

ОМСКАЯ ГУМАНИТАРНАЯ АКАДЕМИЯ

СТУДЕНЧЕСКАЯ ВЕСНА – 2016

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

19 апреля 2016 года

Сборник статей в 3 частях

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

Часть 3

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

Омск 2016

УДК 378
ББК 74.5
С88

С88 Студенческая весна – 2016. XII Международная научно-практическая конференция студентов и магистрантов : сборник статей : под ред. д-ра филол. наук, профессора А. Э. Еремеева : в 3 ч. – ч. 3. – Омск : Изд-во ОмГА, 2016. – 232 с.

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

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

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Омской гуманитарной академии

УДК 378
ББК 74.5

© Омская гуманитарная академия, 2016

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

РУКОВОДСТВО И ЛИДЕРСТВО

**К. Х. Мереке,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

Научный руководитель к. психол. н., доцент Л. Г. Карпова

Сегодня в нашем обществе возникла необходимость в специалистах, умеющих организовать других, владеющих технологиями бесконфликтного общения, стремящихся самостоятельно решать проблемы и генерировать креативные идеи. Как правило, такие люди имеют хорошо развитые лидерские способности, в большинстве случаев достигают карьерного роста и всегда востребованы на рынке труда.

Остановимся подробнее на исследовании лидерства в психологии.

Так, согласно Т. В. Бендас, «лидерство – феномен групповой жизни людей, который проявляется в наделении одного индивида (или нескольких) правом (или это право навязывается с помощью физической силы или психологического давления) оказывать определяющее влияние на решение важных групповых задач и на поведение членов группы, а также признание группой (в той или иной степени) такого права за данным индивидом, что приводит к обладанию одного или нескольких видов власти у данного индивида и занятию им центральной позиции в статусной иерархии группы» [1, с. 408].

По мнению Ю. П. Платонова, «лидерство – социально-психологический процесс, в ходе которого один член группы общности или общества (лидер) организует и направляет других к достижению общей цели [4, с. 423].

С позиции Ю. Н. Емельянова, «лидерство – это реализация оптимальной, а в некотором смысле, системы внутригруппового взаимодействия (взаимодействия между членами группы), направленного на достижение общегрупповых целей» [5, с. 12].

Следовательно, можно предположить, что на протекание определённой деятельности и её результатов большое влияние оказывает способность лидера решать задачу ситуационного анализа [2].

В психологическом словаре лидерство рассматривается как «отношения доминирования, влияния и следования в системе межличностных отношений в группе» [3, с. 162].

Далее, рассмотрим, что же такое руководство?

Руководство определяется как деятельность по определению целей и путей их достижения, а также как стратегия развития и управления [4].

Руководство может рассматриваться либо как персонифицированная деятельность должностного лица в организации, связанная с непосредственным управлением персоналом; либо как проявление лидерства в системе формальных отношений; либо как тип организационного поведения, обусловленный определённым должностным статусом и предусматривающий властные полномочия [2; 6].

К основным функциям руководящей деятельности можно отнести следующие: стратегическая (планирование), администраторская (организация), коммуникативно-регулирующая, мотивационная и контролирующая.

Функции руководства Р. Джонсон, Ф. Каст и Д. Рознцвейг определяют следующим образом:

1. Планирование - включает в себя выбор целей организации, а также определение политики, программ, образа действий и методов их достижения, обеспечивает основу для принятия интегрированных решений.

2. Организация - направлена на объединение людей и материальных, финансовых и других ресурсов в систему таким образом, чтобы совместная деятельность производственного персонала обеспечивала решение задач, стоящих перед организацией. Включает в себя: определение тех видов административной деятельности, которые необходимы для достижения целей предприятия, распределение этих видов деятельности по подразделениям, предоставление прав и установление ответственности за их исполнение.

3. Управление - обеспечивает работу различных подсистем в соответствии с планом. Заключается в контроле деятельности подсистем с последующей коррекцией для обеспечения выполнения плана всей организации.

4. Связь - передача информации между центрами различных подсистем и организаций, обеспечивающими принятие решений и взаимный обмен информацией с внешним миром.

Существует и несколько иная точка зрения, сводящаяся к тому, что функции руководства следует рассматривать через управленческие процессы - планирование, организацию, руководство людьми, мотивацию, контроль и, соответственно, выделяются следующие функции руководителя:

- администраторская (прежде всего этап контроля);
- стратегическая (планирование и прогноз возможных событий в сфере деятельности конкретного руководителя и социальной организации в целом);
- экспертно - консультативная;
- представительская;
- воспитательная;
- коммуникативно - регулирующая;
- инновационная;
- дисциплинарная.

Важную роль в процессе руководства играют планирование и прогнозирование. Планирование - это деятельность руководителя, направленная на предопределение планов на последний период времени, пробуждение к

выполнению различных видов деятельности и определение необходимых для этого средств, в результате чего должны быть поставлены определенные цели. Прогнозирование - это деятельность руководителя, направленная на то, чтобы оценить, предвосхитить события и достичь желаемого результата.

Большую роль в планировании и прогнозировании играет политика организации. Политика организации - это деятельность руководителя по эффективному использованию инструкций и предписаний, направленная на экономию времени. Политика организации должна быть сформулирована так, чтобы сократить время в принятии управленческих решений. Умение принимать решения и способность творчески решать проблемы - важнейшие профессиональные качества руководителя, от которого зависит эффективность любой управленческой деятельности.

В управленческом руководстве каждому руководителю, лидеру необходимы также знания и умение коммуникативно - регулирующего общения. Каждый руководитель обязан создавать коммуникации в своем коллективе, чтобы с наименьшими затратами добиться желаемого результата.

Если говорить о коммуникации в управленческих системах, то нужно иметь в виду ее участников - людей, и, с учетом человеческого фактора, коммуникацию необходимо рассматривать особым образом, так как во всех аспектах деятельности, где затрагивается человеческий фактор, начиная с найма на работу и заканчивая уходом на пенсию, потребность в эффективной коммуникации является решающей.

Говоря о коммуникации, нельзя не затронуть проблему мотивации как руководителя, так и подчиненных. Руководитель заинтересован в высокой мотивации своих сотрудников, но не в меньшей степени объектом собственных забот должен являться он сам. Чем выше заинтересованность работника, тем лучше качество его работы.

Опираясь на вышесказанное, можно предположить, что лидерство и руководство являются близкими понятиями, но не идентичными.

Далее, отметим особенности лидерства и руководства в рамках социальной службы.

Так, внутри социальных служб выделяются четыре фактора, влияющие на лидерство:

- компетентность: административный персонал должен быть восприимчив к проблемам, решения которых ждут от него лидеры;
- организация управления: разумная организация горизонтальных связей, столь же важных, как и вертикальных. Следует искать оптимальный компромисс между конфликтующими целями, устранять ситуацию, когда одни органы действуют эффективнее, чем другие;
- бюрократия должна быть связана с населением, таким образом трудности в реализации задач сводятся к минимуму.

Следует отметить, что руководители- лидеры должны иметь четкое представление о том, что заключается в руководстве, чтобы оказывать на остальных направляющее воздействие на сотрудников социальной службы.

Еще важный момент, который необходимо учитывать: руководство должно шире рассматривать работу организации и не забывать, в какой среде функционирует организация. Лидеры всех уровней должны быть осведомлены об общих условиях, в которых протекает их работа.

Многие трудности в государственных учреждениях обусловлены формальной неразберихой, иерархической структурой, в которой развиваются эти взаимоотношения. Эти организации имеют тенденцию управляться приказами и комитетами, которые сами прибегают к директивному стилю руководства. Поэтому, чтобы определить наиболее подходящее руководство, необходимо знать структуру организации. Бесполезно выступать за более демократический стиль руководства, если структура не допускает соучастия и неформального руководства.

Кроме того, выделяют следующие принципы мотивации:

- участия;
- коммуникации;
- признания;
- делегирования;
- взаимности;
- вертикальной нагрузки.

В конечном итоге, деятельность руководителя, в том числе и социальной службы, через вдохновение, поощрение заставляет подчиненных выполнять необходимую работу.

Таким образом, лидер-руководитель, в том числе социальной службы, должен обладать следующими качествами и умениями: психологической избирательностью, хорошо развитыми организаторскими и интеллектуальными способностями, психологическим тактом, способностью к эмоционально-волевому воздействию, требовательностью, критичностью, склонностью к организаторской деятельности.

Список литературы

1. Бендас Т. В. Психология лидерства. – Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
2. Карпова Л. Г. Психология лидерства. Учебное пособие для магистрантов. – НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия», 2012. – 96 с.
3. Краткий психологический словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
4. Платонов Ю. П. Социальная психология поведения. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
5. Психология лидерства. Хрестоматия. / Сост. К. В. Сельченко. – Минск: Харвест, 2004. – 363 с.
6. Щербина В. В. Социальные теории организации: Словарь. – М.: ИНФРА-М, 2000. – С. 178.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У СТУДЕНТОВ

**Л. П. Миллер,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

Научный руководитель к.психол.н., доцент Л. Г. Карпова

Актуальность развития внимания студентов играет одну из важных ролей эффективного обучения в вузе. Развитое внимание является необходимым условием, как успешного обучения, так и какой-либо деятельности. Именно оно составляет основу психических механизмов активности человека и контроля над внешними влияниями. Поэтому не случайным является то, что именно ее свойства исследуют при приеме детей в школу, отборе на различные профессии и т.д. Стойкость и концентрация внимания является условием продуктивной учебной работы даже в условиях внешних препятствий, а нестойкая и недостаточная внимательность – снижают четкость восприятия, создают препятствия в работе памяти, снижают скорость реакции.

Проблемой внимания занимались такие выдающиеся ученые как Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн, Д. Бродбент, А. Трейсмэн и др.

Студенческий возраст – явление, непосредственно связанное с развитием высшей школы. К.Д. Ушинский называл этот возраст «самым решительным», т.к. именно этот период, определяя будущее человека, является очень активным временем интенсивной работы над собой.

Характеризуя студенчество, как особую социальную категорию Л.Д. Столяренко говорил, что это специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования [5].

По определению И.А. Зимней, студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, отличающихся наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации [2; 4].

Б.Г. Ананьев считает, что период жизни от 17 до 25 лет имеет важное значение как завершающий этап формирования личности и как основная стадия профессионализации. По мнению Б.Г. Ананьева, к 17 годам у личности создаются оптимальные субъективные условия для формирования навыков самообразовательной деятельности [1].

По сравнению с подростковым возрастом, для студенческого возраста характерны показатели: устойчивое внимание, развитое воображение, большая интегрированность памяти. В этот период интенсивно идет формирование личности, стиля поведения. Не секрет, что большинство студентов ставят перед собой «большие» задачи. В связи с этим на первое место выходит проблема самообразования и самовоспитания. Поэтому при организации любой деятельности студента необходимо учитывать его психологию, которая меняется с каждым новым курсом [8].

Развитие внимания у студентов характеризуется высокой переключаемостью, распределяемостью, устойчивостью, что позволяет поддерживать достаточно высокий темп работы [3].

Развитие внимания и его свойств у студентов предполагает воздействие на направленность их личности, волю, отношение к труду. Для этого нужно разъяснять им предстоящие профессиональные обязанности, упражнять в решении задач, требующих правильного восприятия и быстрого осмысливания ситуаций будущей работы (выделение в этих ситуациях главного и второстепенного). Внимание и внимательность формируются у студентов в процессе активной учебной деятельности, благодаря поддержанию дисциплины и организованности на всех занятиях. Для совершенствования отдельных свойств внимания применимы специальные упражнения на его переключение, распределение, устойчивость и т. д. [7].

По мнению Н.В. Михниной, «студенты, усвоив механизм управления своим вниманием, ищут «ловушки» в письменном тексте, в слушаемой информации, что позволяет им быстро понять содержание, определить главное, выстроить причинно – следственные связи, обобщить их в разные структуры (схемы, таблицы, планы и т.д), - то есть, - выстроить своё «личностное знание», которое он будет помнить и использовать в жизни» [9; 10].

Для развития внимания у студентов педагогу на своих занятиях рекомендуется применять кейс - метод, цель которого – научить студентов управлять своим вниманием во время лекций, семинаров, а также при самостоятельной работе. Например, проводя семинар, педагог специально создаёт затруднительные учебные ситуации: выделение главного для запоминания, составление конспекта, анализ; перевод информации из текста в таблицы, схемы, тезисы и наоборот [6].

Приведём пример нескольких упражнений для развития концентрации внимания:

Упражнение № 1. Возьмите в руку ручку и напишите фразу «Развитие внимания» сначала той рукой, которой вы пишете слева направо, затем справа налево, а затем то же самое упражнение сделайте другой рукой. Важно повторять это упражнение, ежедневно увеличивая со временем размер написанной фразы.

Упражнение №2. Возьмите в руки две разноцветные ручки по одной в каждую руку. Попробуйте одновременно обеими руками нарисовать круг и треугольник (квадрат и пятиугольник). Постарайтесь, что бы углы у треугольника были как можно более острыми, а круг был действительно похож на круг. Повторите упражнение 10 раз.

Одним из основных качеств внимания является переключаемость. По нашему мнению, если систематически выполнять некоторые упражнения, то можно значительно усовершенствовать способность к переключению внимания.

Представленные некоторые выше упражнения позволяют студенту развивать внимание, что в дальнейшем способствует лучшему усвоению

учебной программы, эффективно восприятию новой информации, умению переключать внимание в соответствии с учебной задачей.

Таким образом, психологические особенности развития внимания студентов, заключаются в том, что в период получения образования в вузе, студент может целенаправленно развивать свойства своего внимания. Включаясь непосредственно в сам процесс обучения, а также используя самостоятельно упражнения для развития внимания. Это позволяет формировать аналитические, прогностические, конструктивные, рефлексорные способности, что создаёт ситуацию успеха в учебной деятельности, расширяет поле готовности студента своего участия в непрерывном образовательном процессе на протяжении всей жизни.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания – СПб.: Питер, 2001 – 272 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И.А.Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – М.: МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 448 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г.Маклаков. – СПб.: Питер, 2012. – 583 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: издательский центр «Академия». – 456 с.
5. Основы психологии: Практикум / Ред.- сост. Л.Д.Столяренко. – изд-е 7-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 704 с.
6. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д.Балин, В.К.Гайда, В.К.Гербачевский и др. Под общей ред. А.А.Крылова, С.А.Маничева. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2003. – 560 с.
7. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2 т. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – Т.2. – 248 с.
8. Реан А.А. Психология от рождения до смерти. СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2002. – 656с.
9. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. / Н.И.Шевандрин. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 512 с.
10. Cyberleninka.ru

ЭГОЦЕНТРИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПРИЗНАК ОТЧУЖДЕНИЯ

**З. Г. Мингариева,
ФГБОУ ИВОМГГЭУ**

Научный руководитель к.психол.н., доцент Н. В. Вязова

Отчуждение - это система отношений личности к миру, окружающим, себе, основанная на социокультурных, социально-психологических, личностных противоречиях, включающая когнитивный, эмоционально-оценочный, социально-психологический и поведенческий компоненты и проявляющаяся в чувстве одиночества, изоляции, равнодушии [1].

В философской мысли прошлого рассматриваются социально - политический, этический, нравственно-психологический аспекты проблемы отчуждения, что отражено в трудах Н.А. Бердяева, Г. Гегеля, К. Гельвеция, Т. Гоббса, И. Канта, И.Г. Фихте и др. Психологический подход был разработан американским социологом М. Сименом, рассматривающим отчуждение как специфическое переживание индивида, имеющее пять различных модальностей: 1) бессилие индивида в деятельности; 2) бессмысленность значения событий; 3) дезорганизация норм (аномия); 4) изоляция как отчуждение от господствующих целей и ценностей; 5) самоотчуждение - отрицание самого себя.

В XX веке нравственно-психологический аспект отчуждения главенствует в философской мысли, утверждающей, что утрата смысла жизни и системы ценностей человека и общества привела к самоотчуждению человека и его обезличиванию (экзистенциальная философия А. Камю, С. Кьеркегора, Г. Марселя, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера и др.). Для экзистенциалистов отчуждение - способ бытия в условиях социума, поэтому они исследуют личность через призму её способности к отчуждению. Определяя отчуждение как невозможность быть самим собой, Ж.-П. Сартр придает ему антропологическое и этическое значение, подчеркивая неотъемлемость отчуждения от человеческой сущности, что впервые было отмечено в трудах психоаналитиков (З. Фрейд, К. Юнг, В. Франкли др.), признававших отстранение естественным стремлением индивида выделиться из числа других, применяя его как защитный механизм в условиях подавляющего воздействия социума. А потому, отчуждение рассматривается как следствие дисгармонии отношений личности в значимых системах отношений и с самим собой. Выступая интегративной характеристикой личности, отчуждение формируется в ходе социализации человека, постоянно находящегося в состоянии оценивания своего отношения к семье, друзьям, деятельности, поступкам и отчуждающегося от необходимости следовать во всем социально одобряемому образцу. Таким образом, *социализуясь, индивид* с одной стороны усваивает социальный опыт, а с другой стороны - активно его воспроизводит, но уже с учетом сложившейся системы отношений с окружающими. *Поэтому, идентификация/отчуждение* является механизмом становления личности, а преобладание в нем одной из составляющих обусловлено характером эмоциональной связи субъекта с другим субъектом [2].

Идентификация рассматривается нами как основополагающий механизм в системе формирования новых способов поведения лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Отсюда следует, что инклюзия должна быть направлена на преодоление восприятия лицами с ОВЗ здоровой личности с её системой ценностей как полностью полярной по отношению к инвалидизированному субъекту. Актуальность рассмотрения проблемы преодоления отчуждения связана с уникальностью вуза (МГГЭУ), организованного на базе интерната для лиц с заболеваниями опорно-двигательного аппарата (ОДА), прежде всего, с ДЦП.

Существенное влияние на процесс социализации лиц с ОДА оказывает опыт предшествующего этапа адаптации, препятствующий нормативному по времени приспособлению к условиям вуза. *А потому*, повышая адаптационные возможности лиц с ОВЗ, можно преодолевать отчуждение. Целью деятельности педагогического и студенческого коллектива становится перевод процесса адаптации из плоскости освоения новой среды и приспособления к ней в плоскость её активного преобразования.

