном процессе профессионального самоопределения, в то время как в исследовательских работах подобного плана не стремятся эти понятия разграничить.

Значимость профессионального самоопределения в жизни человека отмечали многие ученые и исследователи (Э. Гинзберг, Е.А. Климов, М.Ю. Кондратьев, Р. Мэй, В.А. Петровский, В.В. Сорочан, Д. Холланд).

Так как подростковый возраст захватывает обучение в школе, нетрудно предположить, что инициативу в помощи профессионального самоопределения подростков берут на себя педагоги. Это ведет к тому, что практические исследования по данной теме имеют в большинстве случаев педагогическую направленность (И.С. Артюхова, Т.Г. Батасова, Д.В. Колесов, Г.О. Сторожева, С.Л. Чернер).

Ввиду большой загруженности педагогов и школьных психологов данная работа часто ограничивается информированием об известных профессиях и родительскими собраниями. Высокий уровень текучки кадров среди молодых специалистов, а также долгие поиски выпускниками места трудовой деятельности свидетельствуют о том, что такого объема профориентационной работы недостаточно для осуществления подростком осознанного выбора дальнейшего профессионального пути.

Исследователи отмечают тесную связь личностного и профессионального развития человека. К.А. Абульханова-Славская в своих работах рассматривает профессиональное самоопределение в неразрывной связи с выбором жизненного пути, жизненным самоопределением. По ее мнению, из связи личности с профессией вытекает перспектива и ретроспектива личности, а от характера этой связи зависит выбор профессии. Таким образом, практико-ориентированные психологические работы раскрывают эффективность психологического консультирования в сопровождении развития личности в целом развития личности как профессионала [1].

Переживания, которые личность испытывает в контексте жизненного пути, являются предметом экзистенциальной психологии. На наш взгляд, проблема профессионального самоопределения берет свое начало в экзистенциальном конфликте между осознанием свободы и необходимостью быть ответственным за свою жизнь. Профессиональное самоопределение, происходящее в подростковом возрасте, не что иное, как принятие человеком ответственности за свой выбор, которое требует способности грамотно распорядиться своей свободой, т. е. свобода не во вред развитию, а в помощь.

В практике психологического консультирования нередки случаи использования в консультативном процессе различных подходов, принципов, методов, форм, применяемых традиционно в других направлениях психологической практики. В контексте нашей исследовательской работы тема профессионального и личностного самоопределения личности проходит лейтмотивом. Именно поэтому мы обратились к экзистенциальному подходу для проработки теоретической составляющей процесса консультирования по вопросам профессионального самоопределения. Направление «экзистенциальная психотерапия» имеет богатый опыт работы с экзистенциальными кризисами. Существует множество экзистенциальных техник, среди которых есть те, которые направлены на проработку конфликта свободы и ответственности. В их число входят следующие техники.

– Техника определения видов защиты и способов уклонения от ответственности заключается в том, что консультанты могут оказывать клиентам помощь в понимании функций определенных видов их поведения (например, компульсивности) как уклонения от ответственности за выбор. Кроме того, консультанты могут совместно с клиентами анализировать их ответственность за собственные несчастья и, если необходимо, ставить пациентов лицом к лицу с этой ответственностью. Суть этой техники заключается в том, что, когда клиент жалуется на неблагоприятную ситуацию, сложившуюся в его жизни, консультант интересуется тем, как клиент создал эту ситуацию. Кроме того, консультант может сосредоточить внимание на том, как клиент использует «язык уклонения от ответственности» (например, часто люди говорят «я не могу» вместо «я не хочу»).

– Техника идентификации уклонения от ответственности акцентирует внимание на отношениях «консультант – клиент». Консультанты ставят клиентов лицом к лицу с их попытками перенести на консультантов ответственность за то, что происходит в рамках консультирования или вне его. Для этого очень важно осознание консультантом своих собственных чувств относительно клиентов, помогающих идентифицировать эмоциональные реакции у клиентов.

– Техника столкновения с ограничениями реальности. Поскольку в жизни любого человека периодически возникают объективно неблагоприятные ситуации, эта техника направлена на изменение точки зрения пациента. Такое изменение имеет несколько разновидностей. Во-первых, психотерапевт может помочь определить те жизненные сферы, на которые пациент в силах продолжать влиять, несмотря на возникшие ограничения. Во-вторых, психотерапевты могут изменить существующую установку по отношению к тем ограничениям, которые изменить нель-

зя. Речь идет как о принятии существующей в жизни несправедливости, так и о рефрейминге по типу «если не можешь поменять ситуацию, поменяй свое отношение к ней» [6].

Мы считаем, что применение экзистенциальных техник в профессиональном консультировании подростков эффективно сможет решать трудности, связанные с осуществлением выбора профессии. В дальнейшем мы планируем, более детально изучив научную психолого-педагогическую литературу, определить круг экзистенциальных техник, наиболее полно отвечающих возрастному аспекту и специфике профессионального консультирования подростков.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Пряжников Н.С. Методы активизации личного и профессионального самоопределения. М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. 400 с.
3. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. «Психология». М.: Академия, 2003. 476 с.
4. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал. 2004. № 4ю
5. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
6. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / пер. Т.С. Драбкиной. М., 1999.

ШКОЛЬНЫЙ БУЛЛИНГ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

А. Серебренникова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

В настоящее время проблема школьного буллинга, или, иначе, «школьной травли», только становится предметом всестороннего научного изучения. Можно выделить небольшой круг исследований, в которых раскрываются отдельные его аспекты, в то время как систематических исследований практически нет. Но практика показывает, что эта проблема становится все более актуальной в современном обществе, появляется все больше образовательных учреждений, где она находит свое существование. И это требует как теоретического изучения проблемы буллинга, так и разработки практических мер по его профилактике и коррекции.

Итак, дадим определение школьного буллинга. Школьный буллинг – это сложный, многогранный процесс, в котором есть жертвы, преследователи, их взаимодействие, а также позиция по отношению к происходящему взрослых и школы. Буллинг направлен на то, чтобы вызвать у другого (жертвы) страх, тем самым подчинив его себе.

Буллинг (от англ. bully – хулиган, драчун, задира, грубиян) определяется как притеснение, дискриминация, травля. Д. Лейн и Э. Миллер определяют буллинг как длительный процесс сознательного жестокого отношения, физического и (или) психического, со стороны одного или группы детей к другому ребенку (другим детям) [3].

Определение D. Olweus показывает, что буллинг отличается от случайной драки или ссоры между двумя людьми примерно одинаковой силы [5]. В случае буллинга и «обидчик», и «жертва» – части одной и той же взаимодействующей социальной группы.