Активная социально-психологическая адаптация возникает тогда, когда человек стремится воздействовать на социальную среду, с тем чтобы переработать, изменить в ней то, что его по каким-либо причинам не устраивает. Но как показывают наблюдения, на начальном этапе адаптации к инклюзии большинство лиц с ОВЗ демонстрируют её *пассивную форму*, с преобладанием стремления сохранить свою уникальность, препятствуя преобразующему воздействию и изменениям. Но тот факт, что выбор новой формирующей среды носит *добровольный характер*, выступает *обнадеживающим фактором социализации и порождает уверенность*, что новые ценности и способы действия, которые предлагает среда, выйдут из противоречия с системой ценностей инвалидизированной личности, отчуждающейся от них.

Тот факт, что уникальность вуза (единственный в России и странах СНГ) позволяет сохранять численный перевес студентов-инвалидов относительно здоровых, формирует среду, выстроенную под обеспечение комфортного образа жизни инвалидов, приводит к тому, что адаптационные проблемы наблюдаются и у здоровых студентов. Но данным контингентом они преодолеваются быстрее и безболезненнее по мере принятия ценностей инвалида и рефлексии его состояний.

Как показывают исследования, отчуждение во многом является результатом хронической депривации личностных потребностей, особенно, если она одновременно выступает вынужденной и добровольной в силу субъективного ощущения своей чуждости окружающим. В значимых системах отношений лиц с ОВЗ для нас наибольший интерес представляют отношения в системах: *"личность-группа"*, проявляющиеся в отношениях внутри сообществ, где личность осознает свою исключительность и отчуждается, проявляя эгоцентричность; *"группа-группа"*, где наблюдается *дифференциация интересов*, статусов на основе ценностей, принятых в самих группах; *"личность-Я"* (самоотчуждение), свидетельствующее о дисгармонии отношений к себе. С целью выявления системы отношений к себе и другим было проведено комплексное исследование с использованием методик: тест эгоцентрических ассоциаций (Э.А.Т), тест "Определение ролевых позиций и межличностных отношений" Э. Берна, методики диагностики: социальной эмпатии; личностной установки "альтруизма-эгоизма"; определения деструктивных установок в межличностных отношениях (В.В. Бойко).

Группу респондентов составили студенты Московского государственного гуманитарно-экономического университета в количестве 76 человек

(26 юношей и 50 девушек). Объектом исследования является эгоцентризм, как определенная познавательная и социальная позиция личности, а его предметом - особенности эгоцентрической позиции лиц с ОВЗ.

В результате корреляционного анализа результатов были выявлены следующие положительные значимые корреляционные связи:

1. Показатель ОВЗ коррелирует с показателями: альтруизм-эгоизм (0,863) завуалированная жестокость (0,920), брюзжание (0,792) и негативный личностный опыт (0,734). По мнению инвалидов, общество относится к ним несправедливо, даже жестоко, так же как с ними и поступила судьба.

2. Эгоцентризм- с показателями: брюзжание (0,819), негативный личностный опыт (0,612). Эгоцентризм респондентов в большей мере есть результат негативных проявлений социума. У лиц с ОВЗ он несколько выше, чем у других студентов, что доказывает высокую степень негативных переживаний, вызванных особым статусом инвалидов в обществе.

3. Социальная эмпатия- с показателями: уровень эгоцентризма (0,847), транзактная (ТА) позиция (0,661), обоснованный негативизм (0,847). Выраженность эмпатии по отношению к окружающим зависит от ТА позиции и уровня эгоцентризма респондентов.

4. ТА позиция- с показателями: альтруизм-эгоизм (0,815), социальная эмпатия (0,661). Высокая степень эгоизма свойственна лицам с преобладанием позиции Ребенок; альтруизм и эмпатия больше выражены в позициях Родитель и Взрослый.

5. Уровень эгоцентризма - с показателями: пол (0,822), эгоцентризм (0,667), социальная эмпатия (0,847), альтруизм-эгоизм (0,789), завуалированная жестокость (0,850), обоснованный негативизм (0,957), брюзжание (0,969), негативный личностный опыт (0,738), негативные коммуникации (0,645). Эгоцентризм как определенная характеристика мировосприятия и восприятия себя в этом мире показал наибольшее число корреляций(9).

6. Альтруизм-эгоизм- с показателями: пол (0,863), ОВЗ (0,863), уровень эгоцентризма (0,789), ТА позиция (0,815), негативный личностный опыт (0,845).

7. Завуалированная жестокость - с показателями: пол (0,975), ОВЗ (0,920), уровень эгоцентризма (0,850), обоснованный негативизм (0,947), брюзжание (0,785).

8. Открытая жестокость - с показателями пол (0,689), обоснованный негативизм (0,630), негативные коммуникации (0,894). Трудности завязывания контактов, отвержение в общении, дружбе, любви, порождают негативные ответные реакции, порой носящие демонстративный характер, а на самом деле выступающие механизмом психологической защиты для лиц с ОВЗ.

9. Обоснованный негативизм - с показателями: пол (0,96), социальная эмпатия (0,847), уровень эгоцентризма (0,957), завуалированная жестокость (0,947), открытая жестокость (0,630), негативные коммуникации (0,634). Обоснованный негативизм, как реакция на социальные раздражители

в ходе негативных коммуникаций проявляется в форме как скрытой, так и открытой жестокости и тесно связан с уровнем социальной эмпатии, снижение которой свидетельствует о реакции личности на социальное отвержение.

10. Брюзжание - с показателями: пол (0,857), ОВЗ (0,792), эгоцентризм (0,819), уровень эгоцентризма (0,969), завуалированная жестокость (0,785). Сложности в обеспечении жизнедеятельности у лиц с заболеваниями ОДА приводят к зависимости от ближайшего окружения, от условий среды, в которой они реализуют личностный потенциал, а потому, многие неудачи вызывают у них раздражение и объясняются враждебностью среды. Лица с ДЦП склонны сетовать на судьбу, списывать многие недоработки на обстоятельства и редко бывают готовы принять ответственность на себя. Жалобы на жестокость или равнодушие окружающих принимают гипертрофированную форму, что негативно сказывается на личностном росте, затормаживаемом эгоцентрической позицией в когнитивной и социальной сферах, они видят мир скорее в негативных тонах, а потому и отвечают ему тем же.

11. Негативный личностный опыт - с показателями: пол (0,607), ОВЗ (0,734), эгоцентризм (0,612), уровень эгоцентризма (0,738), альтруизм-эгоизм (0,845), негативные коммуникации (0,771). Полученные корреляционные связи вновь свидетельствуют о тесной связи негативного личностного опыта. Положительный опыт делает людей добрее, отзывчивее, а негативный - заражает отрицательным импульсом. Поэтому в условиях инклюзии расширение диапазона позитивно эмоционально окрашенных социальных связей является одним из ведущих условий гармонизации внутреннего мира лиц с ОВЗ, преодоления внутриличностной и межличностной конфликтности.

12. Негативные коммуникации - с показателями: пол (0,958), уровень эгоцентризма (0,645), необоснованный негативизм (0,634), открытая жестокость (0,894), негативный личностный опыт (0,771).

Завершая анализ результатов, следует отметить, что они носят промежуточный характер. Исследование продолжается за счет расширения выборки и поиска новых связей между обозначенными показателями. Конечной целью исследования мы видим создание психологического портрета эгоцентрической личности с ОВЗ и поиск методов коррекции и профилактики эгоцентризма и отчуждения в инклюзивной среде вуза.

Список литературы

1. Журавлев И.В. Феномен отчуждения: стратегии концептуализации и исследования / И.В. Журавлев, А.Ш. Тхостов // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 5. С. 42–48.
2. Мухина В. С. Возрастная психология. М., 1997.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

**Г. М. Минкина,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Актуальность избранной темы обоснована тем, что на основании Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) предусмотрена гуманизация дошкольного образования, ориентирующаяся на приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья ребенка, свободного развития его личности в современном обществе и государстве.

В последнее время педагоги и родители все чаще с тревогой отмечают, что многие дошкольники испытывают серьезные трудности в общении с окружающими, особенно со сверстниками.

Из обязательного минимального содержания образовательной программы, реализуемой дошкольным образовательным учреждением (ДОУ), коммуникативная компетентность дошкольника включает распознавание эмоциональных переживаний и состояний окружающих, умение выражать собственные эмоции вербальными и невербальными способами. Кроме того, важную роль в развитии личности ребёнка-дошкольника играет общение со сверстниками [2]. Потребность в общении развивается, в том числе, на основе совместной деятельности детей в сюжетно-ролевых играх [1].

Средний дошкольный возраст является тем важнейшим периодом, когда ребенок приобретает определенные навыки общения, когда происходит усвоение им этических норм; когда формируется произвольное, «личностное» поведение, приобретает умение действовать в интересах других людей, т. е. именно в эти годы зарождается чувство коллективизма. В исследованиях отечественных психологов и педагогов принцип гуманности и коллективизма принимает формы сотрудничества и взаимопомощи.

Целью исследования являлось: выявить критерии формирования положительных взаимоотношений детей среднего дошкольного возраста и проверить экспериментальным путем эффективность комплекса сюжетно ролевых игр.

По результатам диагностики развития сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте (по Д.Б. Эльконину) нами выявлены особенности взятия ребенком роли на себя и определен уровень развития сюжетно-ролевой игры.

Метод наблюдения показал отсутствие чувствительности к воздействиям сверстника, своеобразная «коммуникативная глухота» детей в исследуемой группе у большинства исследуемых говорит о неспособности видеть и слышать другого, что является существенной преградой в развитии положительных межличностных отношений.

Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости дальнейшей работы по развитию положительных взаимоотношений средних дошкольников посредством сюжетно-ролевых игр.

На формирующем этапе исследования мы внедрили в педагогический процесс комплекс сюжетно-ролевых игр. Его специфика заключается в проведении сюжетно-ролевых игр, направленных на формирование у детей умений объединяться в игре, распределять роли, выполнять игровые действия в соответствии с игровым замыслом и способствующих углублению знания понятий «чуткость», «терпение», «сочувствие», «доброжелательность», «агрессивность», знаний о способах проявления сочувствия, поддержки, снятия агрессивности, развивающих эмоциональную вовлеченность ребенка в действия сверстника, участвовать в действиях сверстника, сопереживать сверстнику, проявление просоциальных форм поведения.

Проводя сюжетно-ролевые игры с детьми среднего дошкольного возраста, следует отметить, что данные упражнения хорошо проявили общую эмоциональную атмосферу в группе и особенности взаимоотношений между участниками. У некоторых из ребят наблюдалось недружелюбное отношение. Был выявлен средний уровень активности, хотя и следует отметить достаточно высокую степень заинтересованности в игре практически всех детей.

Например, при проведении игры «Больница-1» (блок 1) изначально мы поставили цель: научить детей играть в сюжетно-ролевые игры, а именно согласовывать действия друг друга (договариваться), понимать и уважать товарищей по игре, поэтому выбрали более легкую и понятную игру для дошкольников. Сначала дали инструкцию, далее разделили ребят по ролям, самую главную воспитатель взял на себя (чтобы детям было проще сориентироваться). В процессе игры объясняли цели каждого персонажа. Проиграв эту ситуацию, мы сделали вывод, что дети еще не умеют договариваться, не всегда понимают друг друга.

Целью следующего блока было научить детей выполнять различные роли, договариваться, поэтому мы выбрали игру в «магазин», «почту», «шофер» (блок 2). Проведя и проанализировав игры 2 блока, мы перешли к блоку 3 и провели игру «Три подружки», которая помогла нам выявить детей с проблемами в общении. Для того чтоб разыграть данную сказку, мы использовали игрушки (кошку, свинку, утку), так называемая режиссерская игра, где дети не брали на себя роль, как в обычной игре, а передвигали игрушки и говорили за них. Ребята регулировали свое поведение, обдумывали действия и слова, сдерживали движения. Они были заинтересованы в игре, друг друга поддерживали, охотно менялись ролями.

На формирующем этапе эксперимента, нами была проведена работа по формированию положительных взаимоотношений детей среднего дошкольного возраста. В исследуемой группе детей среднего дошкольного возраста произошла значительная положительная динамика в развитии эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника, участии в действиях сверстника, сопереживании сверстнику, проявлении просоциальных форм поведения.

Таким образом, полученные результаты диагностики позволили сделать вывод о том, что реализация комплекса сюжетно-ролевых игр, направленных

на формирование положительных взаимоотношений детей среднего дошкольного возраста является эффективной.

Разработанные нами критерии и показатели эффективности реализации комплекса сюжетно-ролевых игр, направленного на формирование положительных взаимоотношений детей среднего дошкольного возраста были подтверждены, а именно: по поведенческому критерию произошло повышение уровня развития сюжетно-ролевой игры детей, получили развитие умения объединяться в игре, распределять роли, выполнять игровые действия в соответствии с игровым замыслом; по познавательному критерию отмечено расширение знаний в понятиях «чуткость», «терпение», «сочувствие», «доброжелательность», «агрессивность», получены знания о способах проявления сочувствия, поддержки, снятия агрессивности; по эмоционально-ценностному критерию отмечены средняя и высокая инициативность, что говорит об общем повышении уровня развития потребности в общении у детей в группе.

Список литературы

1. Батколина В.В. Теории и технологии дошкольного образования: учебное пособие. – М.: РосНОУ, 2012. – 80 с.
2. Гончарова В. А., Колосова Т. А. Моторные сказки для самых маленьких: Учебно-методическое пособие. — СПб.: КАРО, 2012. — 128 с.

ОПИСАНИЕ ПРОГРАММЫ ПО ИЗМЕНЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В УСЛОВИЯХ БУ КЦСОН «РАДУГА»

**С. И. Михалаш,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

В России пожилые люди старше 60 лет – самая быстрорастущая группа населения. По своей численности эта категория перешла рубеж четвертой части населения, поэтому необходимость сохранения активной жизни в пожилом возрасте – одна из актуальных проблем современных научных исследований.

Факт выхода на пенсию является для человека психической травмой: падает его социальная значимость, страдает его престиж, его самооценка и самоуважение. Новые требования ему зачастую не под силу, он чувствует себя отсталым. Одним из последствий выхода на пенсию является потеря каждодневных моделей поведения, что может провоцировать агрессию, направленную как на других, так и на себя. Общей характеристикой самосознания старого человека является застревание на состоянии личного неблагополучия.

Задача социальной службы в данном случае - помочь гражданам пожилого возраста как можно дольше сохранить психологическое здоровье, активизировать их жизненную позицию, создать условия для продления их

физической и социальной активности, чему может способствовать комплексная программа «В гармонии с собой».

При составлении программы «В гармонии с собой», направленной на создание условий для изменения социального статуса пожилых людей были учтены следующие ключевые моменты:

- общение для пожилых людей – успешная адаптация к старости;
- для пожилых людей необходимо сохранение личностного и эмоционального равновесия;
- недостаток внимания со стороны близких людей.

Программа предназначена для граждан пожилого возраста (в возрасте от 55 до 64 лет).

Цель – создание условий для изменения социального статуса пожилого человека через включение в досуговую деятельность.

Задачи программы:

- создать условия для проведения досуговых мероприятий;
- содействие адаптации пожилых людей к изменившимся условиям жизни;
- привлечение пожилых людей к активному образу жизни;
- оказание социально - психологической помощи посредством включения в досуговую деятельность.

Программа «В гармонии с собой» была апробирована на базе БУ «КЦСОН Тарского района» среди пожилых людей, посещающих отделение дневного пребывания. Она включает диагностику, тренинговые занятия, лекции, экскурсии, рассчитана на 8 месяцев (июль – февраль) 1 раза в неделю. Общее количество человек, принявших участие в реализации программы 15.

Эффективность программы будет оцениваться при помощи входящей промежуточной и итоговой диагностики (опросники, анкеты, наблюдения).

Ожидаемые результаты: удовлетворение социокультурных и духовных запросов пожилых людей: расширение общего и культурного кругозора, сферы общения, повышение творческой активности; снижение уровня тревожности, улучшения самочувствия и настроения, повышение уровня самооценки.

Методы работы

1. Психологическое просвещение.
2. Проведение культурно-массовых мероприятий.
3. Групповая работа.

В программе были использованы следующие методы:

1. Индивидуальная беседа.
2. Спланированное наблюдение.
3. Тестирование.
4. Анкетирование.

Содержание программы:

В содержательном плане структура досуга включает:

- общение,
- пассивно-репродуктивную и развлекательную деятельность,

- интеллектуально-познавательную деятельность,
- любительскую деятельность,
- общественную деятельность,

Привлекательность занятий:

- разнообразная деятельность,
- возможность удовлетворить потребность в общении,
- самоуправление (В приложении 1 представлен план проведения занятий).

Программа «В гармонии с собой» была внедрена в работу с пожилыми людьми, посещающими отделение дневного пребывания БУ КЦСОН «Радуга». Данная программа осуществляется с привлечением специалистов: психолога, специалиста по социальной работе, врача - терапевта, специалистов центральной районной библиотеки, КДЦ «Север», воспитанников Детской школы искусств, детского сада.

Организация досуговой деятельности в КЦСОН «Радуга» даёт возможность пожилым людям приятно провести своё свободное время, удовлетворить разнообразные культурно – просветительские потребности, а также даёт возможность пробуждения новых интересов, появления новых интересных знакомств. Каждое последующее занятие начинается с обмена впечатлениями о предыдущем занятии. Участники мероприятий отвечают на такие вопросы:

1. Чем мне запомнилось предыдущее занятие?
2. Что на нём было наиболее интересного для меня?
3. Чтобы я изменил в ходе предыдущего занятия?
4. Какие мысли вызвало у меня прошлое занятие?
5. Что вспоминалось после занятия?

За время реализации программы досуговой деятельности пожилых людей произошли значительные перемены в жизни подопечных: расширился круг общего и культурного кругозора, сферы общения, повысился уровень творческой активности, пожилые люди были вовлечены в мероприятия, которые позволили укрепить физическую форму. Оздоровительные мероприятия были направлены на укрепление и сохранение их физического и психического здоровья. Занятия были организованы по интересам пожилых людей. Проведение культурно-познавательных мероприятий, экскурсий, выставок и праздников было организовано с целью создания условий для поддержания активного образа жизни пожилых людей.