Исходя из заключения Heald (1994), буллинг определяется как длительное насилие, физическое или психологическое, осуществляемое одним человеком или группой и направленное против человека, который не в состоянии защититься в фактической ситуации, с осознанным желанием причинить боль, напугать или подвергнуть человека длительному напряжению [4].

Буллинг – это форма насилия, которая имеет место в школе. Aroga (1994), исследуя ситуацию буллинга в школьной среде, пришел к выводу, что буллинг – поддающиеся наблюдению

действия, которые имеют место в общении между молодыми людьми в школе, являющиеся причиной появления чувства обиды или стресса [1].

Besag (1989) предположил следующее определение: буллинг – поведение, которое может быть определено как неоднократное нападение – физическое, психологическое, социальное или вербальное – теми, чья власть формально или ситуативно выше, на тех, кто не имеет возможности защититься, с намерением причинить страдание для достижения собственного удовлетворения [6].

Таким образом, буллинг – это сложная, социальная проблема, включающая в себя несоответствие силы и власти, что приводит жертву в состояние, в котором она не способна эффективно защищаться от отрицательных воздействий.

Несмотря на крайнюю значимость проблемы буллинга в отечественной литературе она практически не освещена, в то время как на Западе проблема буллинга – это проблема номер один. Особенно серьезно проблема буллинга изучается в Скандинавии, в отличие от России, где пока и на теоретическом уровне данной проблемой занимаются крайне мало.

Первые публикации на тему школьной травли появились довольно давно, еще в 1905 г. К. Дьюкс опубликовал работу, но первые систематические исследования проблемы школьной травли принадлежат скандинавским ученым: Д. Олвеус, А. Пикас, Е. Роланд, П. П. Хайнеманн. Д. Олвеус и сегодня остается самым авторитетным исследователем проблемы буллинга. Здесь же можно выделить и Великобританию: среди британских исследователей следует отметить Д.А. Лэйна, В.Т. Ортона, Е. Мунте, Д.П. Таттума. В США особое внимание к этой проблеме стали проявлять в начале 1990-х гг. (Каталано, Хоукинс, Харарчи).

Последние исследования показали, что в буллинг включены не только жертвы и агрессоры, но и все остальные окружающие [2].

Решать проблему, связанную со школьным буллингом, надо с начальной школы, так как именно на этом этапе и в этом возрасте складывается агрессивное поведение у детей как предпосылка для возникновения буллии (тех, кто травит). В любом возрасте есть дети, непохожие на сверстников, которые становятся объектами насмешек. И ребенок со складывающимся агрессивным поведением направляет свою агрессию, как правило, именно на таких детей.

Существуют различные причины, из-за которых ребенок может оказаться подвергнутым школьной травле: это и сплетни, интриги, неприятие его другими детьми, игнорирование, физические и личностные особенности. Нет четких критериев, по которым можно четко выделить ребенка, который окажется изгоем в школьном обществе. Любой ребенок, в определенной ситуации, может быть не принят, отвергнут другими. Например: как ребенок с плохой успеваемостью может быть отвергнут другими детьми, так и ребенок хорошо успевающий (отличник, любимчик преподавателя), также может быть отвергнут ближайшим окружением.

Нельзя не сказать о том, что очень часто, особенно в последнее время, жертвами буллинга становятся те дети, у которых имеются некоторые особенности во внешности и внешнем виде. Например: если у ребенка косоглазие или он носит очки, есть какие-либо шрамы, внешне проявляемые признаки болезни.

Можно выделить три причины, из-за которых появляется буллинг:

- 1) нужда некоторых детей во власти, в подчинении других;
- 2) нужда в получении удовлетворения (от того, что другим сделал больно, неприятно);
- 3) расовые и физические особенности детей.

Как правило, преследователи обладают достаточной самоуверенностью в себе и не склонны к заниженной самооценке.

По мнению Е.В. Гребенкина, на агрессивное поведение детей-буллии влияет несколько факторов:

- 1) персональные (низкий уровень воспитания, неадекватная заниженная самооценка, высокая импульсивность, злоупотребление алкоголем, наркотиками, компьютерными играми, готовность к риску, ограниченное чувство самосохранения);
- 2) поведенческие (вандализм, бесцельное времяпровождение, прогулы и слабая успеваемость в школе, приводы в милицию);

3) социальные (культ насилия в обществе, влияние СМИ, отклоняющееся поведение родителей, низкий социально-экономический статус семьи, зависимость от социальной помощи, смена воспитателей (отчим, мачеха), друзья с отклоняющимся поведением).

Можно также отметить, что на возникновение агрессивного поведения младшего школьника влияют внутрисемейные конфликты (развод родителей, появление другого воспитателя, второго ребенка в семье, завышенные требования к успеваемости, которые не всегда соответствуют способностям и возможностям ребенка). Принято считать, что дети из неблагополучных семей имеют больше шансов стать правонарушителями, чем дети, воспитанные в благополучных семьях.

Влияют и проблемы, связанные с успеваемостью и приклеиванием ярлыков: учителя и родители говорят, что ребенок неисправим, плохо воспитан. Для неуспевающих учеников агрессивное поведение является одним из средств, при помощи которых они компенсируют свою неуспеваемость.

Существует мнение, что буллинг во многом зависит от структуры и степени оформленности детского коллектива. По наблюдениям американских психологов (Пеллегрини и Бартини, 2001) было выяснено, что у мальчиков буллинг сильнее всего выражен в начале учебного года, когда мальчики энергично борются за место в групповой иерархии, позже, когда этот процесс завершён и иерархия оформлена, буллинг ослабевает.

Мальчики и девочки пользуются разными формами буллинга. Если мальчики чаще прибегают к физическому буллингу (пинки, толчки и т. п.), то девочки охотнее пользуются косвенными формами давления (распространение слухов, исключение из круга общения).

Несмотря на то что буллинг проявляется больше в подростковом возрасте, начинать профилактику нужно с младшего школьного возраста. Когда буллинг имеет место в начальной школе, то особенно важно как можно раньше привлечь родителей, обсудить с ними, какие есть (или могут быть) тревожные сигналы и какими могут и должны быть стратегии реагирования.

Первый шаг к решению этой проблемы заключается в информировании тех людей, которые работают с детьми, о том, что такое буллинг, что он в себе несет, как на него реагировать и как с ним бороться. Если говорить о последствиях буллинга, то здесь можно заметить, какие катастрофы он за собой может нести: от уходов из школы, переводов в другое образовательное учреждение до суицидов детей, не выдержавших психологического давления, а также защитное агрессивное поведение с их стороны. Сложившаяся ситуация в любом случае требует вмешательства специалистов, потому что буллинг оставляет очень глубокий негативный след в жизни жертв, отражается на эмоциональном фоне детей и на школьной адаптации, имея за собой тяжёлые психологические последствия.