После внедрения программы досуговой деятельности пожилых людей результаты показали, что для пожилых людей были созданы условия, которые позволили снизить уровень ситуативной тревожности у пожилых людей, дали возможность удовлетворить потребность в общении. Возможность участия в различных мероприятиях дала заряд положительной энергии.

Список литературы

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

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ОТБОР ВО ВНУТРЕННИХ ВОЙСКАХ МВД РОССИИ

**К. С. Мызников,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Система профессиональный психологический отбора начинает формироваться после приказа Министра обороны 1986 года № 162 «О введении в действие Руководства по профессиональному психологическому отбору молодежи и военнослужащих и их рациональному распределению по специальностям при прохождении действительной военной службы в Вооруженных Силах СССР».

Наиболее эффективно система профессионально психологического отбора, функционировала в период 1986-1990 гг. Исследованиями тех лет было показано, что только за счет мероприятий профессионального психологического отбора боеспособность воинских подразделений и эффективность деятельности отдельных военных специалистов могут быть повышены на 15-30%.

Большой вклад в становление системы внесли такие видные отечественные военные ученые и организаторы, как В.А. Бодров, И.В. Захаров, И.Д. Кудрин, В.И. Медведев, Б.В. Кулагин, В.П. Петров, В.А. Пухов, В.И. Шостак.

Как было установлено в многочисленных исследованиях, люди, профессионально выполняющие одну и ту же работу с разным уровнем успешности, имеют существенные различия в особенностях своего психического развития. Поэтому дифференциальная психология имеет значение для профессионального отбора, прежде всего потому, что мероприятия профессионального психологического отбора основываются на выявлении и учете индивидуальных различий между людьми. Однако дифференциальная психология – не единственный базис современного профессионального психологического отбора. Вряд ли дифференциальная психология могла бы успешно справиться с задачами изучения индивидуальных различий людей, если бы в то время, когда она стала самостоятельной отраслью психологии, не получило бурное развитие еще одно направление психологии, названное в начале XX в. психотехникой, или тестологией. Именно развитие тестов,

ставших впоследствии наиболее популярным инструментарием психологов, позволило найти способ оценить выраженность различий между людьми.

Тестология как направление психологии, вероятно, имеет еще более древнюю историю, чем дифференциальная психология. Так, в 1835г. вышла в свет книга основоположника современной статистики бельгийца Адольфа Кетле (1796–1874) «Социальная физика». В этой книге А. Кетле, опираясь на теорию вероятностей, показал, что формулы теории вероятности позволяют обнаружить подчиненность поведения людей некоторым закономерностям. Анализируя статистический материал, он получил постоянные величины, дающие количественную характеристику таких человеческих актов, как вступление в брак, самоубийство и др. Эти акты ранее считались произвольными. Теперь же выяснялась известная регулярность их совершения. Более того, Кетле утверждал, что если среднее число является постоянным, то за ним должна стоять реальность, сопоставимая с физической, благодаря чему и становится возможным предсказание социальных явлений на основе статистических законов.

Что касается профессионального психологического отбора во внутренних войсках МВД России, то он является одной из основных составляющих работы по обеспечению максимального использования индивидуально-личностного потенциала каждого военнослужащего. Его основное предназначение заключается в том, чтобы каждый человек с начала военной службы оказался на своем месте, то есть на той воинской должности, которая более всего соответствует его индивидуально-психологическим качествам, профессиональным интересам, способностям, подготовке и опыту работы. Реализация такого подхода позволяет существенно ускорить процесс формирования необходимых служебно-боевых навыков и умений военнослужащих, облегчает их адаптацию к условиям военной службы и вхождение в воинский коллектив, способствует личной дисциплинированности, создает положительный эмоциональный настрой на качественное выполнение должностных обязанностей.

Определить соответствие индивидуально-психологических особенностей и личностных свойств военнослужащего требованиям конкретной воинской специальности – основная цель работы по профессиональному психологическому отбору.

В процессе психологического отбора проводится комплекс мероприятий по определению профессиональной пригодности кандидатов. В определении профессиональной пригодности принимают участие командиры подразделений и начальники служб (структурных подразделений) воинской части по направлению профессиональной деятельности кандидата.

Психологический отбор проводится в форме психологического обследования с применением психодиагностических методик, предназначенных для:

- 1) изучения интеллектуальной продуктивности и особенностей мышления;
- 2) определения военно-профессиональной направленности, эмоционально-волевых, коммуникативных, адаптационных и других особенностей,

уровня профессиональной мотивации и целесообразности перехода военнослужащих с военной службы по призыву на военную службу по контракту по выбранной специальности;

3) оценки потенциальных возможностей на замещение командных должностей.

При отсутствии автоматизированного рабочего места «АРМ – СПО» исходя из сложности и временных затрат на проведение психодиагностики, минимальным набором тестов при ручной обработке данных, достаточных для определения профессиональной пригодности к военной службе по контракту на должности «стрелок» являются:

- для изучения интеллектуальной продуктивности и особенностей мышления – методика: «Краткий ориентировочный тест (КОТ)»;

- для изучения индивидуально-психологических особенностей, адаптационных способностей и нервно-психической устойчивости кандидата: «Шестнадцатифакторный личностный опросник Кэттелла (16-ФЛО)» и «МЛО – Адаптивность»;

- для выявления психических отклонений в индивидуальной структуре личности: «Тест индивидуально-психологических особенностей – (ИТО)» (Собчик) и экспресс оценки склонностей к суицидальным реакциям тест «ССР».

В случае, если кандидат не проходил мероприятий военно-профессиональной ориентации (в военных комиссариатах, воинских частях), то для определения военно-профессиональных склонностей кандидата используется «Профессионально-личностный опросник (ПЛО-М)».

Дополнительно при необходимости могут использоваться следующие методики:

- для определения уровня профессиональной мотивации и целесообразности перехода военнослужащих с военной службы по призыву на военную службу по контракту по выбранной специальности – «Оценка военно-профессиональной направленности»;

- для оценки потенциальных возможностей кандидата на замещение командных должностей – «Оценка коммуникативных и организаторских способностей (КОС)»;

- при отборе военнослужащих по контракту по специальности «связь и наблюдение» – «Установление закономерностей»;

- при отборе военнослужащих по контракту по специальности «водитель» – «Шкалы приборов».

В ходе профессионального психологического отбора возможно использование и других, адаптированных для войск методик исходя из задач обследования и профессиональной подготовленности психолога.

Психодиагностическое тестирование проводится в первой половине дня. Перерывы делаются на 10 минут через каждые полтора-два часа работы. При выявлении в процессе психодиагностического обследования у кандидата утомления, выраженного психоэмоционального стресса, состояний

после перенесенного заболевания проведение обследований переносится на другой день.

Моя позиция относительно развития профессионально-психологического отбора созвучна мысли М.И. Драгомирова – «эти молодые люди – слабохарактерные, неспособные к работе и недостаточно развитые, в военную службу они идут потому, что всякая другая деятельность, обеспечивающая их существование, для них закрыта. Таким взрослым неудачникам, по моему убеждению, не место в армии...».

Список литературы

1. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2000.
2. Маклаков А. Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика: учебник для вузов, СПб.: Питер, 1996.
3. Приказ от 16 мая 2013 года N 267 «Об утверждении Инструкции по организации и проведению профессионального психологического отбора во внутренних войсках МВД России»
4. ФЗ от 28 марта 1998 г. № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе»
5. ФЗ от 6 февраля 1997 г. № 27-ФЗ «О внутренних войсках Министерства внутренних дел Российской Федерации».

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ «ГРУППЫ РИСКА» ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА: ОПЫТ ГОЛЛАНДИИ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РОССИИ

**Т. И. Нелюбина,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

На современном этапе вся система социальной работы в России переживает активный этап становления. Как существовавшие ранее, так и возникающие новые службы, находятся в постоянном поиске более эффективных форм и методов организации социальной работы. Это касается и социальных служб, специализирующихся на работе с несовершеннолетними «группы риска».

Ориентации на повседневность и приближенность социальной реабилитации к условиям реальной жизнедеятельности - к школе, где учится подросток, и где работают психологи, к месту жительства, где так называемый участковый социальный работник, имеющий в своем ведении дома (один-два с 200-250 квартирами), помогает преодолеть личные проблемы и создает условия, благодаря которым и качестве обязательной предпосылки реабилитации выступает возможность конкретного бытия.

В Голландии существуют различные категории социальных работников, занимающихся проблемами реабилитации подростка. Отличаются они

друг от друга по характеру профессиональной подготовки, содержанию ведущей деятельности, названием специальностей. Кроме участковых, действующих непосредственно в общине и домах, ряд социальных работников функционируют в образовательных и лечебных учреждениях, молодежных и подростковых центрах, проводя групповую и индивидуальную работу с несовершеннолетними в тесном контакте со штатными психологами этих организаций, но административно подчиняясь местным социальным службам. В каждой из этих служб есть "социальным помощником", который выступает как инициатор той индивидуальной помощи, в которой нуждается несовершеннолетний. Но используется он на вспомогательных ролях, выполняя наставнические функции, оказывает помощь в организации вспомогательного общения, поиске наиболее подходящих для конкретных подростков временных убежищ и мест проживания за пределами семьи и т. п.

Профессиональной базой, на которую опираются голландские социальные работники, выступает хорошо организованная, имеющая определенные традиции и дополнительные профессиональные силы, разветвленная сеть социальных служб самой общины. Службы эти являются бюджетными организациями. Они оказывают подросткам и их родителям бесплатную помощь.

Ориентация на повседневность означает также и умение увидеть взаимосвязи в психологических, материальных, инструментальных, социальных нуждах подростков, понимать которые можно только в целостности конкретного быта отодвигаясь от традиционного видения истоков личных проблем исключительно о самом индивиде, в комплексе индивидуальной вины.

В этой связи ориентированная на повседневность реабилитация составляет для адресата помощи, так называемые зоны свободного действия, без которых, в силу специфики этого вида деятельности, ее особой интимности и включенности в ситуацию, возникает опасность пронизывания всех сфер подростковой жизни разного рода надзором, парализующим какое бы то ни было сопротивление, инициативу, самостоятельность и постепенно трансформирующимся в тотальный контроль.

Профессиональное осознание такой опасности в состоянии сдерживать и определенным образом ограничивать вмешательства, предотвращая тем самым, колонизацию повседневной жизни подростка. Залогом успеха в реализации таких подходов становится взаимная открытость, возможность критики, конструктивной конфронтации и периодической дистанциации.

Однако и при этом всегда присутствует осознание того, что все достоинства ориентированной на повседневность реабилитации не устраняют опасности замыкания на рутине бытия и, что один только принцип близости, открытости, компетентности сам по себе не обеспечит успех. Напротив, излишняя приверженность ему способствует потере объективных целей, наступлению определенного привыкания к имеющимся в данной повседневности обстоятельствам. Поэтому социальные работники на местах стараются сделать так, чтобы не все поведенческие трудности и жизненные ситуации решались средствами социально-педагогической регуляции повседневности.

Многие проблемы, которые выносят за рамки обыденности, а значит, и за сферу полномочий и компетентности, скажем, участкового работника, решаются благодаря обращению к специалистам - психологам, юристам, наркологам, сексологам и т. д. - то есть к определенной терапии, которая в целенаправленной форме специализированно помогает.

Необходимость взаимосвязи участкового социального работника со специалистами обусловлена общностью конечной цели - помочь подростку справиться со своими повседневными жизненными сложностями, более успешно взаимодействовать с другими людьми, организовывать быт и жизнь в целом.

Профессионализм и профессиональное самосознание любого социального работника, осуществляющего реабилитацию в условиях повседневности, непосредственно связаны с умениями соотносить непосредственную включенность в ситуацию с поиском форм сотрудничества с непрофессионалами, в том числе, родителями, друзьями подростков, всякого рода добровольными помощниками, представителями тех ведомств, которые так или иначе соприкасаются с подростками. Для борьбы с негативными явлениями, получающими массовый характер, создается своеобразный единый фронт в виде групп сотрудничества, бригад содействия, института посредничества, попечительства, наставничества и пр.

Независимость социальных работников объясняется высоким престижем данной профессии в Голландии, позволяющим не только заниматься подобными формами организации среды, но и противостоять любому непрофессионализму или антигуманности со стороны лиц и ведомств, ответственных за работу с детьми или невольно затрагивающих их интересы. Так, социальный работник в состоянии поставить вопрос перед любыми властями об опасности для психического и физического здоровья несовершеннолетнего действий конкретного учебного или лечебного заведения, конкретного учителя, врача, родителей, частного лица.

Делается также все возможное, чтобы подросток сполна использовал потенциал этих учреждений и, чтобы реабилитация служила тем отвлекающим фактором, который обеспечивает интересный досуг, содержательное времяпровождение, общение с себе подобными, удовлетворение потребностей - то есть, профилактике и предупреждению отклоняющегося поведения.

Подобные центры и службы специализируются на конкретных направлениях деятельности и являются как бы линейными структурами социальной реабилитации. Так, есть центры, ориентированные на помощь подросткам, злоупотребляющим алкоголем, наркотиками, специализированные кризисные стационары, решающие проблемы суицидальности, ранней беременности, проблемы взаимоотношений с родителями и пр.

Таким образом, подростковая реабилитация как часть общей социальной помощи несовершеннолетним возвращает их к нормальной жизни в самой общине и направлена на решение неординарных проблем с оттенком экстремальности. При этом опыт Голландии доказывает, что это не означает спасение утопающего любой ценой и в экстремальном порядке, достаточно соответствующим образом организовать среду обитания подростка, создать

цивилизованные условия жизни, чтобы подросток сам понял, что ему нужно и самостоятельно выбрал из всего многообразия форм поддержки наиболее для себя подходящую: услуги социального помощника или участкового, психокоррекционный клуб, кабинет анонимной социально-психологической помощи, занятия на компьютере в молодежном центре или в условиях спортивного комплекса - обучение боксу, борьбе, йоге и т. д., вызывающие ощущение защищенности, уверенности в завтрашнем дне, свободу выбора.

И все же работа с трудными подростками в общине неизбежно прерывается периодами тяжелых кризисов и осложнений, вызываемых прогулками, кражами, напряженными отношениями с окружающими, недостойным поведением дома, в школе, по месту жительства, т.е. так называемыми «критическими периодами» в жизнедеятельности подростка.

Критические периоды могут различаться по продолжительности, остроте, масштабам, начиная от серьезного, но временного разрыва с родителями, и, кончая полным разрывом с ними. Но и в этом случае основным элементом реабилитации остается ее ориентация на повседневность и, следовательно, содержание подростка, насколько это возможно в условиях общины, дома, семьи.

Такой подход выявляет настоятельную необходимость перехода от попечительства, осуществляемого соответствующими учреждениями, к альтернативной заботе, базирующейся на возможностях общины, необходимости сделать доступными, хотя и ограниченными, но все же более приспособленными и специализированными, последовательными и действительно "отзывчивые" службы.

Составными частями усиленной заботы о подростках, имеющих проблемы в условиях повседневности, в общем виде голландские специалисты по социальной реабилитации считают следующие:

Отвлечение, как возможность создания и развития опорных профилактических служб для удовлетворения нужд большинства дезадаптированных с тем, чтобы удержать их от опеки официальных, а главное, правоохранительных органов. Отвлечение от правонарушений предполагает разработку методов по привлечению действующих в общине социальных ведомств и служб (например, к местам сборов подростков по вечерам, днем, в свободное время, скоплений и тусовок).

Важнейшими моментами такого привлечения становится профилактическая деятельность, выражающаяся в создании кафе для молодежи, клубов по интересам, предоставление небольших помещений в жилых кварталах, позволяющих развлекаться, что-то мастерить, ремонтировать. В жилых домах тех кварталов, где отсутствуют комфортабельные условия для проведения досуга подростков, устраиваются своеобразные этажи отдыха - оборудованные подвалы или, наоборот, мансарды, где есть все необходимое для простых спортивных занятий, нехитрые музыкальные установки, видеотехника.

Диагностика - длительный процесс, органически сочетающийся с реабилитацией. Она не позволяет действовать приблизительно, навешивая ярлыки, а лишь фиксирует динамику развития. Не венец делу и не приговор,

который выносится окончательно и бесповоротно, а средство улучшить и сделать еще эффективнее помощь, один из составных и обязательных компонентов по ее обеспечению.

Специалист по реабилитации всегда вооружен методами групповой и индивидуальной диагностики. Он постоянно включен в процессы социализации подростков, но при этом в силу специфики неформального общения со своими подопечными остается как бы в тени.

Особое внимание уделяется анализу различных форм отклоняющегося поведения, конфликтных ситуаций в группе, характеру и способам их урегулирования.

Важнейшей стороной формирования разных подходов к трудным является также распознавание и оценка тех нужд, которые можно удовлетворить на уровне общины.

Важным компонентом всех форм диагностики является возможность предоставления подросткам всех видов психологической и специальной социальной помощи (консультаций, кризисных стационаров, специализированных центров и т. п.).

Общественная помощь и наставничество используются в результате диагностики для разрешения проблем подростков с наиболее тяжелыми проблемами. За их реабилитацию ответственны не только социальные работники и специалисты общинных служб, но и представители различных ведомств данной территории, общественники, добровольцы, совместно с которыми и прорабатываются планы и программы действий.

При определении общественной помощи и наставничества используются следующие процедуры:

- объединение общественных и добровольных средств, возможностей с тем, чтобы подросток не попал в руки "официальных" органов;
- создание системы совместной диагностики и оценки личности, обобщение ее результатов для принятия решений учителями, воспитателями, участковыми, помощниками, общественниками, выработка соответствующих мер;
- определение наиболее оптимального соотношения групповой и индивидуальной работы с подростком.

Наставничество создает обстановку, благодаря которой можно поделиться своими затруднениями с себе подобными, с наставниками, познать опыт других. Оно рождает чувство сопричастности и дает возможность увидеть себя в другом свете.

Посредничество. Ему доступны эффективные, соответствующие особенностям подросткового возраста, виды услуг. Статистика также говорит о том, что районы, где действуют отряды посреднической службы, показывают значительное сокращение количества трудных. Некоторые их инициативы обеспечили почти еженедельные контакты с подростками и предотвратили многие конфликты с окружающими.

Отличительной чертой усиленной посреднической деятельности является внимание к небольшим группам подростков - 6-10 человек. Благодаря этому каждый член группы может рассчитывать на близкие контакты с работниками службы в течение трех-четырёх вечеров еженедельно.