В дальнейшем мы планируем изучить проявление буллинга в начальной школе. Предполагаем разработку анкеты, а также схемы наблюдения, с помощью которой при участии педагогов и классного руководителя составить психологические характеристики учащихся (класса), отражающие специфику межличностных отношений учащегося с классом, особенности поведения, способы взаимодействия со сверстниками, наличие / отсутствие конфликтных отношений, особенности эмоционального реагирования учащегося на конфликтные ситуации.

Стоит отметить, что решение проблемы буллинга в образовательном учреждении возможно при условии совместной работы всего школьного сообщества, т. е. учителей, администрации, школьного психолога, родителей и учеников с целью максимально информативной оценки проблемы буллинга в школе, а также выработки эффективных способов реагирования на неё.

Библиографический список

1. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 105.
2. Лэйн Дэвид А. Школьная травля (буллинг). URL: <http://psifeya.ru/wp-content/uploads/2014/02/>
3. Петросянц В. Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 6.

4. Arora C. M. J. Measuring bullying with the life in School checklist // *Patoral Care in Education*. 1994. № 12. P. 11–15.
5. Besag V. E. *Bullies and Victims in Schools*, Milton Keynes: Open University Press, 1989.
6. Olweus D. Bully-victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. K. Rubin & D. Pepler (Eds.) *The development and treatment of childhood aggression*, 1991. P. 85–128. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

РАЗЛИЧИЯ В ПЕРЕЖИВАНИИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Д.А. Сугоняко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

В современной психологической практике актуальным для рассмотрения становится феномен субъективного благополучия личности. Р.М. Шамионов дает такое определение: «Субъективное благополучие – понятие, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде и характеризующееся ощущением удовлетворенности» [8, с. 29].

Такие понятия, как счастье, эмоциональный комфорт, удовлетворенность жизнью, удовлетворение потребностей, оптимизм, положительные и отрицательные эмоции, реализация собственных целей, считаются родственными понятиями субъективного благополучия. Это исследуют следующие авторы: К.А. Абульханова, М. Аргайл, В.А. Лабунская, А. Маслоу, К. Роджерс и др. Однако некоторые авторы рассматривают эти понятия как признаки субъективного благополучия. Так, Л.В. Куликов предлагает обозначить два компонента благополучия: когнитивный (оценка разных аспектов жизни), эмоциональный (эмоциональное отношение к аспектам своей жизни) [5, с. 35]. Если речь идет о старшеклассниках подросткового и раннего юношеского возраста, то мы считаем необходимым выделить еще ряд не менее важных критериев субъективного благополучия школьника: социально-психологическая адаптация, уровень самооценки, наличие у подростка потребности в психологической помощи.

Нами был спланирован эксперимент по изучению уровня субъективного благополучия старшеклассников на базе средней общеобразовательной школы №150 г. Красноярска, в котором приняли участие учащиеся 11 классов в возрасте 17–18 лет. В рамках эксперимента мы проследили различия субъективного благополучия девушек и юношей.

Опираясь на опыт исследования феномена субъективного благополучия другими авторами, мы сформировали пакет методик: методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонда (в модификации Т.В. Снегиревой); методика диагностики самооценки Дембо–Рубинштейна (модификация А.М. Прихожан); опросник потребности в психологической помощи; шкала субъективного благополучия (Perrudet-Badoux, Mendelsohn и Chiche) (адаптация А.А. Рукавишниковой); обновленный Оксфордский опросник счастья (ОИ).

Рассматривая результаты диагностики социально-психологической адаптации, мы выявили следующие различия. Большинство девушек (68 %) имеют средний и высокий уровень адаптации, в то время как 53 % юношей имеют аналогичный результат. Заметим, что среднее и высокое «самопринятие» отмечается в обеих группах. Но лояльнее к принятию других относятся юноши (73 %), они более внимательны, заинтересованы, небезразличны к окружающим, склонны принимать и учитывать потребности и мотивы других людей. К тому же у них выше уровень эмоционального комфорта, что говорит об уравновешенности, внутреннем спокойствии, рациональном поведении. Также их характеризует большая, чем у девушек, самостоятельность в принятии решений, ответственность за свои действия, самодостаточность. Девушек же отличает высо-

кий уровень склонности к доминированию, что говорит об эмоциональном дискомфорте, стремлении упорядочить все вокруг себя, желании контролировать происходящее в целях справиться с внутренними переживаниями. Таким образом, можно предположить, что достижение внешнего критерия социально-психологической адаптации – социальной приспособленности дается девушкам ценой большего внутреннего напряжения, что в целом не способствует переживанию психологического благополучия.

Анализируя самооценку старшеклассников, мы пришли к выводу, что результаты примерно одинаковые: девушки оценивают себя неадекватно высоко и высоко (43 и 47 % соответственно), в то время как юноши дают себе адекватную оценку (40 %) и высокую (40 %). Заметим, что юноши оценивают свои умственные способности выше девушек, характер, авторитет, умелые руки и уверенность в себе – как раз те качества, которые являются для мужчины наиболее значимыми. Девушки оценивают гораздо выше юношей свою внешность, а также указывают на свои умственные способности и рукоделие, женские характеристики. Но обращает внимание тот факт, что юноши также имеют высокий уровень притязаний, значительно расходящийся с самооценкой, что заставляет их переживать свое несовершенство и двигаться иногда к нерациональной цели. У юношей также прослеживается тенденция к проявлению перфекционизма, что может служить причиной недовольства наличными достижениями, внутреннего напряжения. У девушек уровень притязаний ниже, расхождение уровня притязаний и самооценки незначительное, что способствует более расслабленному внутреннему состоянию. Таким образом, по этому критерию девушки более благополучны.

Субъективное неблагополучие фиксируется чаще у девушек (21 %), чем у юношей (7 %). Девушки склонны к депрессии и тревогам, пессимистичны, замкнуты, зависимы, плохо переносят стрессовые ситуации. Благополучными себя считают 13 % юношей и 5 % девушек, они обладают позитивной самооценкой, не склонны высказывать жалобы, оптимистичны, общительны, уверены в своих способностях, удовлетворены своей деятельностью, эффективно действуют в условиях стресса, не склонны к тревогам. Однако юноши более напряжены внутренне и чувствительны к происходящему, склонны менять настроение. Девушки же имеют больше признаков, составляющих психиатрическую симптоматику, придают высокое значение социальному окружению, больше волнуются о своём здоровье.

Почти две трети (63 %) девушек и 93 % юношей имеют умеренную потребность в психологической помощи: они признают положительную роль психолога, готовы обратиться за помощью, но в данный момент не имеют желания привлекать к решению проблем других людей. В то же время 5 % девушек нуждаются в срочной психологической помощи, испытывают большое доверие к психологу и стремление к совместному решению проблем.

Повышенный показатель счастья имеют большинство девушек и юношей (74 и 67 % соответственно), притом пониженный показатель имеют 15 и 20 % соответственно.

Обобщая полученные результаты, мы пришли к выводу, что и юноши, и девушки нуждаются в повышении субъективного благополучия, полученные различия актуального уровня благополучия позволяют определить специфичность методов работы по повышению благополучия девушек и юношей.

При развивающей работе с девушками стоит уделить внимание эмоциональной сфере, обеспечить эмоциональный комфорт, проанализировать конкретные причины стремления к доминированию и найти компромиссы, определить меру интернальности (внутреннего и внешнего контроля). Также необходимо рассмотреть самооценку девушек, учитывать все особенности и аспекты, психосоматику, тревожность по поводу своего здоровья.

При работе с группой юношей стоит учитывать особенности социально-психологической адаптации, в том числе ведомость в коллективе; особое внимание уделить феномену перфекционизма и особенностям самооценки. Также стоит обратить внимание на эмоциональный компонент: изменчивость настроения и напряженность.

С учетом всех выявленных особенностей работы с девушками и юношами в настоящее время, нами проводятся групповые консультации в форме «Театрально-психологической гостиной»

в целях повышения субъективного благополучия старшеклассников. В дальнейшем планируем опубликовать результаты реализованной программы психологической помощи.

Библиографический список

1. Абрамович В.К. Эмоционально-волевая саморегуляция: учебно-методическое пособие. Минск: Изд-во БГУ, 2006. 43 с.
2. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 623 с.
3. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. М.: Генезис, 2001. 155 с.
4. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2008. 688 с.
5. Куликов Л.В. Здоровье и субъективное благополучие // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2000. С. 33–45.
6. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2008. 794 с.
7. Сатир В. Вы и ваша семья. Руководство по личностному росту: пер. с англ. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 320 с.
8. Шаминов Р.М. Психология субъективного благополучия // Вопросы социальной психологии личности. 2003. №4. С. 27–41.

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ИНТЕГРАЛЬНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ И ИМЕЮЩИХ РАЗНЫМ СТАЖ РАБОТЫ

К.А. Сугоняко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

В течение последнего времени проблема сохранения психического здоровья учителя в образовательном учреждении стала особенно острой. Высокая эмоциональная включенность в деятельность, жесткие временные рамки деятельности (урок, четверть, год), организационные моменты педагогической деятельности (нагрузка, расписание, кабинет) и ответственность перед администрацией, родителями и обществом в целом за воспитание нового поколения провоцируют возникновение синдрома эмоционального выгорания.

Впервые об эмоциональном выгорании заговорили в США. В 1974 г. Х. Дж. Фреденбергер ввел понятие «burnout» – выгорание [1].

Позднее более полное трактование данной проблемы дала социальный психолог Кристина Маслач. **Синдром эмоционального выгорания (СЭВ)** – это синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе и утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам [2].

СЭВ, по мнению К. Маслач, состоит из: эмоционального истощения, деперсонализации и редукации личных достижений. Основной составляющей синдрома является **эмоциональное истощение**, которое понимается как чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Данное состояние выражается в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении, в агрессивных реакциях, появлении симптомов депрессии.

Деперсонализация предполагает циничное и безличное отношение к деятельности и проявляется в деформации отношений с другими людьми. Это может быть либо повышение зависимости от других, либо повышение негативизма, циничности установок и чувств по отношению к объектам своего труда, которое выражается в дальнейшем в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций.

Редукция личных достижений проявляется либо в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достоинств и возможностей, либо в редуцировании собственно-

го достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим. У профессионала возникает чувство профессиональной некомпетентности в своей деятельности, осознание неуспеха в ней [2].

В нашем исследовании приняли участие 44 учителя различных школ Красноярска. Цель исследования: выявить особенности проявления синдрома эмоционального выгорания учителей образовательных учреждений, а также рассмотреть, учителя какой степени обучения и с каким стажем работы более подвержены влиянию СЭВ.

В диагностический комплекс вошли пять методик. Ниже мы представим результаты опросника «Определение психического выгорания учителей» А.А. Рукавишникова, который нацелен на интегральную диагностику эмоционального выгорания.

Все полученные в ходе проведения методики данные были обработаны в соответствии с тестовой процедурой. Для проведения сравнительного анализа мы разделили учителей на группы по стажу работы в образовательном учреждении.

Результаты методики показали, что в группах учителей, разделенных по стажу работы:

I (до 5 лет) – из 14 учителей благополучными являются 4 учителя (29 %), 2 учителя находятся в группе риска (14 %), «выгоревшими» можно считать 8 учителей (57 %);

II (5–10 лет) – из 6 учителей «выгоревшими» можно считать 5 учителей (83 %), 1 учитель находится в группе риска (17 %). Учителей благополучных нет;

III (более 10 лет) – из 24 учителей благополучными являются 8 учителей (33 %), 7 учителей находятся в группе риска (29 %), «выгоревшими» можно считать 9 учителей (38 %).

Далее мы рассмотрели выраженность всех ступеней СЭВ в группах учителей, разделенных по стажу работы.

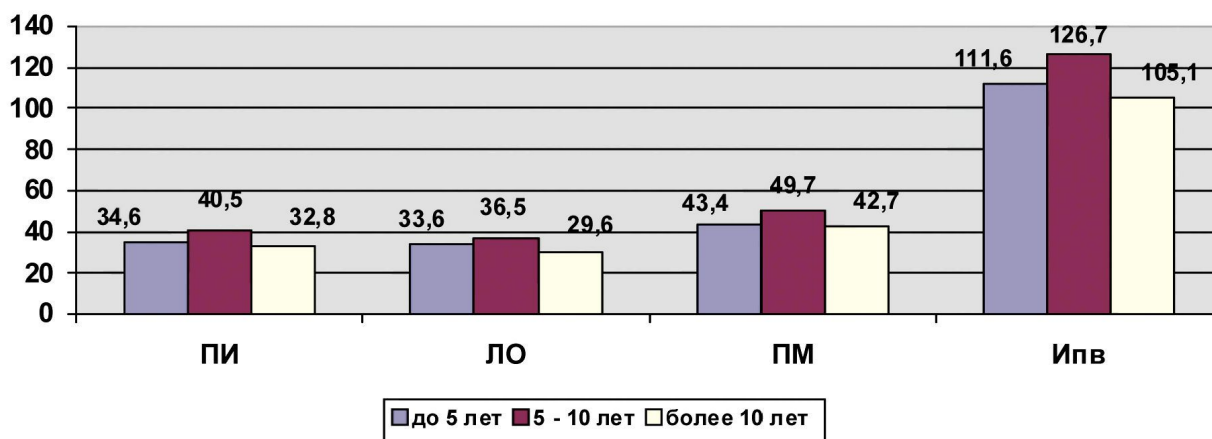


Рис. 1. Степень выраженности СЭВ в группах учителей, разделенных по стажу работы (средний балл)