При этом помимо таких форм работы, как посещение дома, связь со школой, семьей, обычной практикой являются своеобразные компенсаторные услуги. Кроме отвлечения и внимания в виде наставничества данный вид помощи обеспечивает подростку возможность овладения разными видами деятельности в непринужденной обстановке - учебной, профессионально ориентированным досугом, заботой о ближнем.

Обеспечение подходящего места жительства - важный элемент общей стратегии заботы о трудных, который способного заменить семью.

Сегодня в Голландии никто уже не дискутирует по поводу преимущества закрытых воспитательных учреждений интернатского и тем более исправительного характера. Настойчивая критика в адрес этих учреждений показала однозначно негативную направленность тотального воспитания, при котором, во-первых, ограничены возможности полноценной жизни и развития детей, во-вторых, в результате полного разрыва отношений детей с окружающим миром неизбежно встают новые необратимые проблемы. Существование таких заведений приводит к игнорированию альтернативных с точки зрения открытости и превентивности форм помощи.

Как ответ на эту критику, следует считать обращение Голландии к различного типа семейным детским домам, известным еще с прошлого века, домам заместительства семьи, приютам, временным убежищам, позволяющим переосмыслить, благодаря особому укладу, традиционные социально-педагогические позиции в отношении их воспитательных возможностей.

Четко проступает в Голландии и тенденция к децентрализации и автономности действующих по территориальному принципу, небольших и одновременно открытых внешнему миру, обозримых изнутри, не замкнутых, а интегрированных со средой, воспитательных учреждений. Очевидно, что эта тенденция противоречит тем организационным структурам, к сожалению, все еще бытующим у нас - типовым зданиям, установкам на огромные комплексы - в силу их якобы большей рациональности.

Каждый городской округ Голландии имеет такие учреждения обслуживания, как:

а) пристанище на несколько ночей для тех, кто испытывает временные неприятности;

б) приюты для тех, кто проходит специальную диагностику перед определением в реабилитационное учреждение типа детского дома или интернат с повышенной заботой;

в) убежище для краткосрочной передышки от семейного кризиса;

г) пансионаты с длительным проживанием, связанным с реализацией программы подготовки к самостоятельной жизни.

Центры направляют свои усилия на такую организацию помощи, которая согласуется с полицией, прокуратурой, детскими судами, как заслуживающая (или не заслуживающая) внимания и доверия альтернатива содержания под стражей под предлогом неуправляемости. Все это для того, чтобы ни один несовершеннолетний не был приговорен к уголовному наказанию.

Проанализировав опыт организации социальной работы с детьми и подростками «группы риска» по месту жительства в Голландии, можно выделить ее основные принципы:

- максимальная конкретность повседневной реабилитационной деятельности;
- опора на собственный опыт индивида, активизация собственных возможностей решения проблем;
- восприятие адресата помощи - ребенка - в его конкретном жизненном пространстве;
- любое сотрудничество специалистов с детьми и подростками строится только с обоюдного согласия и активного участия как их самих, так и родителей;
- приоритет отдается воспитательным, а не исправительным методам воздействия;
- любые осложнения выявляются и устраняются не только вовремя, но и с позиции опережения и обязательно природосообразно, с учетом возрастных, психических особенностей;
- системность в организации социальной работы, т.е. каждое предыдущее звено в системе социальной помощи связано с последующим, а также каждый тип отклонений связан с такой системой воздействий, которая способна учитывать индивидуальные особенности нуждающихся в помощи подростков.

Социальная работа по месту жительства организована по двум основным направлениям: социальная реабилитация, ориентированная на повседневность и усиленная забота о детях, имеющих проблемы в условиях повседневности. Последнее направление включает в себя следующие составные части:

Отвлечение, как возможность создания и развития опорных профилактических служб, прежде всего организующих досуг детей и подростков;

Диагностика, как средство улучшить и сделать еще эффективнее помощь, один из составных и обязательных компонентов по ее обеспечению;

Общественная помощь и наставничество, которые используются для разрешения проблем подростков с наиболее тяжелыми проблемами;

Посредничество, которому доступны эффективные, соответствующие особенностям подросткового возраста, виды услуг.

Обеспечение подходящего места жительства, постоянного или временного.

Проблемами реабилитации детей и подростков «группы риска» занимается целый ряд специалистов. В первую очередь, - это различные категории социальных работников, отличающиеся друг от друга по характеру

профессиональной подготовки, содержанию ведущей деятельности, названием специальностей, среди которых можно выделить следующие:

- участковые социальные работники (имеющие в своем ведении один-два дома с квартирами),
- специалисты по социальной работе функционирующие в различных образовательных, лечебных, досуговых учреждениях,
- социальные помощники, которые выполняют наставнические функции.

Все категории социальных работников тесно взаимодействуют со специалистами (психологами, юристами, наркологами, сексологами и пр.), активно привлекаются непрофессионалы (родители, друзья), добровольные помощники.

Профессиональной базой, на которую опираются голландские социальные работники, выступает разветвленная сеть социальных служб самой общины. Эти социальные службы являются бюджетными организациями, административно подчиняются местным органам власти, которые выделяют необходимые средства для их эффективной деятельности.

Опыт Голландии доказывает, что достаточно соответствующим образом организовать социальную среду подростка, создать цивилизованные условия жизни, чтобы он сам мог разобраться, что ему нужно и самостоятельно выбрал из всего многообразия форм социальной помощи и поддержки наиболее для него подходящие, это вызывает чувство защищенности, уверенности в завтрашнем дне, свободу выбора. Эти меры значительно снижают количество детей и подростков относящихся к «группе риска», склонных к отклоняющемуся поведению.

Особенностью социальной работы с детьми и подростками «группы риска» является территориальный принцип, т.е. системная социальная помощь данной категории населения непосредственно по их месту жительства (в общине).

Список литературы

1. Алексеева Л.С., Осколкова О. Опыт социальной реабилитации подростков в Голландии, Чехии, Словакии, Венгрии, США и Англии. - М. - 2014 г. - серия Социальная помощь семье и детям, - Выпуск 1.
2. Бланков А.С. Актуальные проблемы предупреждения безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. // Социальная дезадаптация: нарушение поведения детей и подростков. - М., 2006. - С. 3-10.
3. Брюс Франц. Социальная работа и социальная педагогика в модернизируемом обществе. // Российский журнал социальной работы. - 2012 г. - № 2.
4. Игошев К.Е., Шмаров И.А. Социальные аспекты предупреждения правонарушений. - М., 2014. - 176 с.
5. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. - М. - Воронеж. - 2012 г.
6. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. // Вопросы психологии. - 2011. - №4. - С. 6-20.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В УСЛОВИЯХ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ

О. А. Никкель,
ФГБОУ ВО «СибГУФК»,

Научный руководитель к.биол.н., доцент Е. С. Стоцкая

Аннотация. В статье представлена методика занятий в сенсорной комнате, направленная на снижение ограничений способностей жизнедеятельности. После реализации методики нами обнаружено достоверное снижение ограничения способностей жизнедеятельности по категориям способность к обучению, к общению, к ориентации и к самообслуживания

Ключевые слова: дети с детским церебральным параличом, способности ограничений жизнедеятельности, реабилитация, сенсорная комната.

Актуальность. Одной из наиболее частых причин детской инвалидности является заболевание нервной системы, в частности церебральный паралич. Он является собирательным термином, который объединяет синдромы, возникшие в результате поражения головного мозга в период онтогенеза. Всегда проявляется нарушение моторного развития. Причиной, которого могут быть аномальное распределение мышечного тонуса, дискоординации движений, снижение высших психических функций. Вследствие таких нарушений возникают ограничения способностей жизнедеятельности [1].

Рост количества детей с ДЦП и значительные социальные последствия, в связи с данным заболеванием, является серьезной медико-социальной проблемой. Для решения, которой разработано множество традиционных и нетрадиционных методик физической реабилитации. Большинство из них направлены на коррекцию двигательных навыков и психокоррекцию, но не маловажным моментом является ограничение способностей жизнедеятельности ребенка для полноценной его социализации [1, 2, 3]. В связи с этим разнообразие комплексных программ, является первостепенной задачей у специалистов в области физической реабилитации.

Цель исследования: разработка методики развития способностей жизнедеятельности у детей с детским церебральным параличом в условиях сенсорной комнаты.

Методы и организация исследования

Исследование проводилось на базе ООО «Центр реабилитации «Рассвет». Нами была сформирована экспериментальная группа, которая состояла из 7 детей 5 — 8 лет с диагнозом ДЦП. Дети занимались в сенсорной комнате по 30 минут 3 раза в неделю.

Педагогическое тестирование включало исследование ограничения жизнедеятельности с помощью тестов разработанных на основе международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья и направленных на изучение способностей к обучению, к

общению, к ориентации, к самообслуживанию и контролировать свое поведение [4, 5, 6, 7, 8].

Для обработки материалов проведенного исследования проводилась статистическая обработка данных, с помощью программы Microsoft Excel 2007. Оценка различий в изучаемой группе проводилась методами непараметрической статистики сравнения (Т – критерий Вилкоксона). Методами вариационной статистики рассчитывали среднюю и отклонение от средней.

Результаты исследования и их обсуждение

Задачами занятий в сенсорной комнате являются: профилактика психофизических и эмоциональных нагрузок, создание положительного эмоционального состояния, формирование восприятий цвета, звука, ритма, согласований движений собственного тела, облегчение состояний тревожности, переключение тревоги в конструктивное русло, формирование адекватной самооценки, преодоление застенчивости, агрессии, развитие позитивного общения и взаимодействия детей друг с другом, развитие памяти, речи, фантазии, мышления [9].

Для снижения ограничений способностей жизнедеятельности нами были разработаны тематические занятия в сенсорной комнате, которые проводились по сценарию. Занятия начинались с приветствия группы. Детям предлагалось имитировать, как они начинают свой день (одеваются, умываются, кушают и т.д.), включая соответствующие сценарии (картинки). Затем группа кормила и играла с собачкой или пандой в мяч, рассаживаясь по углам экрана и катая друг другу мяч. При выполнении данного задания дети взаимодействовали не только с картинкой, но и между собой, что было направлено на развитие коммуникативных способностей и снижение ограничений жизнедеятельности в категориях способность к общению, к самообслуживанию и контролировать свое поведение.

Далее дети, попадая в виртуальный лес, познакомились с его жителями, с тем как он выглядит в разные времена года и время суток. Здесь они определялись, что нужно одевать в определенных условиях, играли в лесу (игры подбирались по временам года), рисовали солнечную и пасмурную погоду, считали встретившихся им животных. Данное задание было направлено на коррекцию ограничений жизнедеятельности в категориях способности к общению, к обучению, к ориентации, к самообслуживанию.

В конце занятия дети имитировали окончание дня (умывание перед сном, переодевание, подготовка постели и др.). Все задания сопровождалось имитацией действий. На последующих занятиях детям предлагалось решать поставленные перед ними задачи (задавая наводящие вопросы), предложенные сценарием.

После проведения занятий нами обнаружено достоверное снижение ограничения способностей жизнедеятельности по категориям способность к обучению, к общению, к ориентации и к самообслуживанию (таблица).

Показатели бальной системы оценки определения ограничений
жизнедеятельности у детей с ДЦП (в %)

Способности	до	после
Способность к обучению	16,3 ± 8,6	14,0 ± 10,3*
Способность к общению	26,7 ± 7,2	18,9 ± 4,5*
Способность к ориентации	23,0 ± 5,7	20,4 ± 5,3*
Способность к самообслуживанию	39,0 ± 6,3	33,1 ± 7,6*
Способность контролировать свое поведение	32,8 ± 9,3	30,0 ± 6,7

*Условное обозначение: * - Достоверность результатов по T-Вилкоксоу $p \leq 0,05$.*

До исследования показатели ограничения способностей жизнедеятельности в категории «способность к обучению» у 2х детей находились в пределах умеренных, а у 5ти детей - незначительных нарушений. После исследования было выявлено, что у 1го ребенка ограничения снизились от умеренных к незначительным.

До исследования у 5ти детей показатели ограничения жизнедеятельности в категории «способность к общению» находились в пределах умеренных, у 2х - незначительных нарушений. После исследования у 4х из 5ти детей было выявлено снижение ограничений от умеренных к незначительным.

Исследование распределения детей по показателям ограничений жизнедеятельности в категории «способность к ориентации» до исследования выявило, что у 4х - находились в пределах умеренных и у 3х - незначительных нарушений. После исследования было обнаружено у 3х из 4х детей снижение ограничений от умеренных к незначительным.

Исследуя распределения детей по показателям ограничения жизнедеятельности в категориях «способность к самообслуживанию» и «способность контролировать свое поведение» до исследования, у всех детей показания находились в пределах умеренных нарушений. После исследования у 1го из 7ми детей было выявлено снижение ограничений от умеренных к незначительным.

Выводы:

1. Занятия в сенсорной комнате строятся с учетом ограниченных способностей к жизнедеятельности в соответствии с выбранными сценариями.

2. Занятия в сенсорной комнате способствуют снижению ограничения способностей жизнедеятельности. О чем свидетельствует достоверное снижение показателей способностей жизнедеятельности по категориям способность к обучению (с 16,3 ± 8,6 до 14,0 ± 10,3), к общению (с 26,7 ± 7,2 до 18,9 ± 4,5), к ориентации (с 23,0 ± 5,7 до 20,4 ± 5,3) и к самообслуживания (с 39,0 ± 6,3 до 33,1 ± 7,6).

Список литературы

1. Бадалян, Л.О. Детские церебральные параличи/ Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба.- К.: Здоровья, 2008.- 327с.
2. Исанова, В. А. Нейрореабилитация: Методическое пособие / В.А. Исанова, Л.А. Цукурова. Казань: Оста, 2011. – 304 с.
3. Дедюхина, Г.В. Логопедический массаж и лечебная физкультура с детьми 3-5 лет, страдающими детским церебральным параличом: учебно-практическое пособие для логопедов и медицинских работников / Г.В. Дедюхина, Т.А. Яньшина, Л.Д. Могучая. - М.: ГНОМ и Д, 2010. – 32 с.
4. Определение ограничений жизнедеятельности в категории «Способность к самообслуживанию» у детей разного возраста на основе международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. Методические рекомендации/ Под общ.ред. А.А. Баранов, Л.С. Намазова-Баранова, Г.В. Волынец, А.Г. Ильин, С.Р. Конова и др.//Федеральное гос. бюджет. учреждение «Науч. центр здоровья детей» РАМН (ФГБУ НЦЗД РАМН). – М.: Педиатр, 2013. – 78с.
5. Определение ограничений жизнедеятельности в категории «Способность к ориентации» у детей разного возраста на основе международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. Методические рекомендации/ Под общ.ред. А.А. Баранов, Л.С. Намазова-Баранова, Г.В. Волынец, А.Г. Ильин, С.Р. Конова и др.//Федеральное гос. бюджет. учреждение «Науч. центр здоровья детей» РАМН (ФГБУ НЦЗД РАМН). – М.: Педиатр, 2013. – 78с.
6. Определение ограничений жизнедеятельности в категории «Способность к общению» у детей разного возраста на основе международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. Методические рекомендации/ Под общ.ред. А.А. Баранов, Л.С. Намазова-Баранова, Г.В. Волынец, А.Г. Ильин, С.Р. Конова и др.//Федеральное гос. бюджет. учреждение «Науч. центр здоровья детей» РАМН (ФГБУ НЦЗД РАМН). – М.: Педиатр, 2013. – 63с.
7. Определение ограничений жизнедеятельности в категории «Способность к обучению» у детей разного возраста на основе международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. Методические рекомендации/ Под общ.ред. А.А. Баранов, Л.С. Намазова-Баранова, Г.В. Волынец, А.Г. Ильин, С.Р. Конова и др.//Федеральное гос. бюджет. учреждение «Науч. центр здоровья детей» РАМН (ФГБУ НЦЗД РАМН). – М.: Педиатр, 2013. – 95с.
8. Определение ограничений жизнедеятельности в категории «Способность контролировать свое поведение» у детей разного возраста на основе международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. Методические рекомендации/ Под общ.ред. А.А. Баранов, Л.С. Намазова-Баранова, Г.В. Волынец, А.Г. Ильин, С.Р. Конова и др.//Федеральное гос. бюджет. учреждение «Науч. центр здоровья детей» РАМН (ФГБУ НЦЗД РАМН). – М.: Педиатр, 2013. – 63с.
9. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья: Учебно-методическое пособие / Под общей ред. В.Л. Жевнерова, Л.Б. Беряевой, Ю.С. Галлямовой. – СПб.:ХОКА, 2007. – Ч.1: Тёмная сенсорная комната.- 416 с.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ, РЕАЛИЗУЕМЫЕ СПЕЦИАЛИСТАМИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БЕЗНАДЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

**В. А. Овсянникова,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Безнадзорность несовершеннолетних – это одна из актуальных проблем современного российского общества. На базе центров социального обслуживания населения осуществляются разные профилактические меры безнадзорности несовершеннолетних.

Специалистами по социальной работе БУ КЦСОН «Любава» реализуются следующие социальные программы:

1. *Программа реабилитации семей, находящихся в социально опасном положении «Преодоление»* - данная программа направлена на социальную реабилитацию несовершеннолетних и их семей, находящихся в социально опасном положении. В рамках данной программы, на каждую состоящую на учете семью, составляются индивидуальные программы реабилитации.

Цель программы: социальная реабилитация несовершеннолетних и их семей, попавших в трудную жизненную ситуацию или находящихся в социально-опасном положении.

Задачи:

-осуществление сотрудничества с органами и учреждениями системы профилактики по выявлению несовершеннолетних и их семей, находящихся в социально-опасном положении;

-выявление источников и причин трудной жизненной ситуации, социально-опасного положения, социальной дезадаптации детей и подростков и других асоциальных явлений;

-оказание социальной, медицинской, педагогической, психологической, правовой помощи несовершеннолетним, их родителям в ликвидации трудной жизненной ситуации, социально-опасного положения;

-восстановление социального статуса несовершеннолетних, содействие в возвращении несовершеннолетних в семью;

-содействие сектору опеки и попечительства в осуществлении жизнеустройства несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей;

-взаимодействие со всеми органами и учреждениями с целью привлечения их к реализации профилактических и реабилитационных программ.