Условные обозначения:

1. «Психоэмоциональное истощение» (ПИ)
2. «Личностное отдаление» (ЛО)
3. «Профессиональная мотивация» (ПМ)
4. Индекс психического «выгорания» (ИПв)

Результаты опросника А.А. Рукавишникова показывают, что СЭВ наиболее других подвержены учителя со стажем работы 5–10 лет. У этой группы учителей на среднем уровне выражены компоненты: «психоэмоциональное истощение» и «личностное отдаление». Это характеризуется истощением эмоциональных, физических, энергетических ресурсов профессионала, работающего с людьми. Истощение проявляется в эмоциональном и физическом утомлении, которое постепенно при высоких показателях этих компонентов может перерасти в хроническое. Личностное отдаление проявляется в уменьшении количества контактов с окружающими, повышении нетерпимости и раздражительности в ситуациях общения. Компонент «профессиональная мотивация» имеет крайне высокие показатели, что отража-

ется на энтузиазме и творческом отношении к работе. Специалист не заинтересован в работе, приходится постоянно заставлять себя, так как мотивация снижена. Показатель индекса психического «выгорания» также крайне высок, что говорит уже о сложившемся синдроме эмоционального выгорания. Возможно, это связано с возрастными особенностями педагогов. Учителя данной группы имеют возрастные границы около 29–39 лет. Примерно в этом возрасте наступает момент, когда человек в первый раз оглядывается назад, оценивает прошлое, он задумывается о том, чего достиг, а в чем потерпел серьезные неудачи. Если неудачи сильны, то человек начинает испытывать эмоциональный дискомфорт, психическое напряжение, неудовлетворенность трудом, переутомление. Возможно, это может быть одним из факторов формирования СЭВ.

У учителей со стажем работы до 5 лет следующие результаты: среднюю выраженность имеет «психоэмоциональное истощение», на высоком уровне – «личностное отдаление», на крайне высоком уровне «профессиональная мотивация». Показателем «профессиональной мотивации» служит продуктивность. Продуктивность учителей этой группы низкая. Они пытаются отгородиться от проблем своих подопечных, коллег по работе, не проявляя должной эмпатии и альтруизма. Показатель индекса психического «выгорания» на высоком значении, но он движется к преодолению барьера в 112 баллов. Можно говорить о выраженности СЭВ в средней степени, которая возникает, возможно, из-за того, что учитель начальных классов затрачивает много сил на установление эмоционального общения с учеником, которое в начальной школе очень близкое, искреннее и открытое. К тому же мотивация и «личностное отдаление» влияют на развитие СЭВ. Из-за изменения отношения к работе в негативную сторону ухудшается общение с учеником, отношение к нему.

Наименее подвержены СЭВ учителя со стажем работы более 10 лет. Показатели первых двух компонентов выражены в средней степени. Но проблема мотивационной сферы проявляется тоже достаточно остро, так как показатели этого компонента крайне высоки. Возможно, это связано с большой загруженностью специалистов. Причины спада профессиональной деятельности учителя с большим стажем работы выделяет Ю.Л. Львова. По ее мнению, это:

- стремление педагога использовать новые достижения науки и невозможность их реализовать в сжатые сроки обучения; отсутствие отдачи учащихся; несоответствие ожидаемого результата и фактического;

- возникновение и развитие излюбленных приемов, шаблонов в работе и осознание того, что нужно менять сложившуюся ситуацию, но как менять – неизвестно;

- возможность изоляции учителя в педагогическом коллективе, когда его поиски, инновации не поддерживаются коллегами, что вызывает чувство тревоги, одиночества, неверия в себя [3].

Общий индекс психического «выгорания» также высок, что говорит о средней выраженности синдрома. Возникает эмоциональное и физическое утомление, появляются вспышки негатива, равнодушия к подопечным. Профессионал выборочно включает лиц в свой круг общения, иногда неадекватно делает выбор, у него постепенно снижается мотивация к работе.

Также мы рассмотрели стойкость к СЭВ учителей, разделенных по ступеням обучения, и получили следующие результаты.

I (начальная школа) – из 23 учителей благополучными являются 7 (30 %), 5 учителей находятся в группе риска (22 %), «выгоревшими» можно считать 11 учителей (48 %).

II (средняя школа) – из 5 учителей: «выгоревший» учитель 1 (20 %), 2 учителя находятся в группе риска (40 %), благополучные 2 учителя (или 40 %).

III (старшая школа) – из 2 учителей: 2 учителя благополучные (100 %). «Выгоревших» учителей нет, в группе риска учителей нет.

IV (средняя – старшая школа) – из 3 учителей 3 учителя «выгоревшие» (100 %). Учителей с СЭВ и учителей в группе риска нет.

V (начальная-средняя-старшая школа) – из 11 учителей 3 учителя находятся в группе риска (27 %), 7 учителей «выгоревшие» (64 %), и можно считать 1 учителя благополучным (9 %).

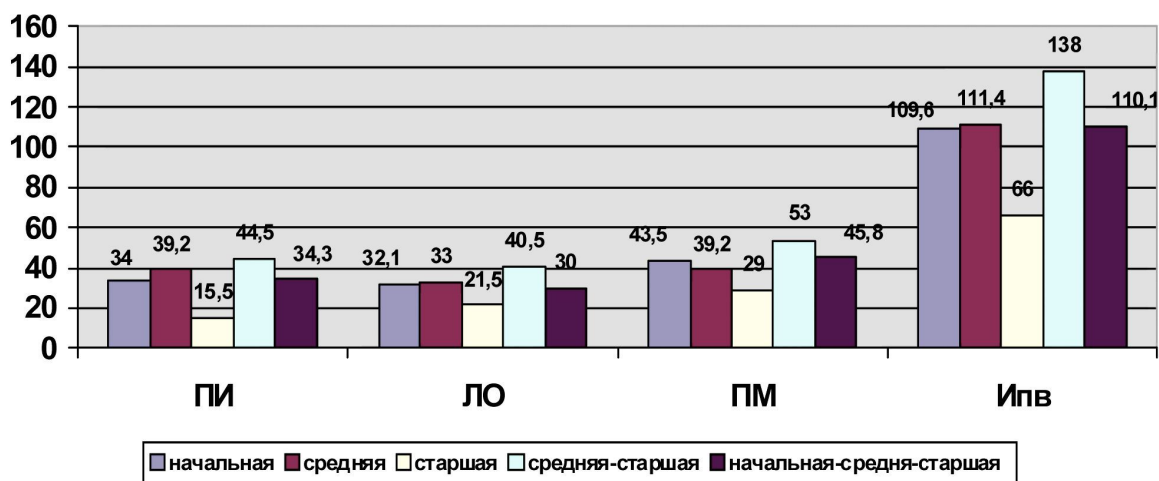


Рис. 2. Степень выраженности СЭВ в группах учителей, разделенных по ступеням обучения (средний балл)

Условные обозначения:

1. «Психоэмоциональное истощение» (ПИ)
2. «Личностное отдаление» (ЛО)
3. «Профессиональная мотивация» (ПМ)
4. Индекс психического «выгорания» (ИПв)

Высоко подвержены влиянию СЭВ учителя средней-старшей ступени обучения. Показатель «психоэмоционального истощения» средний, показатели остальных компонентов находятся на крайне высоком уровне, что говорит о сложившемся синдроме эмоционального выгорания. Можно наблюдать хроническое утомление, как эмоциональное, так и физическое, максимальное ограничение количества контактов с окружающими, резкое нежелание идти на работу, возможна ненависть к выполняемой деятельности.

Степени развития всех компонентов у I, II и V групп учителей находятся примерно на одних уровнях. «Психоэмоциональное истощение» имеет значение среднего уровня, что характеризует этих учителей частой, но не постоянной усталостью. «Личностное отдаление» у учителей начальной и средней школы на высоком уровне. Проявляется негативизм по отношению к другим людям. Среднее значение этот показатель имеет у группы учителей начальной-средней-старшей ступени обучения. Здесь негативизм проявляется чаще всего вспышками. Показатель мотивации крайне высок у всех групп. Не только рабочие, организационные моменты снижают мотивацию, но и частый эмоциональный контакт и с учениками, и с родителями, и с администрацией школы. Учитель чувствует огромную ответственность за воспитание будущего поколения. Груз ответственности может снижать мотивацию к работе, вызывая тревожность. Индекс психического «выгорания» у всех трех групп на высоком уровне, но стремится к крайне высокому.

Менее подвержены влиянию СЭВ учителя старшей ступени обучения. Показатели первого компонента выражены на низком уровне. Учителя чувствуют бодрость, физическую активность. «Личностное отдаление» имеет среднюю выраженность. Начинает проявляться раздражительность в общении. Высокое значение, как и у всех остальных групп, имеет «профессиональная мотивация». Но показатель индекса психического «выгорания» находится на среднем уровне, что говорит о хороших методах саморегуляции эмоциональных состояний специалиста (это эффективное средство профилактики СЭВ).

Таким образом, эмоциональное выгорание очень сильно влияет на человека, подрывая его здоровье и желание работать. Поэтому следует обратить особое внимание на профилактические меры СЭВ.

Библиографический список

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005.

2. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: книга для учителя. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1992.
3. Орел В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. Ярославль, 1999.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ

Н.С. Черданцева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

М.В. Сафонова

«Истоки способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити – ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок», – утверждал В.А. Сухомлинский [5].

Гуманизация современного образования связана с обновлением всех сфер взаимодействия учителя и учащихся и направлена на создание полноценных условий для развития личности каждого ребенка. Это наиболее важно для начальной ступени школьного обучения, так как у ребенка при поступлении в школу кардинально меняется жизненная позиция и устанавливаются новые взаимоотношения с окружающими, что, в свою очередь, обуславливает преобразования, происходящие в личности младшего школьника, в его Я- концепции.

Некоторые авторы отмечают, что у детей 7–10 лет представления об особенностях своей личности еще недостаточно устойчивы, нет целостного, истинного понимания себя. Тем не менее на данном возрастном этапе в личностной и интеллектуальной сферах закладываются основные предпосылки для дальнейшего развития Я-концепции. В связи с этим младший школьный возраст мы можем назвать сензитивным для формирования позитивной Я- концепции, так как она характеризуется наибольшей пластичностью, поэтому возможно ее качественное изменение в ходе значимой для ребенка учебно-познавательной деятельности, структура которой позволяет органично включить в ее содержание педагогически управляемый процесс формирования у младшего школьника позитивного представления о себе.

Современные психолого-педагогические исследования показывают, что изобразительная деятельность является важным фактором развития личности ребенка. Она предоставляет большие возможности для умственного, эмоционально-эстетического, графомоторного и волевого развития, для совершенствования всех психических функций, осуществления коррекции двигательных навыков, пространственной организации и т. д.

Освоение как можно большего числа разнообразных изобразительных техник позволяет обогащать и развивать внутренний мир детей. Говоря об изобразительных техниках и материалах, можно разделить их на традиционные и нетрадиционные. В первом случае мы знаем почти все: от красок до различных мелков, а во втором – затрудняемся ответить, так как можно рисовать зубной щеткой, ватой, пальцами, ладонью, тампоном, мятой бумагой, свечой, трубочкой, гоня каплю краски по листу бумаги (выдувание) [6].

Дети любят рисовать, когда это у них хорошо получается. Рисование карандашами, кистью требует высокого уровня владения техникой рисования, сформированных навыков и знаний, приемов работы. Очень часто их отсутствие быстро отвращает ребенка от рисования, поскольку в результате его усилий рисунок получается неправильным, он не соответствует желанию ребенка получить изображение, близкое к его замыслу или реальному объекту, который он пытался изобразить. Поэтому необходимо использовать такие техники рисования, которые создадут ситуацию успеха у детей и сформируют устойчивую мотивацию.

Нетрадиционные техники рисования позволяют ребенку преодолеть чувство страха перед неудачами в изобразительной деятельности, помогая детям почувствовать себя свободными, раскрепоститься, увидеть и передать на бумаге то, что обычными способами и материалами сделать трудно. Рисование необычными материалами и оригинальными техниками позволяет детям ощутить незабываемые положительные эмоции. По эмоциям можно судить о том, что в данный момент радуется, интересуется, повергает в уныние, волнует ребенка, что характеризует его сущность, характер, индивидуальность.