Основные направления реализации программы:

-социально-бытовое, направленное на поддержание жизнедеятельности граждан в быту;

-социально-медицинское, направленное на поддержание и улучшение здоровья граждан;

- социально-психологическое, предусматривающее коррекцию психологического состояния граждан для их адаптации в обществе;
- социально-педагогическое, направленное на профилактику отклонений в поведении и аномалий личного развития клиентов, формирования у них позитивных интересов, в том числе, в сфере досуга, организация их досуга, оказания содействия в семейном воспитании детей;
- социально-экономическое, направленное на поддержание и улучшение жизненного уровня;
- социально-правовое, направленное на поддержание или изменение правового статуса, оказание юридической помощи, защиту законных прав и интересов граждан.

Этапы программы

Социальная технология нашей работы с семьей включает в себя несколько этапов:

- сбор и анализ информации о семье, находящейся в социально-опасном положении;
- постановка социального диагноза (выявление основных проблем семьи, определение их показателей и причин возникновения);
- выбор способов воздействия и планирования работы с семьей;
- практическая работа по оказанию помощи и поддержки семье;
- контроль, оценка и завершение работы с семьей. Реализация программы представлена в приложении № 1.

2. *Программа «Восхождение по ступенькам права»* - предусматривает комплексную, систематическую работу по просвещению и воспитанию несовершеннолетних в соответствии с восхождением на каждую ступень правовых знаний, исходя из возрастных особенностей развития личности.

Программа проводится с детьми младшими возраста, с постепенным переходом к более старшим возрастным категориям. У детей происходит обеспечение информационно – правовыми знаниями. Осуществляется правовое просвещение через лектории, беседы, дискуссии и другие формы работы. В рамках программы проводится конкурс рисунков на тему «Я – ребенок, я – человек, я - гражданин», выпуск тематических буклетов, методических пособий. К реализации привлекаются правоохранительные органы, юристы, психологи и специалисты по социальной работе.

Цель программы:

Способствовать формированию у детей и подростков осознанного отношения к своим правам и обязанностям в соответствии с восхождением на каждую ступень правовых знаний, исходя из возрастных особенностей развития личности.

Задачи программы:

- формирование активной жизненной позиции у молодого поколения;
- содействие духовно-нравственному развитию детей и подростков;
- ознакомление с Российским законодательством, отраслями права, устройством государства;

- обучение применения норм законов в реальной жизни;
- оказание помощи в поисках достойного выхода из сложных жизненных ситуаций;

Ожидаемые результаты

- Повышается правовая грамотность и уровень информированности детей и подростков;
- Повышаются предпосылки для формирования нравственно-этического и духовного развития несовершеннолетних;
- Сформируется новый тип развивающей среды в центре для содержательного досуга детей и определения жизненных приоритетов у подрастающего поколения.

По результатам проведенных мероприятий, у детей сформировалось осознанное отношение к своим правам и обязанностям. Ребенок может самостоятельно выбирать способы поведения, зная нормы права, у несовершеннолетних повысился уровень информированности.

3. Программа «*Моё светлое будущее*» - направлена на формирование правовой культуры младших школьников, профилактику безнадзорности и правонарушений. Она рассчитана на проведение профилактических мероприятий среди детей младшего школьного возраста, так как формирование правовых знаний, законопослушного поведения и толерантности, чувства ответственности за свои поступки – залог успешного воспитания подрастающего поколения, а, следовательно, успешной социализации в обществе.

Правовая грамотность – это не только обладание юридическими знаниями, но и умение правильно использовать их в жизни. Поэтому, в рамках программы, проведены не только лекции и беседы с детьми и родителями, но и, с целью закрепления полученной информации и расширения социокультурного опыта школьников, специалистами использована наиболее актуальная методика – игровая деятельность по заданной теме.

Цель программы:

- формирование правовой культуры младших школьников;
- профилактика безнадзорности и правонарушений среди младших школьников.

Задачи программы:

- просвещение младших школьников и родителей в вопросах их прав, обязанностей и ответственности;
- умение применять правовые знания в жизни;
- формирование у подростков навыков предупреждения правонарушений, правильного поведения в ситуации юридического конфликта и выхода из него;
- оказание необходимой и своевременной воспитательной, психологической и социальной помощи нуждающимся в ней детям;

Ожидаемые результаты:

- повышение правовой грамотности несовершеннолетних;

-формирование и закрепление правовой культуры подрастающего поколения;

-формирование у подростков гражданской ответственности и правового самосознания, толерантности, способности к успешной социализации в обществе;

-повышение эффективности взаимодействия органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений.

В рамках данной программы были проведены следующие мероприятия: беседы с несовершеннолетними, правовая игра, конкурс рисунков, анкетирование, распространение информационных буклетов, лекторий для родителей.

По результатам тестирования и анкетирования было выявлено, что реализация данной программы позволила повысить уровень правовой грамотности несовершеннолетних, осуществить просветительскую работу среди несовершеннолетних, оказать необходимую и своевременную воспитательную, психологическую и социальную помощь. Реализация программы «Мое светлое будущее» представлена в приложении № 3.

Они направлены на разрешение актуальных социальных проблем. Проблемы выявляются на основе анализа обращений населения к специалистам центра, а также, сведений учреждений системы профилактики безнадзорности.

В настоящее время многие специалисты озабочены поиском эффективных средств и методов педагогического воздействия для преодоления отклонений в психофизическом состоянии подростков с девиантным поведением. Профилактика и предупреждение педагогической и социальной запущенности, непосредственно процессы оздоровления подрастающего поколения во многом находятся и в сфере действия средств и методов социально-педагогического воздействия.

Проведя анализ деятельности центра социального обслуживания населения «Любава» мы рассмотрели основные виды деятельности для несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Выявив, основные технологии деятельности специалиста по социальной работе с девиантными подростками, мы пришли к выводу, что в профилактической работе выделены социальные программы, реализуемые в учреждении:

- *Программа «Преодоление»*

- *Программа «Восхождение по ступенькам права»*

- *Программа «Мое светлое будущее»*

При определении основных направлений деятельности специалиста по социальной работе с девиантными подростками в центре, мы выяснили, что эффективная реализация профилактических программ возможна при соблюдении трех условий:

1) высокой мотивации всех участников программы: ребенка, социального педагога, специалистов социальной работы и сотрудников центра;

2) психолого-педагогической компетентности специалистов и руководителей учреждения;

3) координации деятельности различных государственных служб: образования, здравоохранения, правоохранительных органов.

Список литературы

1. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в российской Федерации»
2. Астапов А. И., Лебединская О.И., Шапиро Б. Ю. Теоритико-методологические аспекты по подготовки специалистов социально-педагогической сферы для работы с детьми, имеющие отклонения в развитии.- М.: ВЛАДОС, 2013. - 178 с.
3. Боровая О. Кто заставляет пожилых омичей прыгать через бордюры // Газета «Наше Омское слово» № 10 (027) от 17.03.2009 г.- Омск: С.72-74.
4. Гришина Л.П. Актуальные проблемы инвалидности в российской Федерации. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 125 с.
5. Дашук И. Н. Основы социальной работы: уч. пособие.- Орел.: ОГУ, 2008. – 253 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ МЕТОДАМИ PR

**Н. А. Ощепкова, Т. В. Шиц,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

По данным опроса ВЦИОМ 64% россиян старше 60 лет утверждают, что свободного времени у них очень много и они не знают, на что его потратить.

Как это ни печально, но в России, основные виды досуга пожилых людей сводятся к посиделкам у подъезда или к прогулкам до магазина и обратно. А организация досуга пожилых людей часто заканчивается на проведении концерта несколько раз в год.

Под словом «досуг» мы понимаем какой-либо род занятий, который может дать человеку ощущение удовольствия, приподнятого настроения и радости. Коллективные формы проведения досуга помогают отвлечься от насущных проблем, снять напряженность, найти единомышленников, найти методы творческого самовыражения, почувствовать физическое и психологическое удовлетворение.

Важно вовлечь пожилых людей в такое интересное занятие, которое не позволяло бы им сосредоточиться на своих болезненных ощущениях и переживаниях. Или хотя бы на какое-то время отвлекало от таких печальных мыслей.

Досуг и отдых, по мнению ученых-социологов, могут включать следующие виды деятельности:

- спорт или разнообразная физическая активность (роль зрителя, участника, тренера или какая-либо другая организационная деятельность);
- художественная деятельность (живопись, рисование, литературное творчество);
- поделки (вышивание, вязание, плетение различных изделий и другое ручное творчество);
- забота о животных;
- хобби (разнообразная деятельность по интересам);

- посещение музеев, театров, галерей, экскурсии;
- игры (настольные игры, компьютерные игры);
- развлечения (просмотр телепередач, фильмов, чтение литературы, прослушивание радиопередач);
- общение с другими людьми (телефонные разговоры, написание писем, приглашений, организация и посещение вечеров и других развлекательных мероприятий).

Большинство из этих видов деятельности пожилые люди не могут организовать самостоятельно. Во-первых, зачастую ограничения носят чисто финансовый характер. Во-вторых, в нашей стране не так много общественных мероприятий для лиц преклонного возраста. В-третьих, для некоторых из приведенных форм организации досуга требуются определенные навыки, которые нужно постоянно развивать. И, в-четвертых, неблагоприятной является сама атмосфера социального окружения.

Ученые-психологи предлагают следующие реабилитационные формы проведения досуга для пожилых людей.

1. Библиотерапия. Сюда относится художественное чтение, обсуждение литературных произведений, встречи с авторами книг, литературные и поэтические клубы, выставки книг, а также возможность пожилых регулярно посещать библиотеки.

Рассмотрим прецеденты решения данной проблемы методами PR в нашей стране. Библиотека «Надежда» г. Кемерово работает по городским целевым и внутрисистемным программам: «Качество жизни пожилых людей и инвалидов» (работа клубов «Рукоделие», «Званный гость», «Мы и наше здоровье»). Остановимся подробнее на литературном клубе для досуга пожилых людей и инвалидов «Званный гость». Для встреч с пожилыми людьми приглашаются местные поэты, писатели и другие деятели литературы. Предоставляется возможность обсудить с ними новые произведения, послушать истории их творчества.

В Санкт-Петербурге по инициативе трех общественных организаций создана программа «Второе дыхание», рассчитанная на организацию досуга людей старше 50 лет. Среди мероприятий программы есть «Литературный клуб». Встречи проходят раз в месяц. На каждую из них заранее определяется тема. Участники клуба имеют возможность бесплатно публиковать свои произведения.

В Москве, в одной из библиотек Южного Бутово существует литературный клуб для пенсионеров «Слово». Работа клуба направлена на сохранение полезной, целесообразной активности людей старшего поколения, на удовлетворение потребности в общении, на создание благоприятного психологического микроклимата. Сотрудники библиотеки учитывают потребности и интересы пенсионеров, приглашают их на различные мероприятия, встречи с интересными людьми, поэтические вечера, концерты, просмотры фильмов и презентаций на литературоведческие темы. Такая работа с людьми пожилого возраста поднимает их жизненный тонус, активизирует творческое начало.

2. Изотерапия или терапия художественным творчеством. Этот вид деятельности помогает пожилому человеку упорядочить знания, оформить и зафиксировать свои представления об окружающем мире. Рисование признано очень увлекательным процессом, в ходе которого люди, погружаясь в него, могут забыть абсолютно обо всех насущных проблемах. Сюда мы отнесем и все виды рукоделия и декоративно-прикладного творчества. Всем известно, что у бабушек и дедушек в этой области существуют определенные пристрастия. Кто-то предпочитает вязать крючком, кто-то – вышивать крестиком или выжигать рисунки на дереве. Но когда это делаешь просто для себя, то большой заинтересованности не возникает. Другое дело – подготовить работу для выставки или для ярмарки. Здесь есть возможность показать свою работу другим, сравнить, а порой и заработать, хоть и не много. Например, в этом году в г. Ломоносово, недалеко от Санкт-Петербурга, прошел фестиваль самодеятельности пожилых людей «Какие наши годы!». Одной из номинаций фестиваля стало звание «Золотые руки». Ростовское отделение российского «Красного креста» организовало бесплатные курсы рукоделия для людей пожилого возраста. Курсы пользуются популярностью. А власти одного из сел в Башкортостане предложили пожилым женщинам учить местных школьниц рукоделию. Как признаются такие «учителя», они получают большое удовольствие от таких уроков. Многие из этих пожилых людей одиноки и не имеют возможности учить чему-то своих собственных внуков.

3. Музыкотерапия. Известно, что многие музыкальные произведения снимают напряжение, нейтрализуют негативные чувства. Этому направлению служат и традиционные концерты самодеятельности молодежи, на которые приглашаются пожилые люди. Однако в нашей стране организовано немало интересных, с точки зрения PR, проектов. Остановимся подробнее на некоторых из них. В городе Чебоксары проводится фестиваль творчества пожилых "Соловьиная роща". По словам организаторов фестиваля, данный проект предусматривает организацию активного культурного досуга для пожилых людей – детей войны и тружеников тыла в следующих жанрах: поэтическое творчество, авторская песня, инструментальная музыка, хореография, вокал, художественное слово, живопись, графика, скульптура. Организатором фестиваля выступает муниципальное учреждение – дворец культуры города Чебоксары «Салют».

В городе Хабаровск в марте 2012 года был проведен краевой фестиваль популярной песни «Нам рано жить воспоминаниями». По заказу министерства культуры края «Краевое научно-образовательное творческое объединение культуры» организовало данное мероприятие. В фестивале приняли участие певцы-любители (не имеющие специального образования) - солисты, дуэты, трио, в возрасте от 50 лет. Жюри конкурса отобрало лучших исполнителей, которые были награждены призами.

4. Игровая терапия. Не зря многие игры признаны азартными. Увлеченность игрой может возникнуть у людей разных возрастов, и пожилые люди здесь не исключение. Для многих людей игра - любимый вид деятельности и

общения. Вспомните, как дедушки любят играть в домино или в шахматы. Для этого они собираются всем двором или всем селом, например, в Татарстане состоялся турнир по домино и лото среди людей старше 60 лет. Турнирная площадка стала не только местом соревнований, но и общения.

5. Спорт, активный отдых и туризм. Активные движения, упражнения и спорт поддерживают и восстанавливают физическое и душевное состояние пожилых людей. В европейских странах путешествия на пенсии – это неотъемлемая часть досуга. В силу дороговизны данного вида отдыха, далеко не все пожилые люди в нашей стране имеют возможность посетить другие страны. В этой области государство едва ли предпринимает какие-либо проекты. Здесь особую роль играет социальный PR. Коммерческие организации (чаще всего туристические компании), чтобы продемонстрировать свою социальную ответственность, предоставляют пенсионерам большие скидки на некоторые туры. Часто цена путевки даже ниже себестоимости. Например, компания «Объединенный мир» предоставляет социальные путевки в Сицилию. А московский туроператор «Лабиринт» предлагает целую серию туров под названием «Клуб 50+».

6. Общение с другими людьми становится важным в пожилом возрасте, особенно для одиноких стариков. Некоммерческая организация «Старость в радость» наряду с другими своими мероприятиями организует переписку между жителями домов престарелых и «внуками». Такими внуками могут стать все желающие морально поддержать одиноких пожилых людей. Эти люди пишут письма определенной бабушке или дедушке раз в месяц. К первому письму прикладывается фото друга по переписке. Пишут в письмах о своей жизни, о насущных делах. Как выяснилось, пожилые не очень любят отвечать на такие письма. Им трудно писать в силу плохого зрения и того, что рассказать вроде бы и нечего. Зато полученные письма они перечитывают по нескольку раз.

Таким образом, мы видим, что попытки организовать досуг пожилых людей в нашей стране принимаются повсеместно. Какие-то из них консервативны, другие – более оригинальные. Инициатором проведения досуговых мероприятий выступает государство, реже – некоммерческие организации. Что примечательно, чиновники доверяют проведение подобных мероприятий домам культуры и специализированным агентствам. Это подтверждает то, что для того, чтобы организовать досуговое мероприятие для пожилых людей и привлечь на него как можно больше участников, необходимо использовать инструментальный PR. Сюда входит и оригинальная идея мероприятия, и организационные вопросы, и информирование (как широкой общественности, так и самих пенсионеров). Особняком в этой области стоит социальный PR коммерческих организаций. Пока что в нашей стране помощь пожилым людям не стоит в приоритете для большинства российских компаний. Однако потенциал в этом направлении велик.

МЕТОДЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

**Н. А. Ощепкова,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

Научный руководитель к. психол. н., доцент Л. Г. Карпова

Сегодня приобретает важное значение для эффективной работы руководителя умение подобрать нужный ключик в работе с людьми. Ведь именно они являются наиболее ценным ресурсом, так как именно люди могут постоянно совершенствоваться. Соответственно, умело управляя людьми, можно постоянно совершенствовать организацию. Поэтому руководитель должен хорошо разбираться в людях, знать их достоинства и недостатки, мотивы, которые побуждают их к труду.

Кадровая политика Комплексных центров социального обслуживания населения зависит от множества факторов, на практике не всегда получается грамотно построить систему управления кадрами. Любая организация интересуется повышением эффективности деятельности своих сотрудников, и КЦСОны не исключения. Особую роль в данном вопросе играют методы стимулирования эффективной деятельности социальных работников.

Проблемы мотивации работников социальной сферы остаются в настоящее время очень актуальными, так как от правильно разработанных методов стимулирования зависит насколько эффективно и качественно будут трудиться работники.

Мотивацией называется побуждение человека к действию определенным мотивом [2].

По мнению П.А. Гольбаха, движению нашего ума, нашей воли, наших чувств способствуют желаемые реальные или воображаемые предметы, которые называются потребностями и выступают в роли мотивов деятельности [3].

Проблемой мотивации занимались такие ученые как Н.Г. Чернышевский, Р. Вудвортс, З. Фрейд, У. Макдауголл, В.М. Боровский, Н.Ю. Войтонис, Л.С. Выготский и многие другие. Все известные теории мотивации можно представить в виде одной простой схемы, состоящей всего из трёх структурных компонентов: потребности, желания и удовлетворение.

И каждому руководителю КЦСОНа неплохо бы знать эту цепь, так как, не поняв потребностей работника, совершенно бессмысленно разрабатывать систему его мотивации. Если работа хорошая, и она замечается и вознаграждается, то работа усиливается, но если хорошая работа не отмечается и не вознаграждается, то она ослабевает. Речь в данном случае идет не только о деньгах. Многие ошибочно полагают, что человек работает только ради денег. Доказано, что денежные стимулы (премии и штрафы) влияют на мотивацию, только если их размер составляет не менее 20% от постоянной зарплаты [1]. В этом случае стоит помнить, что «понимание и сближение

целей работодателя и работника – кратчайший путь к повышению эффективности работы предприятия».

Синтезируя теории различных авторов, можно установить следующие потребности человека: потребность в деньгах, потребность в признании, потребность к уважению, потребность к общению. Соответственно мотивами выступают: материальное поощрение, моральное поощрение, самоутверждение, принуждение. Однако на практике зачастую встает вопрос выбора метода стимулирования эффективной деятельности работников. Его рано или поздно задаёт себе руководитель КЦСОНа по разным причинам: либо системы стимулирования не было совсем, а для современной организации она необходима, либо существующая система стимулирования даёт сбой. Причины сбоя могут быть самые разные. В основном этой причиной является изменение мотиваторов для работников.

Чтобы избежать этих и других ошибок, руководитель должен четко представлять себе, что такое система стимулирования и что для его сотрудников является приоритетным.

В качестве хорошего примера эффективной деятельности социальных работников, мы предлагаем рассмотреть методы стимулирования БУ «КЦСОН Москаленского района».

Когда перед руководителем КЦСОНа встал вопрос по созданию системы стимулирования, он предложил следующую последовательность для ее разработки:

1. Для начала необходимо ознакомить всех заведующих отделениями организации с вопросами стимулирования и оплаты труда персонала. Делалось это в виде семинара, на котором они ознакомились с различными теоретическими и практическими аспектами системы стимулирования.

2. Нужно выяснить сложившуюся ситуацию внутри КЦСОНа. Постараться выявить причины, по которым персонал плохо или с низкой эффективностью выполняет свою работу. Здесь руководствовались анализом документации, беседами с сотрудниками. Так же на этом этапе проводился анализ мотивации персонала. Это был своего рода тест, в котором озвучивался ряд вопросов:

1. Нравится ли вам атмосфера, которая сформирована в организации?

2. Какие возможности дает вам работа в организации?

3. Допустим, что Вам предлагают другую должность в организации. При каких условиях Вы бы на это согласились?

4. Какой из видов поощрения для вас является приоритетным?

Следует отметить, что немаловажным является необходимость дать человеку самому написать ответ, поэтому в тесте по каждому вопросу одним из предложенных ответов был ответ «Ваш вариант». Так же при тестировании соблюдалась анонимность.

3. Как было сказано ранее, доказано, что денежные стимулы (премии и штрафы) влияют на мотивацию, только если их размер составляет не менее 20% от постоянной заработной платы, но, ни один сотрудник не будет более

продуктивно работать только «за спасибо». Поэтому были изучены критерии премирования. Во внимание были приняты следующие факторы: стаж работы каждого сотрудника, его квалификационный уровень, отношение к работе, виды выполняемых работ, условия труда. Это делается для того, чтобы избежать одной из наиболее часто встречающихся ошибок: премии выписываются всем. Материальное поощрение должно быть предоставлено лучшему работнику организации. Для других это будет стимулом повысить свою работоспособность.

4. На данном этапе работы разрабатывались неденежные формы стимулирования. Здесь вырабатывались натуральные, моральные, организационные и другие стимулы. Разработанные стимулы соответствовали конкретным должностным обязанностям. Почему и на этом заострил внимание руководитель? Да потому что без использования и внедрения неденежных стимулов любая программа стимулирования персонала будет малоэффективной. Так как для многих сотрудников могут быть ценными поощрения, которые будут способствовать именно повышению его производительности:

- приоритеты в получении нового оборудования и инструментов;
- поощрение переводов по горизонтали хороших работников;
- благодарность и запись в личное дело о хорошо проведенной работе;
- звание «лучший работник»;

Так же целесообразно будет выделить такую группу поощрения, которые будут направлены на поддержку или повышения навыков сотрудника: предоставление места, для участия в семинарах, конференциях и т.п.; предоставление места, для участия в курсах повышения квалификации; дополнительное обучение за счет работодателя для более высокооплачиваемой работы.

Все вышеперечисленные типы поощрения человек должен стараться заработать большим трудом, он должен проявить высокую работоспособность, знание своего дела и энтузиазм. Зачастую, человек ради карьеры жертвует своим семейным благополучием и здоровьем. Поэтому, руководителю стоит помнить, что каждый его сотрудник заботиться о своем благополучии, здоровье, старости. Для этого, руководителю необходимо создать атмосферу, в которой сотрудник будет чувствовать себя защищенным. Именно поэтому в каждом КЦСОНе должны существовать формы «защиты будущего»: пенсионные накопительные схемы; помощь в обучении, дополнительном образовании; различные программы содействия работникам вне работы, а также членам их семей; медицинское страхование; стоматологическое страхование, коллективный договор и т.д.

Только во взаимодействии данными формами различные поощрения имеют смысл. Здоровый, счастливый работник более активно и качественно сможет выполнять свою работу.

Если руководитель правильно организует работу всех сотрудников в своей организации, разработает хорошую, качественную систему стимулирования, то это, несомненно, приведёт его работников к повышению эффективности своей деятельности. Но нужно помнить слова руководителя корпорации

General Electric Джека Велча: если человек хорошо делает свою работу, его надо любить, если плохо — ругать, но делать это надо часто, так как не стоит руководствоваться только поощрениями, при разработке собственной системы стимулирования [4].

Таким образом, мы рассмотрели некоторые методы стимулирования социальных работников и хотим отметить, что здесь немаловажная роль отводится непосредственно руководителю, который объективно оценивает результат каждого сотрудника.

Список литературы

1. Горина Е.Е. Служба занятости как объект социологического анализа // Труд и социальные отношения. – 2009. – № 6.
2. Горина Е.Е., Шикина Е.А. Профессиональная обеспеченность кадровых служб в системе управления персоналом государственных служб занятости. // Гуманитарные научные исследования. – Июнь, 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2013/06/3317>
3. Наврузов Ю. Управление компанией// Пять шагов к успеху или как приумножить потенциал талантов организации. [Электронный ресурс].URL:<http://www.management.web-standart.net/articles/183>
4. Тузова А.А. Мотивация трудовой деятельности: Учебно-методический комплекс, М.: Центр дистанционных образовательных технологий МИЭМП, 2010. [Электронный ресурс].URL: <http://www.e-college.ru/>

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ

**И. В. Павлова,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Человеческая неповторимость, индивидуальность тесно связана с проблемой творчества, истоки которого восходят к детству, когда творческие проявления во многом произвольны и жизненно необходимы.

В отечественной психологии проблему творчества и творческих способностей рассматривали Л.С. Выготский, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, Е.И. Давыдов, А.Г. Ковалёв, В.П. Крупская, А.Н. Лук, А.М. Матюшкин, А.Я. Пономарёв, Д. Б. Эльконин, Е.Л. Яковлева и другие.

Главным компонентом любого вида творчества является *воображение*, которое необходимо целенаправленно развивать и планомерно совершенствовать, поскольку после пятнадцати лет жизни у человека наступает быстрое снижение активности этой функции. У дошкольников к первому классу воображение должно быть сформировано, чтобы они умели ориентироваться в ситуациях, связанных с преобразованием предметов, образов

и гибкость мышления, самостоятельность и инициативность. и знаков для готовности к предвосхищению возможных изменений. Поэтому нужно не только создавать атмосферу созидания, но и поддерживать и развивать воображение

Интерес к проблеме воображения возник на рубеже XIX-XX вв., когда были осуществлены первые экспериментальные исследования функции воображения, затем аспекты изучения расширяются, разрабатываются методики, позволяющие посредством эксперимента изучать воображение, его связи с другими познавательными процессами.

В отечественной психологии исследования воображения велись в контексте идей Л.С. Выготского, считавшего, что воображение строит новое из ранее накопленных впечатлений, не повторяя их [1]. Творческий характер воображения определяется мерой владения способами преобразования впечатлений, используемыми в игре и художественной деятельности, которые интенсивно осваиваются, дети пока не создают фантастических образов, а преобразуют известные.

В дальнейшем было установлено, что учебная деятельность, в которой ребёнок может кропотливо обдумать в воображаемой форме, прежде чем что-то сделать, также способствует развитию воображения, которое формируется совершенно сознательно, с установкой на построение образа. Например, при возникновении продуктов художественного творчества в рисунке, в рассказе, где воображение ребёнка носит направленный характер.

В конструктивной деятельности ребёнка главную роль выполняет творческое воображение, направленное на достижение определённой цели [3]. Особенностью воображения младших школьников является воссоздающее и творческое воображение, характеризующееся наличием элементов простого воспроизведения, которых с возрастом становится меньше, а творческая переработка представлений увеличивается. Включение школьника в разнообразную деятельность, стимулирующая роль образов, опора на прошлый опыт, объективация представлений и образов, развитие речи создают условия для развития воображения, уровень развития которого во многом определяет успешность в учебной деятельности.

Арт-терапия является эффективным методом работы с младшими школьниками, поскольку включает в себя множество приемов, позволяющих развивать творческое мышление, воображение, внимание и память; расширить сознание, совершенствовать взаимодействие с окружающим миром. Арт-терапия имеет развивающую направленность, благодаря чему является ценным инструментом в деятельности образовательных учреждений [2].

Изотерапия – распространенный вид арт-терапии, одним из направлений которой является активизация творческих проявлений в изобразительной деятельности. Специалисты считают, что рисование развивает чувственно-двигательную координацию, согласует межполушарные взаимоотношения, координируя конкретно-образное мышление, за которое ответственно правое полушарие мозга, а левое – за абстрактно-логическое. В рисовании задействованы такие функции как зрение, двигательная координация, речь и мышление, которое способствуя их развитию, связывает между собой [2].

Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя образовательная школа № 5» города-курорта Анапа, целью которого было изучение развития творческого воображения младших школьников посредством арттерапии. В исследовании приняли участие 40 учащихся в возрасте 7–8 лет. Экспериментальную группу составили учащиеся 2 «В» класса, из них 11 девочек и 9 мальчиков, контрольную группу – учащиеся 2 «А» класса, из них 14 девочек и 6 мальчиков.

Для изучения уровня развития творческого воображения у детей в экспериментальной и контрольной группах использовались тесты Э.П. Торранса «Изучение гибкости построения графического образа», «Закончи рисунок». Работы ребят оценивались по следующим критериям: количественная продуктивность, гибкость построения образа, оригинальность созданных образов. Показателем уровня воображения и творческого мышления является количество идей, воспроизведенных ребенком.

Полученные данные говорят о том, что экспериментальной группе детей с высоким уровнем развития творческого воображения нет, в контрольной группе – 2 человека (10%). Средний уровень в экспериментальной группе составил 45%, а в контрольной - 40%. В целом преобладает низкий уровень: 55% в экспериментальной группе и 50% в контрольной.

Для развития творческого воображения младших школьников был разработан комплекс занятий с использованием техник арт-терапии. Занятия проводились во внеурочное время, 2 раза в неделю. Продолжительность занятий 40 минут, форма работы – групповая, индивидуальная.

Работа велась с учётом общепедагогических принципов, особое внимание обращалось на особенности организации развивающей работы для учащихся начальных классов: доступность материала и его содержание, смена видов деятельности, постепенное усложнение материала, учёт индивидуальных особенностей, использование различных видов материала.

Большую помощь в проведении занятий оказывала классная руководительница 2 «В» класса. Она не только принимала участие в занятиях, но и использовала упражнения на развитие творческого воображения на своих уроках ИЗО и технологии. Таким образом, у учащихся экспериментальной группы получилось не 2 занятия в неделю, а 5. Учащиеся контрольной группы занимались по традиционной программе.

Для определения эффективности проведенного комплекса занятий по развитию творческого воображения младших школьников посредством арттерапии проведена повторная диагностика аналогично констатирующему этапу. Повторная диагностика показала динамику позитивных изменений в развитии творческого воображения учащихся экспериментальной группы. Высокий уровень развития творческого воображения детей повысился на 15% (было 0%). Средний уровень повысился на 30% (было 45%, стало 75%). Низкий уровень понизился на 45% (было 55%, стало 10%).

Для достоверности полученных данных использовался χ^2 – критерий Пирсона. Критерием эффективности проведенной работы является

повышение успеваемости учащихся. В экспериментальной группе успеваемость повысилась с 67% (начало занятий, I четверть) до 71% (окончание занятий, II четверть), т.е. на 4%, в контрольной группе – с 77% до 79%, т.е. всего на 2%.

Таким образом, арт-терапия является эффективным методом работы, включающим в себя множество приемов, позволяющих развивать творческое воображение младших школьников.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк: кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Киселева М.Б. Арттерапия в работе с детьми. Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2008. – 160 с.
3. Игнатъев Е.И. Воображение и его развитие в творческой деятельности. – М.: Просвещение, 2003. – 121 с.

КРИТЕРИИ ДИАГНОСТИКИ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

**Е. А. Патрушева,
ФГБОУ ВО «ТвГУ»**

Научный руководитель к.психол.н., доцент С. А. Травина

В настоящее время руководитель должен быть экспертом и стратегом в области управления деятельностью дошкольного учреждения, способным обеспечить постановку, прогнозирование и оценку степени соответствия целей и результатов образования ребенка. Руководитель дошкольного образовательного учреждения должен оперативно чувствовать время, предвидеть и прогнозировать любую ситуацию. Роль руководителя в дошкольном образовательном учреждении – суметь поставить перед собой задачу развития и совершенствования той системы, управленцем которой он является. А для этого необходимо проводить внутреннюю оценку качества образования своего учреждения.

Внутренняя система оценки качества образования в дошкольном образовательном учреждении (далее ДООУ) разрабатывается в соответствии с «Законом об образовании в Российской Федерации (статья 28, пункт 3, подпункт 13), на основании которого к компетенции образовательного учреждения относится обеспечение функционирования внутренней оценки качества образования [2].

Внутренняя система оценки качества образования – целостная система диагностических и оценочных процедур, реализуемых различными субъектами государственно-общественного управления образовательным учреждением, которым делегированы отдельные полномочия по оценке качества образования, а также совокупность организационных структур и нормативных правовых материалов, обеспечивающих управление качеством образования.

По нашему мнению главная цель определения оценки качества образования заключается в том, чтобы улучшить результаты работы ДОУ.

При оценке качества образования в ДОУ оценивается эффективность реализации основной образовательной программы ДОУ, отражающей создание условий для организации образовательных услуг [3]. Для этого формулируем требования, по которым и производится оценка качества ДОУ.

Критерии и показатели качества основной образовательной программы ДОУ

1. Целостность представления образовательной программы:

- оформление основной образовательной программы дошкольного образовательной организации в соответствии с требованиями к локальным нормативным актам (наличие титульного листа, страницы содержания основной образовательной программы (далее ООП) ДОУ в соответствии с ФГОС дошкольного образования).

2. Разработанность образовательной программы:

- разработанность программы в соответствии со структурой ООП, определенной ФГОС дошкольного образования;

- отражение в содержании разделов специфики возрастных особенностей детей и их учет в различных видах деятельности.

3. Соответствие содержания разделов образовательной программы требованиям ФГОС дошкольного образования (далее ДО) – соответствие структуры и содержания каждого раздела требованиям ФГОС ДО:

- целевой раздел (пояснительная записка, планируемые результаты освоения программы);

- содержательный раздел (описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях; описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов; описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей в случае, если эта работа предусмотрена программой) или (особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик; способы и направления поддержки детской инициативы, особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников; иные характеристики содержания программы);

- организационный раздел (описание материально-технического обеспечения программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания, описание распорядка и/или режима дня, описание традиционных событий, праздников, мероприятий; особенности организации развивающей предметно-пространственной среды).

Отражение содержания программы специфики дошкольной образовательной организации – наличие в целевом разделе ООП дошкольной образовательной организации:

- характеристики контингента воспитанников (пояснительная записка);
наличие в содержательном разделе ООП дошкольной образовательной организации:

- описание особенностей реализации вариативных форм, способов, методов и средств реализации программы с учетом специфики дошкольной образовательной организации;

- описание способов и направлений поддержки детской инициативы, особенностей взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников с учетом специфики дошкольной образовательной организации;
наличие в организационном разделе ООП дошкольной образовательной организации:

- описания традиционных событий, праздников, мероприятий с учетом специфики дошкольной образовательной организации;

- отражение специфики дошкольной образовательной организации, в создании развивающей предметно-пространственной среды.

Существуют различные подходы к определению совокупности показателей качества дошкольного образования в ДОУ. Так, например, В. А Зезева предлагает использовать четыре вида показателей оценки качества дошкольного образования:

- непосредственные показатели психического развития детей;
- показатели качества образовательных условий;
- опосредованные показатели психического развития детей;
- показатели здоровья дошкольников.

Немецкие ученые В. Фтенакис, М.Р. Текстор и В. Титце для оценки качества дошкольного образования в ДОУ ввели понятие «педагогическое качество», которое включает в себя следующие параметры: благополучие ребенка и возможности его развития в различных сферах (движения и координация тела, эмоционально-чувственная, социальная, интеллектуальная сферы), а также возможности поддержки семьи в ее функциях по уходу и воспитанию ребенка. В других источниках в виде основных ориентиров, определяющих качество современного дошкольного образования, выступают следующие: удовлетворение потребности семьи и ребенка в услугах дошкольного образовательного учреждения; благополучие ребенка в детском саду; сохранение и необходимая коррекция его здоровья; выбор учреждением образовательной программы и ее научно-методическое обеспечение.

На наш взгляд управление в ДОУ выстраивается как последовательность основных управленческих действий: анализ, планирование, организация, руководство и контроль.

Продуманная, грамотно спроектированная внутренняя система оценки качества дошкольного образования обеспечит руководителя достоверной информацией для принятия управленческих решений в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N273-ФЗ.
2. Маркова А.К., Психология профессионализма /А.П. Маркова. М.: Знание, 1996. – 309с.
3. Поташник М.М., Управление качеством образования /М.М. Поташник. М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448с.
4. Солодкова М.И., А.В. Коптелова, под ред. В.Н. Кеспинова, Подходы к разработке общеобразовательными организациями внутренних систем оценки качества образования: методические рекомендации для руководителей образовательных организаций – Челябинск: ЧИППКРО, 2015. – 80с.