Можно сказать, что нетрадиционные техники рисования позволяют выразить в рисунке чувства и эмоции, дают ему свободу и вселяют уверенность в своих силах. Владея разными техниками и способами изображения предметов или окружающего мира, ребенок получает возможность выбора.

На занятиях по изобразительной деятельности с использованием нетрадиционных техник рисования у детей развиваются ориентировочно-исследовательская деятельность, фантазия, память, эстетический вкус, познавательные способности, самостоятельность. Он использует цвет как средство передачи настроения, экспериментирует. Работа с нетрадиционными техниками изображения стимулирует положительную мотивацию рисуночной деятельности, вызывает радостное настроение, снимает страх перед краской, боязнь не справиться с процессом рисования. Многие виды нетрадиционного рисования способствуют повышению уровня развития зрительно-моторной координации. Например, рисование по стеклу (витраж), роспись по ткани (батик), рисование мелом по бархатной бумаге.

Такие техники не утомляют младших школьников, у них сохраняются высокая активность, работоспособность на протяжении всего времени, отведенного на выполнение задания. Для будущего детей это очень важно, так как время не стоит на одном месте, а движется вперед.

Техники изображения могут способствовать ослаблению возбуждения слишком эмоционально расторможенных детей. Нетрадиционное рисование увлекает, и чем сильнее ребенок увлечен, тем больше он сосредоточивается. Таким образом, использование нетрадиционных техник рисования способствует познавательной деятельности, коррекции психических процессов и личностной сферы дошкольников в целом.

Многие виды нетрадиционного рисования способствуют повышению уровня развития зрительно-моторной координации. Если чрезмерно активный ребенок нуждается в обширном пространстве для разворачивания деятельности, если его внимание рассеянное и крайне неустойчивое, то в процессе нетрадиционного рисования зона его активности сужается, уменьшается амплитуда движений. Крупные и неточные движения руками постепенно становятся более тонкими и точными.

Занятия по рисованию могут проводиться педагогами дополнительного образования, воспитателями дошкольных учреждений, родителями, учителями начальных классов.

К нетрадиционным техникам рисования относятся:

- «*Монотипия*»;
- «*Печатание листьями*»;
- «*Рисование нитками*» (*ниткография*);
- «*Восковые мелки и акварель*»;
- «*Граттаж*»;
- «*Кляксография*»;
- «*Набрызг*»;
- «*Рисование руками, ладонью, пальцами*»;
- «*Мятый рисунок*»;
- «*Рисование по стеклу*» (*витраж*);
- «*Рисование методом тычка*»;
- «*Оттиск поролоном, пенопластом, печатками, смятой бумагой*»;
- «*Пуантилизм*»;
- «*Рисование по ткани*» (*батик*);

- «Мраморная бумага»;
- «Каракулеграфия» (дорисовывание предложенных фигур);
- «Тычkovание»;
- «Рисование по мокрому»;
- «Пластилиновая живопись» и др.

Каждый из этих методов – маленькая игра, которая доставляет детям радость, положительные эмоции. На занятиях нетрадиционной техникой рисования ребенок учится думать, творить, фантазировать, мыслить смело и свободно, нестандартно, в полной мере проявлять свои способности, развивать уверенность в себе, в своих силах [6].

Научившись выражать свои чувства на бумаге, учащийся начинает лучше понимать чувства других, учится преодолевать робость, страх перед рисованием, перед тем, что ничего не получится, он уверен, что получится, и получится красиво.

Остановимся более подробно на некоторых нетрадиционных техниках рисования, положительно влияющих на Я-концепцию в развитии младших школьников.

Технику «**монотипии**» в психологии и педагогике используют для развития воображения у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Эта техника позволяет преодолеть негативные переживания, снять эмоциональное напряжение, тревожность [4].

«**Кляксография**», или игры с кляксами, помогают развить глазомер, координацию движений, фантазию и воображение, а также способствуют снятию напряжения у детей, улучшают настроение.

При работе над техникой «**рисование нитками**» (**ниткография**) у детей формируется мотивация достижения успеха, выравнивается эмоциональное состояние группы, снижается напряженность. Смешанная техника рисования «**восковые мелки + акварель**» улучшает настроение, развивает фантазию и воображение, снижает уровень тревожности. В результате работы в технике «**граттаж**» (**воскография**) психологическая защита в виде демонстративности, негативизма, агрессии уступает место инициативности и творчеству. Ребенок старается выполнить работу более аккуратно, становится более усидчивым. Техника «**набрызг**» выравнивает эмоциональное состояние ребенка, улучшает настроение.

«**Мягкий рисунок**» позволяет развивать глазомер, закреплять пройденный материал. С помощью техники «**рисование по стеклу**» (**витраж**) можно сконцентрировать внимание учащегося, развиваются глазомер, усидчивость.

«**Рисование методом тычка**» помогает преодолеть негативные переживания, снять эмоциональное напряжение, тревожность, а «**пуантилизм**» развивает фантазию ребенка, воображение, улучшает настроение, выравнивает эмоциональное состояние группы, снижает напряженность, в том числе и телесную.

«**Рисование по ткани**» (**батик**) развивает внимание, фантазию, улучшает настроение. В ходе работы над техникой «**мраморная бумага**» формируется мотивация саморазвития, развиваются фантазия и воображение, происходит эмоциональное осознание своего поведения, снижается уровень тревожности и улучшается настроение.

По сложности задач, развивающих представление и зрительную память, «**каракулеграфия**» – наиболее сложная техника, так как требует определенного уровня развития воображения, опыта, наблюдений. Техника развивает фантазию, снижает напряженность, позволяет детям лучше узнать себя, друг друга.

При работе с детьми в технике «**Пластилиновая живопись**» ребенок начинает чувствовать себя спокойно, расслабляется. У него развиваются воображение, моторика рук, снижается напряженность, улучшается настроение.

Каждый из перечисленных выше приемов может быть использован как отдельно, так и в комплексе. Их можно объединить с любой другой техникой рисования.

Таким образом, мы видим, что на занятиях декоративно-прикладного творчества в начальной школе можно применять огромное количество разнообразных нетрадиционных техник рисования. Общим для нетрадиционных техник является возможность учителя познакомить де-

тей с разнообразием художественных материалов и приемами работы с ними, создать условия, где учащиеся должны самостоятельно мыслить, выражать свои чувства, переживания, эмоции, настроения. Существуют нетрадиционные техники рисования (монотипия, кляксография), которые не только тренируют руки, мышление и воображение, но и могут служить для выплеска и снятия эмоционального напряжения, тревожности.

Таким образом, нетрадиционные техники рисования позволяют выразить в рисунке чувства и эмоции, дают ребенку свободу и вселяют уверенность в своих силах, что способствует развитию положительного отношения к себе.

Библиографический список

1. Альтшуллер Г.С. Использование нетрадиционных техник рисования в изобразительной деятельности // Работа с дошкольниками. 2007. № 6. С. 96.
2. Давыдов В.В., Громыко Ю.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Вопросы психологии. 1994. №6. С. 31–37.
3. Комарова Т., Савенко А. Коллективное творчество детей. М., 2005.
4. Королева А.А. Использование креативных методов арттерапии в коррекционно-развивающей работе психолога с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Специальное образование. 2009. № 3. С. 34–43.
5. Сухомлинский В.А. Родина в сердце. М.: Молодая гвардия, 1980.
6. Фатеева А.А. Рисую без кисточки. Ярославль: Академия развития, 2009. 96 с.

ИЗУЧЕНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Шабанова, Е.С. Панкова

Сформированность универсальных графических навыков – основа для любых видов тонкокоординированной зрительно-моторной деятельности по формированию навыка письма – очень важна уже к моменту начала школьного обучения. Ведь только после формирования универсальных графических навыков можно переходить к процессу обучения письму на основе написания элементов школьного шрифта [2]. К сожалению, не все дети к моменту поступления в начальную школу имеют одинаковые «стартовые возможности» для формирования в дальнейшем зрительно-моторной координации. Развитие последней необходимо не только первоклассникам, осваивающим сложнейший навык письма, но и всем учащимся начальных классов, поскольку развитие двигательной сферы выступает важным условием общего психического развития детей.

Зрительно-моторная координация – согласованность движений и их элементов в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и мышечного анализаторов. Л.А. Венгер утверждает, что готовность ребенка к школе определяется степенью развития зрительно-моторной координации, т. е. «насколько рука умеет слышать глаз». Мышцы руки должны быть достаточно крепкими, хорошо развита мелкая моторика, чтобы ребенок мог держать ручку или карандаш и не уставал при письме. Помимо этого, он должен уметь внимательно рассмотреть предмет или картинку, выделить детали. К пяти годам, как правило, эти умения уже сформированы. Педагогам необходимо обращать внимание не только на отдельные движения руки и глаза, но и на их координацию между собой: важны согласованные движения глаз и рук, чтобы пальцы как бы слышали ту информацию, которую им дают глаза [1]. О трудности такой координации говорит тот факт, что многим детям проще рисовать по памяти, чем с натуры, так как при рисовании с натуры внимание раздваивается, ребенку трудно координировать действия глаз и рук. При несформированной зрительно-моторной координации страдают темп и качество выполнения заданий.

Базой исследования явилось муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Козульская средняя общеобразовательная школа № 2» (учащиеся 3а класса в количестве 20 человек), где в феврале–марте 2013–2014 учебного года было проведено экспериментальное ис-

следование (во внеурочное время). В ходе эксперимента были использованы четыре методики для определения уровня зрительно-моторной координации: мотометрический тест, зрительно-ручная координация, тест на ручную скорость (работа со спичками), тест на координацию и точность движений (работа с деревянным яйцом и указкой)). Проанализировав время, качество выполнения заданий, точность попадания в центр мишени и количество ошибок при перемещении объекта, мы выделили три уровня зрительно-моторной координации младших школьников – высокий, средний и низкий. (высокий – от 44 до 51 балла, средний – от 22 до 39 баллов, низкий – 0–17 баллов).

Мотометрический тест: ребенку предлагается обвести ручкой два предварительно нарисованных карандашом круга диаметром 3 см – один правой, другой левой рукой попеременно.

Зрительно-ручная координация: ребенок встает на расстояние вытянутой руки от мишени (листок бумаги с нанесенной на ней целью, которая представляет собой крест размером 2*2 см). В ведущую руку берет ручку с острым концом и под счет пытается попасть в цель. Выполняется пять попыток.

Тест на ручную скорость: перед ребенком рассыпается комплект спичек: 12 белых и 12 красных. Ему нужно разложить красные спички по черным линиям, начерченным на картоне.

Тест на координацию и точность движений: ребенку предлагается прокатить деревянное яйцо по искривленной линии длиной 1 м и шириной 5 см при помощи указки.

Суммирование баллов каждого уровня по всем методикам позволяет заключить, что в классе 5 % детей с низким уровнем зрительно-моторной координации, 70 % – со средним и 25 % – с высоким. Таким образом, 75 % детей конкретного класса нуждаются в дополнительной работе по формированию зрительно-моторной координации. Лучший результат младшие школьники показали по времени выполнения задания (10–12 с), качество выполнения задания у большинства соответствовало отклонению в 2 мм (низкий уровень зрительно-моторной координации). По точности попадания в мишень и наличию ошибок школьники демонстрировали средний уровень.

Так, в данном классе младшие школьники демонстрируют:

– относительно высокую скорость выполнения заданий и точность попадания в мишень (методика 2, 3) – 50 % детей на низком и среднем уровне;

– средний уровень координации и точность движений (методика 4) – 70 % детей имеют низкий и средний уровень;

– низкий уровень качества обведения кругов левой и правой рукой – 90 % испытуемых показали низкий и средний уровни.

Последнее свидетельствует о необходимости проведения дополнительных занятий по развитию мелкой моторики пальцев как правой, так и левой руки. Для повышения уровня зрительно-моторной координации нами разработана программа формирующего эксперимента, включающая упражнения на развитие мелкой моторики пальцев обеих рук младших школьников: лепку из пластилина, бисероплетение и пальчиковые игры. Во время лепки из глины или пластилина особенно хорошо развивается мелкая моторика, укрепляется мускулатура пальцев, вырабатываются тонкие движения руки и пальцев. Пальчиковые игры – своеобразные упражнения для развития мелкой мускулатуры пальцев. Они развивают координацию движений, помогают концентрировать внимание. Их можно организовывать и перед занятиями, и в качестве активного отдыха. Занятие бисероплетением также способствует развитию мелкой моторики, так как при этом задействованы мелкие мышцы кистей рук и уделяется внимание согласованной работе двигательного и зрительного анализаторов.

Библиографический список

1. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. М.: Просвещение, 2000.
2. Гуров В.А., Смирнов А.И., Подоппелова Н.Г. Комплексная методика формирования универсальных графических навыков у детей старшего дошкольного возраста и первоклассников: методические рекомендации. Красноярск: ККИПК, 2012.

Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

Материалы научно-практической конференции
«Современное начальное образование:
проблемы и перспективы развития»

Красноярск, 21–23 мая 2014 г.

Электронное издание

Редактор *Ж.В. Козуница*
Корректор *А.В. Кротова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 11.06.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 9,25