ТЕХНОЛОГИЯ ТьюТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАБОТЕ С ВЫПУСКНИКАМИ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

**Т. С. Петренко,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

Научный руководитель д.психол.н., профессор С. В. Матюшенко

Проблема социальной адаптации воспитанников интернатных учреждений остается одной из актуальных проблем в сфере помощи детям и семьям. Социализация – это процесс усвоения ребенком жизненного опыта, системы социальных связей и отношений. Результатом этого является формирование личности, имеющей те характерные особенности, которые могут позволить успешно продвигаться в обществе.

Воспитывающиеся в условиях детского дома дети испытывают большие трудности, связанные с адаптацией. После выхода из детского дома выпускник не в состоянии решать многие проблемы, с которыми ему приходится сталкиваться ежедневно без поддержки взрослых. Среди таких проблем можно обозначить «эмоциональную глухоту», недостаточную самостоятельность, комплекс социальных затруднений, отсутствие коммуникативных навыков, а также трудности, связанные с самоопределением и многое другое.

Одним из путей всестороннего развития личности воспитанника детского дома, успешной его социализации и интеграции в общество является технология тьюторского сопровождения.

Тьютор – педагог, который работает с принципом индивидуализации и сопровождает построение тьюторанту индивидуальную образовательную программу [3].

Педагогическое тьюторское сопровождение - это такое учебно-воспитательное взаимодействие, в ходе которого тьюторант совершает действие, а тьютор создает условия для его эффективного осуществления [2]. В процессе тьюторант самостоятельно разрабатывает приемлемые для себя способы обучения, выполнения работы, которые затем обсуждает с тьютором.

Основной инструмент тьюторской работы — вопрос. Уместно и вовремя поставленные вопросы, умение предельно сузить или, наоборот, расширить тему, применение техники активного слушания характеризуют профессионально организованное тьюторское занятие.

Актуальность тьюторского сопровождения заключается в том, что организуется поиск средств для развития у каждого тьюторанта активного отношения к собственной деятельности, определяются особенности его познавательной деятельности, ценностные и социальные стремления, находятся средства его самоопределения, анализируются возможности для конкретного образовательного пути.

Технология тьюторского сопровождения строится на традициях педагогики сотрудничества, педагогики заботы, развивающего обучения, педагогики саморазвития и развития творческого потенциала личности и проходит четыре этапа:

- диагностико-мотивационный (выявление познавательных интересов детей);
- проектировочный (составление плана работы тьютора);
- реализационный (сопровождение ребенка в его образовательной траектории);
- аналитический (анализ и коррекция процесса).

Как и любая другая деятельность, тьюторское сопровождение, должно опираться на определенные принципы. Например, Т.М. Ковалева к таковым относит[1]:

1. Открытость. Суть принципа открытости связана, прежде всего с тем, что нести на себе образовательные функции и отвечать за конкретные образовательные результаты могут не только традиционные и специально организованные институты (детский сад, школа, вуз и т.п.), но и любой элемент социальной и культурной среды, если его использовать соответствующим для этого образом.

2. Вариативность. Этот принцип предполагает создание разнообразной «избыточной» среды, по отношению к которой становится возможным осуществление реального выбора в построении индивидуальной образовательной программы.

3. Непрерывность. Соблюдение принципа непрерывности позволяет обеспечить последовательность и цикличность процесса тьюторского сопровождения на каждой возрастной ступени развития.

4. Гибкость. Принцип гибкости проявляется в ориентации тьюторского сопровождения на любое направление индивидуальной образовательной программы тьюторанта, поддержка любой инициативы в выборе способов, темпов, форм получения им собственного образования.

5. Индивидуальный подход. Исторически принцип индивидуального подхода заключается в осознании необходимости передачи и усвоения каждым человеком общезначимых элементов культуры в виде знаний, умений и навыков.

6. Индивидуализация. Принцип индивидуализации позволяет педагогам ориентироваться прежде всего на индивидуальные образовательные

приоритеты каждого обучающегося и состоит в том, что каждый обучающийся проходит собственный путь к освоению того знания, которое именно для него сейчас является наиболее важным. И именно данный принцип является ведущим при организации тьюторской деятельности и лежит в основе тьюторской работы на любом возрастном этапе.

С помощью данной технологии создается поддерживающая среда в обучении и индивидуально-личностном развитии, которая помогает субъекту разработать маршрут и отслеживать, осознать направленность шагов, добираясь до пункта назначения, то есть помочь тьюторанту сформировать и организовать индивидуальную программу развития. Инновационная деятельность тьюторской технологии заключается в активном участии самого тьюторанта в построении и создании собственной образовательно-развивающей среды.

Таким образом, в целях успешной социализации выпускников интернатных учреждений очень важно научить обучающегося учиться самостоятельно, ориентировать его на активный поиск знаний, выработку профессиональных навыков, и в этом ему могут помочь тьюторы. Такая модель социализации детей выступает гарантом успешной адаптированности выпускника, вступающего в самостоятельную жизнь, и должна стать залогом успешной интеграции детей-сирот в социуме.

Список литературы

1. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М.-Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
2. Н. И. Панцова, учитель биологии высшей категории МБОУ «Погорельская СОШ» имени Героя Советского Союза Н. И. Черкасова, Зубцовский р-н, Тверская обл. Модель тьюторского сопровождения проектно-исследовательской деятельности учащихся в общеобразовательной школе.
3. Т.М.Ковалева, доктор педагогических наук, разработчик квалификационной характеристики, президент Межрегиональной общественной организации «Межрегиональная тьюторская Ассоциация».

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ В РАБОТЕ СОТРУДНИКОВ ОВД

**Е. А. Пивень,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

В статье описываются основные подходы к исследованию особенностей проблем возникающих в психологической характеристике профессионального общения сотрудника Отдел внутренних дел. Стилиевые особенности рассматриваются как фактор, который формируется во взаимодействии сотрудника с профессиональной средой.

Актуальность проблемы психологическая характеристика профессионального общения сотрудника Отдела внутренних дел обусловлена нестабильностью условий профессиональной деятельности сотрудника. Возникающие при этом экстремальные ситуации могут вызывать неблагоприятные психические состояния стресса и так далее, предъявляющие повышенные требования к эмоционально - личностным ресурсам. Характеристики эмоционального реагирования, которые постоянны у человека, являются его эмоциональными свойствами. Современные социально - экономические условия работы правоохранительных органов выдвигают на первый план задачи по поиску и разработке направлений и способов работы с личным составом органов, которые были бы наиболее адекватны специфике правоохранительной деятельности.

Одним из ведущих направлений считается морально - психологическая подготовка. Главной целью такой подготовки является формирование у сотрудников устойчивой привычки морально-нравственного поведения, способности правильно решать в любых условиях профессионально-моральные и психологические вопросы.

Однако нужно отметить недостаточность существующего уровня реальной морально-психологической подготовленности сотрудников полиции. Нередко этот уровень не в полной мере отвечает высоким требованиям, что оказывает негативное влияние на успешность деятельности органов внутренних дел. В современных условиях построения в Российской Федерации гражданского общества сотрудник органов внутренних дел должен обладать не только высокой профессиональной подготовкой, но и устойчивыми профессиональными морально-психологическими качествами, и соответствующей психологической подготовкой и навыками общения с представителями всех слоев населения.

Сотрудник правоохранительных органов, не может допускать ни при каких обстоятельствах нарушение нравственных принципов служебной деятельности, отвечающих требованиям государства и ожиданиям общества. Сотрудник органов внутренних дел должен неуклонно следовать нравственным принципам – это дело его чести и долга.

Признаки лживости, агрессивности, амбициозности, распущенности говорят о том, что сотрудник, проявляющий их, находится на пути к профессиональной и нравственной деформации. Недостатки в морально-психологической подготовке сотрудников правоохранительных органов отражаются на всей их деятельности, на имидже государственной службы и государства в целом.

Процесс общения – сложное, разнообразное и многогранное явление. Общение имеет множество сторон: оно может в одно и тоже время быть процессом человеческого взаимодействия, информационным процессом, выражением отношения одного человека к другому, взаимным переживанием и взаимным пониманием [4, с. 72].

В современных условиях неустойчивая морально - психологическая подготовка сотрудников стоит особенно остро. Отсутствие должного коммуникативного канала между работниками и руководителем может не просто

негативно отразиться на развитии и росте, но стать причиной полного провала работы [7, с. 169].

Сотрудники правоохранительных органов, выполняя свои служебные обязанности, становятся объектом для воздействия огромного числа стресс генных факторов. Ценой профессиональной ошибки в таких условиях может порой стать здоровье или жизнь, свои или сослуживца. Человеку необходимо быстро принимать решения, от которых может зависеть жизнь другого человека.

Сотрудник Отдела внутренних дел работает в нестандартных условиях, режим его работы не нормирован, он часто испытывает дефицит информации о смысле и результатах своей деятельности и должен быть готов к любому, порой самому трагическому и опасному повороту событий. Все это – привычная обстановка, в которой протекает профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов [6, с. 39].

Существуют разные виды общения и характеристики этих общений. Виды общения и характеристики профессионального общения сотрудников следующие:

Ориентация общения.

Социальная или личностная. Личностно – ориентированное общение связано с воздействием на конкретную личность. Социально – ориентированное общение происходит, когда партнером сотрудника по общению является большая аудитория. Такое общение может происходить в форме выступлений либо при помощи средств массовой информации.

Дистанция общения.

Непосредственное или опосредованное. Непосредственное общение – это взаимодействие между людьми «лицом к лицу» с выраженной межличностной направленностью общения. Опосредованным общением называют официальное письменное общение, которое также занимает важное место в коммуникативной деятельности сотрудника. Инструментом такого общения служат различные нормативно-правовые документы (приказы, распоряжения, отдельные поручения и т.п.) и осведомительные документы (оперативные ориентировки, сообщения, запросы и т.п.). Осуществление опосредованного общения может также происходить при помощи различных средств массовой информации.

Влияние общения.

Симметричное или асимметричное общение. Симметричное общение осуществляет взаимное воздействие, при асимметричном общении влияние одностороннее (приказы, распоряжения, процессуальные решения и так далее).

В современных условиях сотрудники правоохранительных органов занимаются постоянным повышением уровня своей профессионально-психологической подготовки. В эту подготовку обязательно входит умение организовывать свои личные профессиональные контакты. От такой подготовки напрямую зависит эффективность профессионального общения сотрудников.

Благодаря профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел, оказывающей влияние на специфику их общения, более опытные сотрудники правоохранительных органов отличаются более развитыми

коммуникативными способностями. Это обусловлено тем, что с приобретением опыта работы в правоохранительных органах развиваются навыки по решению разного рода конфликтных ситуаций, обусловленные профессиональной деятельностью.

Методика изучения стратегий поведения человека в конфликтных ситуациях. Автор - американский социальный психолог К.Н. Томас, адаптация для отечественных исследований Н.В. Гришиной [5, с. 114].

При помощи адаптации Н.В.Гришиной методики К. Томаса осуществляется определение типических способов реагирования личности в конфликтных ситуациях.

Используя методику Томаса, исследователи выявляют, в какой степени испытуемый стремится соперничать или, наоборот, сотрудничать с товарищами в коллективе. Коллектив может быть любым – от школьного класса до отдела в предприятии или организации или, как в нашем случае, подразделения органов внутренних дел.

Методика исследует, способен ли человек к компромиссу, может ли защищать свою точку зрения или просто избегает конфликтной ситуации и так далее.

Методика позволяет также оценить степень адаптации каждого члена коллектива к совместной деятельности.

К. Томас исходил из того, что людям не следует избегать конфликтов или разрешать их любой ценой, а требуется уметь грамотно управлять этими конфликтами.

К. Томас предложил двухмерную модель регулирования конфликтов, одно измерение которой – поведение личности, основанное на внимании к интересам других людей; второе – поведение, подразумевающее игнорирование целей окружающих и защиту любой ценой собственных интересов. На основе этой модели К. Томас выделил способы регулирования конфликтов.

Таких способов, по его мнению, всего пять:

1. Стратегия соперничества - конкуренция, основанная на стремлении личности добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому человеку или группе лиц; при таком поведении только одна из сторон, участвующих в конфликте, оказывается в выигрыше.

2. Стратегия приспособления – противовес конкуренции, готовность человека ради другого пожертвовать своими интересами, вследствие чего он оказывается в проигрыше.

3. Стратегия компромисса – готовность к взаимным уступкам; в этом случае обе стороны проигрывают, так как добровольно отказываются от своих интересов.

4. Стратегия избегания – отсутствие стремления, как к сотрудничеству, так и к достижению собственных целей; при таком поведении ни одна из сторон не достигает успеха.

5. Стратегия сотрудничества – взаимное уважение интересов, стремление полностью удовлетворить интересы всех сторон конфликта. Наиболее

выигрышная для обеих сторон конфликта стратегия поведения при столкновении интересов.

Заключение

Проблема в психологической характеристике профессионального общения сотрудника Отдела внутренних дел существует. Также понятно, что психологические и коммуникативные навыки необходимы сотрудникам правоохранительных органов не в меньшей степени, чем высокий уровень профессиональной квалификации, так как деятельность сотрудников органов внутренних дел в значительной степени состоит из различных видов общения – от личного до делового.

Чтобы овладеть навыками профессионального общения, сотрудник органов внутренних дел должен много и целенаправленно работать над этим качеством. Стремление достичь личностного роста и профессионального совершенства должно ориентировать сотрудника на постоянное развитие его психологического мастерства.

Для того чтобы повысить коммуникативную компетентность сотрудников, научить их продуктивным способам разрешения спорных и конфликтных ситуаций, решить проблему, возникающую в психологической характеристике профессионального общения сотрудника ОВД необходима как работа коллектива в целом, так и принятия в этом психолога.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации. Принята на всенародном голосовании (референдуме) 12 декабря 1993 г.
2. Федеральный закон от 30.11.2011 N 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»
3. Кодекс профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации. Принят Приказом МВД № 1138 от 24 декабря 2008 года.
4. Блумер Г. Социальные проблемы как коллективное поведение. Под ред. С.А. Ерофеева. Казань: Издательство КГУ, 2011.
5. Гуревич П.С. Основы философии: учеб. пособие для студентов СПО - М.: Гардарики, 2007
6. Караяни А.Г., Цветков В.Л. Психология общения и переговоров в экстремальных условиях. – М.: Юнити-Дана, 2012.
7. Лебедев И.Б., Родин В.Ф., Цветков В.Л. Юридическая психология: учебник. 2-е издание, дополненное / Под ред. В.Я. Кикотя. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2010
8. Никандров В.В. Психология. М., Знание, 2008
9. Психология личности. Хрестоматия по психологии./ Под редакцией. Гиппенрейтер Ю. Б, Пузыря А. А., Архангельской В. В.: АСТ, Астрель, 2009 г.
10. Цветков В.Л. Юридическая психология: учебное пособие для вузов в схемах и комментариях. – М.: ЩИТ-М, 2010.
11. Цветков В.Л., Шевченко В.М., Шанава Е.М. Психология оперативно-розыскной деятельности. – М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2009

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**К. Н. Плотникова,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

Научный руководитель к.психол.н., доцент Л. Г. Карпова

В современном мире возрастает потребность в людях творческих, способных принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить. В условиях роста социальной конкуренции человеку необходимо уметь применять те знания и навыки, которыми он обладает; уметь преобразовывать деятельность таким образом, чтобы сделать ее как можно более эффективной.

Актуальность исследования объясняется тем, что формирование творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненные проблемы, закладывается в младшем школьном возрасте и является условием последующего развития личности индивида, его успешной творческой деятельности.

Аналізу психологічної літератури по вивченню творчих здібностей молодших школярів присвячено достатнє кількість робіт вітчизняних і зарубіжних авторів (Н.Ю. Венгер, Л.С. Выготский, Я.А. Пономарев, А.Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская, С.Л. Рубинштейна, Дж. Гилфорда, Э. П. Торренса и др.), где раскрываются аспекты изучаемого феномена.

Несмотря на то, что в современной научной психологической литературе изучению творческих способностей уделяется довольно значимое внимание, но все же нет единства в понимании различными исследователями значения данных психологических категорий, что отображается на их значениях.

Младший школьный возраст рассматривается нами как наиболее удачный период для развития творческих способностей. Поскольку именно в этом возрасте при сохранении детской непосредственности, любознательности, впечатлительности и стремления к познанию происходит развитие всех когнитивных процессов, воображения, мотивационной сферы, индивидуальности. Ребенок ищет себя в учебной деятельности, общении, он открыт новому опыту и верит в себя [4].

Творческие способности - это синтез особенностей и черт характера, которые характеризуют степень их соответствия требованиям, определенного вида, учебно-творческой деятельности и которые обуславливают уровень результативности этой деятельности.

Развитие творческих способностей младших школьников - это процесс становления и формирования личности ребенка, под влиянием внешних и внутренних факторов, в том числе целенаправленного обучения творческой деятельности, он пронизывает все этапы развития личности ребенка, пробуждает инициативу и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе.

Компонентами творческих способностей младших школьников являются: когнитивно-эмоциональный компонент (дивергентное мышление, особенности темперамента, экспрессивность, эмоциональная чувствительность); личностно-креативный компонент (творческий потенциал, воображение, критичность, независимость, склонность к риску, интеллектуальная активность); мотивационно-ценностный компонент (потребность в творческой деятельности, общественно-значимые мотивы деятельности, признание ценности творчества).

Основными показателями развития творческих способностей младших школьников являются: Беглость, оригинальность, разработанность, абстрактность названия, сопротивление замыканию [13].

Беглость мысли - количество идей, возникающих в единицу времени. Гибкость мысли - способность быстро и без внутренних усилий переключаться с одной идеи на другую, видеть, что информация, полученную в одном контексте, можно использовать в другом.

Оригинальность - способность к генерации идей, отличающихся от общепринятых, парадоксальных, неожиданных решений.

Степень оригинальности свидетельствует о самобытности, нешаблонности, особенности творческого мышления и выраженной непохожести.

Разработанность как показатель развития творческих способностей - отражает способность детально разрабатывать придуманные идеи.

Абстрактность названия - выражает способность выделять главное, способность понимать суть проблемы, что связано с мыслительными процессами синтеза и обобщения.

Сопротивление замыканию - способность длительное время выдерживать неопределенность, неравновесие, оставаясь открытыми новой информации для принятия оригинальных решений.

Итак, выделенные выше показатели являются инструментом диагностики уровня имеющихся творческих способностей и выявления потенциальных возможностей для их развития у младших школьников.

Говоря о формировании способностей, необходимо остановиться на вопросе о том, когда, с какого возраста следует развивать творческие способности детей. С психологической точки зрения дошкольное и школьное детство является благоприятным периодом для развития творческих способностей потому, что в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. И учителя, поощряя любознательность, сообщая детям знания, вовлекая их в различные виды деятельности, способствуют расширению детского опыта. А накопление опыта и знаний - это необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности. И от того, насколько были использованы эти возможности, во многом будет зависеть творческий потенциал взрослого человека.

В мировой психологии стало общепринятым начинать развитие творческих способностей в детском возрасте на материале искусства и всевоз-

можных детских игр. Предметные, ролевые игры и игры по правилам дают ребенку материал для развития воображения, который совершенствуется в процессе восприятия детских сказок и мультфильмов. Сам процесс детского творчества развивается на основе двух подходов. С одной стороны, нужно культивировать творческое воображение, с другой стороны, в особой культуре нуждается процесс воплощения образов, создаваемых творчеством. Только там, где имеется достаточное развитие одной и другой стороны, детское творчество может развиваться правильно.

Развитие творческих способностей младших школьников возможно в рамках специально разработанной программы с включением методов активного обучения (актуализирующих, действие психологических механизмов подражания творческому взрослому), принятия и освоения ролей и самооценки, способствующей реализации младшими школьниками своих потенциальных творческих способностей в различных видах деятельности, носящих творческий характер [9].

Наибольший эффект в развитии творческих способностей младшего школьника может оказать:

- ежедневное включение в учебный процесс творческих заданий и упражнений;

- реализация кружковых или факультативных занятий по специально разработанной программе;

- вовлечение учащихся в творческое взаимодействие прикладного характера со сверстниками и взрослыми за счет подключения семьи учащихся:

- дидактические и сюжетно - ролевые игры;

- экскурсии, наблюдения;

- творческие мастерские;

- тренинги, проводимые психологом образовательного учреждения.

Творческую деятельность можно стимулировать также через реализацию межпредметных связей, через введение в необычную гипотетическую ситуацию. В этом же направлении работают вопросы, при ответе на которые необходимо извлекать из памяти все имеющиеся в ней сведения, творчески применять их в возникшей ситуации.

Таким образом, младший школьный возраст характеризуется яркостью и непосредственностью восприятия, не стереотипным мышлением. Все это предоставляет огромные возможности для развития творческих способностей. Особенностью развития творческих способностей школьников является систематическое обращение к их эмоциональным переживаниям. Ведь возможность выразить свои эмоциональные состояния даёт школьнику ощущение реализованности собственной уникальной индивидуальности, что позволяет ему воспользоваться всеми имеющимися в его распоряжении потенциальными способностями, в том числе и творческими.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Учеб. пособие. - М.: Академия, 2002. – С. 320;
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студентов учебных заведений. - М.: Академия, 2002. – С. 167;
3. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников. – М.: Владос-Пресс Изд-во, 2001. – С. 69;
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте // Психология. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. - С. 819;
5. Выготский Л.С. Психология искусства. - М.: Союз Изд-во ООО, 2008. – С. 256;
6. Дружинин В. Н. Психология: Учебник для гуманитарных вузов. – М., 2006. – С. 656;
7. Лук А.Н. Теоретические основы выявления творческих способностей. – СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. С – 368;
8. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. - М.: Изд-во МПСИ, 2003. – С. 43;
9. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. – С.345;
10. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. С – 234;
11. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления. - М.: Академия, 2002. – С.38;
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – С. 456;
13. Туник Е.Е. Диагностика творческого мышления: Креативные тесты. - М.: Чистые пруды, 2006. – С. 10;
14. Туник Е.Е. Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников. – СПб.: Издательство Речь ООО, 2005. С – 15;

РОЛЬ КИНО В РАЗВИТИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**С. В. Поселягин,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

Научный руководитель д.психол.н., профессор Е. П. Щербаков

В связи с происходящими изменениями в образовании на первый план выходят задачи, требующие внедрения межпредметных подходов к обучению, которые позволяют воспитанникам ориентироваться в различных жизненных ситуациях. Обучение носит практико-ориентированный характер. При этом в основу практико-ориентированного обучения положен деятельностный подход. Возникает потребность в специалистах, способных интегрировать знание, объединить и управлять умственными ресурсами обучающихся. Интеграция - качественно новое образование, возникающее на основе интегративной цели; интегративной деятельности: вместе, взаимозависимо; взаимозависимых отношений, порождающих «коллективный дух»; взаимного согласия и договоренности о наиболее полном участии в общем деле. Интеграция при этом понимается как встречная активность субъекта и среды, готовность к взаимным изменениям всех участников образовательного процесса, включая родителей воспитанников или лиц, их

заменяющих. Интеграция проявляется в процессе использования эстетических возможностей разных видов искусства.

Применение кино как интерактивной технологии обучения является одним из наиболее динамично развивающихся и перспективных направлений информатизации учебно-воспитательного процесса. Современные технологии создания кино позволяют сделать учебный процесс максимально приближенным к реальности. Применяются панорамное, стерео и другие виды технологий. Соблюдается требование интерактивности: студенты взаимодействуют с преподавателем, другими студентами в условиях учебной ситуации. В отличие от реальности возможно необходимое количество репетиций, право на исправление ошибок, что не всегда возможно в действительности.

Развитие обучаемого средствами искусства происходит в условиях индивидуальных траекторий развития. Обучение становится универсальным. Поэтому главной целью становится научить воспитанников самостоятельному поиску и обработке информации, творческому подходу к учебным и жизненным ситуациям – что позволит успешно решать личностные и, в будущем, профессиональные проблемы.

Взаимодействие обучения и воспитания организуется также во внеаудиторное время. Среди форм, позволяющих применять кино в учебно-воспитательном процессе, можно назвать - занятия с актерами и режиссерами театра, кино и т.д.; подбор и показ фильмов при помощи участников объединения кино-клуба; экскурсии; мобильные кино и фото-выставки; мастер-классы с режиссерами кино для преподавателей и студентов; выпуск электронного журнала о кино; создание научно-исследовательских учебных кино-проектов; факультативы по искусству кино, диспуты, конференции. Экскурсии в кинотеатр проводятся с учетом совместного выбора для студентов репертуара просмотра [1]. При этом особое внимание студентов обращается на критерий художественного вкуса к выбору фильма. Нами был проведен эксперимент на очном отделении Омской гуманитарной академии. Всего было опрошено 40 человек. Из числа опрошенных 60% часто ходят в кинотеатры, 10% смотрят фильмы дома, 30% ходят в кинотеатры редко. Студенты называли как зарубежные, так и отечественные фильмы. Наблюдается интерес к фильмам отечественного производства: «Воин», «Батальон», «Битва за Сталинград» т.д.

Кино рассматривается как одно из важнейших на сегодняшний день средств эстетического развития учащихся, которое позволяет оптимизировать подготовку обучающихся в современных образовательных учреждениях, в частности позволяет достигать цели эстетического развития обучающихся, в целом совершенствует образовательную подготовку в учебных заведениях.

Список литературы

1. Петрова Г. А. Воспитание эстетической культуры будущих педагогов в условиях университетского образования: учеб.-метод. пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2009. - 152 с.

ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Н. С. Расулова,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Поток информации, расширение человеческих контактов, развитие многообразных форм массовой культуры, рост темпа жизни приводят к увеличению объема знаний, необходимых для жизни современному человеку. Происходящие изменения в обществе оказали влияние и на развитие детей, активно включившихся в водоворот нашей бурной жизни, и выдвинули новые требования в целом. Дошкольное образование стало рассматриваться как первая ступень во всей системе непрерывного обучения, которое призвано создать условия для интеллектуально-творческого, эмоционального, физического развития ребенка и осуществить его подготовку к школе.

Проблема развития произвольного внимания у детей является актуальной, поскольку это одно из основных условий, обеспечивающих усвоение ребенком доступного для него объема знаний, умений и установления контакта с окружающими. Если внимание отсутствует, ребенок не может научиться, подражать действиям взрослых, действовать по образцу и выполнять сложную инструкцию. Следовательно, сформированность внимания – важный показатель развития личности и залог его успешной деятельности.

Одним из неперенных условий успешного обучения в школе является развитие произвольного, преднамеренного внимания в дошкольном возрасте. Школа предъявляет требования к произвольности детского внимания в плане умения действовать без отвлечений, следовать инструкциям и контролировать получаемый результат.

Анализ состояния обучения дошкольников говорит о том, что часто организованное учебное занятие противопоставляется игре, учеба отрывает детей от игры. Концепция обучения детей четырех – шести лет должна рассматривать игру не просто как один из методов обучения, а как основной метод обучения детей этого возраста, в дальнейшем постепенно уступающий свои позиции другим методам обучения.

В настоящее время разработана специальная система обучающих логико-математических игр для детей среднего и старшего дошкольного возраста как наиболее приемлемый метод обучения. Началом их создания следует признать теоретические и методические разработки преподавателей педаго-

гического института города Могилева Р.Ф. Соболевского, А.А. Столяра, Н.И. Касабуцкого, Г.Н. Скобелева, З.А. Михайловой.

Обучающие логико-математические игры специально разрабатываются таким образом, чтобы они формировали не только элементарные математические представления, но и определенные, заранее спроектированные, логические структуры мышления и произвольность. Этим оправдано название «логико-математические игры». Для их конструирования характерны следующие положения:

- игровая направленность деятельности – насыщение проблемными ситуациями, творческими задачами, играми и игровыми упражнениями;
- наличие ситуаций поиска с элементами экспериментирования, практического исследования, схематизацией.

Некоторые, наиболее сложные из задач, решаемых детьми в процессе игровой деятельности, заставляют порой задуматься и взрослых. На этом основании иногда делают неправильное заключение о недоступности этих задач детям [4].

Логико-математические игры актуализируют скрытые интеллектуальные возможности детей, развивают их. Знание зависимостей между действием и результатом, понимание причинно-следственных зависимостей или определенной последовательности требуют хорошо развитого распределения внимания и достаточного объема, поскольку предполагает объединение в одно целое и удержание в поле внимания цели, средств, самого процесса и результатов. Таким образом, у ребенка вырабатывается самоконтроль как умение соотносить и сравнивать полученный результат с задуманным действием или с заданным образцом. В старших группах логические упражнения можно использовать в качестве «умственной гимнастики» в ходе которой формируется произвольное внимание.

В процессе логико-математической игры дети постепенно овладевают приемами решения разнообразных логических задач, что создает основу для проявления ими творчества. Они начинают придумывать простые логические задачи: на поиск лишней фигуры, признаков отличия, поиск закономерностей построения рядов фигур и нахождения недостающей [1].

Причем обязательным требованием к данным играм является их развивающее воздействие (обеспечение развития психических процессов, например, внимания, в единстве с личностным становлением). Организация логико-математических игр предусматривает не только познавательное, но и деятельностно-практическое и эмоционально-ценностное развитие детей.

Логико-математические игры организуются с точным соблюдением требований к подбору необходимого материала, к разыгрыванию ситуации, решению задач познавательного и личностного развития детей. Одна и та же игра может быть проведена несколько раз с небольшим усложнением.

В ходе логико-математических игр допустимо свободное взаимодействие и общение ребенка с взрослыми и сверстниками, приближенность содержания к детскому опыту, сюжетность, что создает условия для самореа-

лизации. Играя, дети осваивают средства и способы познания, соответствующую терминологию, логические связи, зависимости и умение выражать их в виде простых логических высказываний.

Этим обеспечивается вариативность представлений и применимость освоенных практических и мыслительных действий в измененных условиях. В результате дети становятся более самостоятельными и инициативными, внимательными и независимыми от взрослого, уверенными в своих силах [3].

Логико-математической игре, как обучающей, свойственна познавательная и игровая мотивация, а преимущественно диалоговое общение взрослого с играющим вносит оживление, не ограничивает, а стимулирует свободу выбора ребенком практических и умственных результативных действий, развитие мышления и речи. При этом взрослый вызывает интерес к игре, поддерживает его, не подавляя инициативу ребенка [2].

Таким образом, логико-математические игры способствуют развитию внимания и памяти, речи и воображения, мышления ребёнка, создают положительную эмоциональную атмосферу, побуждая детей к общению, коллективному поиску и активности в преобразовании игровой ситуации.

Список литературы

1. Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. – М., 1985. – с. 95.
2. Михайлова З.А. Логико-математические игры для дошкольников.// Дошкольная педагогика. – 2003. - №4. – с. 21 – 25.
3. Михайлова З.А., Чеплашкина И.Н., Харько Т.Г. Логико-математические игры для детей 3 – 7 лет.// Дошкольная педагогика. – 2005. - №4 (25). – с. 15 – 20.
4. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. /под ред. А.А. Столяра. – М.: Просвещение, 1988. – 303 с.

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ ПСИХОМОТОРИКИ И СЕНСОРНЫХ ПРОЦЕССОВ

**Е. Б. Романова,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

В настоящее время перед педагогической наукой и практикой стоят задачи поиска наиболее оптимальных систем обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями. Усвоение учениками содержания образования в объеме школьной программы предполагает достаточную степень сформированности психических процессов учащихся, одно из базисных положений в структуре которых занимает восприятие, так как уровень его развития является одним из условий ус-

пешности любого вида деятельности. Л.С. Выготский, И.В. Белякова, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн и другие исследователи, рассматривая данную проблему в различных аспектах, отмечают наличие у учащихся младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости нарушений восприятия (в частности зрительного), что проявляется в замедленности и узости зрительного восприятия объектов, недостаточной его дифференцированности. Как отмечают Л.С.Выготский, С.Д. Забрамная, В.С. Мухина, С.Я.Рубинштейн, одной из важнейших задач для дальнейшего развития ребенка с легкой степенью умственной отсталости, формирования и осуществления его учебной деятельности, а также успешной адаптации ребенка к окружающей его физической и социальной среде является работа по развитию зрительного восприятия. В работах В.Г. Петровой и Л.В. Занкова представлены сведения о том, что зрительное восприятие учащихся младших классов с легкой степенью умственной отсталости характеризуется рядом своеобразных особенностей, неблагоприятно сказывающихся на их возможности познания окружающего мира. Во взаимодействии человека с внешним миром зрительный анализатор является ведущим, поскольку через зрение возможно получение около 90% всей внешней информации.

Актуальность исследования усиливается в связи с тем, что вопросы, связанные с особенностями развития зрительного восприятия у данной категории детей, освещены в научной и методической литературе недостаточно. В отдельных рекомендациях исследователей отмечается, что процесс развития зрительного восприятия учащихся младших классов с легкой степенью умственной отсталости будет эффективным, если в ходе данной работы использовать разнообразные упражнения, доступные детям по уровню сложности и интересные по содержанию.

Для выявления уровня развития зрительного восприятия у учеников 1 класса школы мы использовали комплексный тест М. Фростик, состоящий из трех субтестов: «Фигуро-фонное различение», «Зрительно-пространственное восприятие», «Зрительно-пространственное восприятие и графомоторные навыки».

Все учащиеся обследовались по одному в спокойной, доброжелательной обстановке. Время на выполнение заданий диагностических методик не ограничивалось. Речевая инструкция сопровождалась предъявлением демонстрационной карточки и карточек с заданиями на каждый субтест. Каждый ребёнок приступал к выполнению задания только после того, как инструкция была им осмыслена. Чтобы это проверить, мы задавали вопрос: «Повтори, что нужно сделать», или «Ты понял задание? Повтори его».

После обследования по каждой из методик ученикам присваивалось определённое количество баллов, сумма которых позволяла выявить один из 5 уровней развития зрительного восприятия: высокий (не менее 55 баллов), выше среднего (не менее 50 баллов); средний (не менее 42 баллов);

ниже среднего (не менее 34 баллов), низкий (ребёнок не смог набрать более 26 баллов). При обследовании детей по субтесту 1 «Фигуро - фоновое различие» было отмечено, что все школьники (100 %) согласились выполнить предложенное им задание, поняли суть инструкции после ее первого (70 %), второго (20%) и третьего (10%) предъявления в устной форме.

Установлено, что учащиеся 1 класса с легкой степенью умственной отсталости испытывают наименьшие затруднения при выделении зашумленных геометрических фигур. В 100% случаев испытуемые достаточно легко справились с заданиями 1 и 2: находили на рисунке и обводили треугольник и прямоугольник. Однако, в 20% случаев, обведя фигуру, заштриховывали ее. Свои действия они объясняли тем, что так изображено на рисунке. Несколько сложнее детям было выделить наложенные друг на друга геометрические фигуры. Так, выполняя задания 3 и 4, 40% испытуемых не смогли сразу выделить и обвести крест и полукруг, объясняя это тем, что не видят данную фигуру (Жанат К., Александр Л.), что такой фигуры здесь нет (Елизавета Б.), или отвлекались и начинали искать и обводить на рисунке изображение другой фигуры (Светлана Н). Никто из учащихся не смог выполнить субтест 1 полностью верно. Мы также отметили, что в процессе выполнения задания дети не просили педагога о помощи.

Выполняя задания 5 и 6, учащиеся испытывали затруднения при выделении и обведении предложенных фигур цветными карандашами. В 100% случаев испытуемые правильно определили количество фигур, изображенных на рисунке. Однако при попытке обвести данные фигуры цветными карандашами, испытывали серьезные затруднения. Так, Светлана Н., Сергей Б., Сергей Е. и Александр Л. не смогли обвести правильно ни одну из предложенных фигур. Остальные учащиеся допускали ошибки при обведении одной-трех фигур (Прасковья П., Илья Ш., Ирина В., Витя Ф., Жанат К., Елизавета Б.). Наибольшую сложность для испытуемых представляло обведение пересекающихся в центре частей фигур. При этом дети нередко обводили части разных фигур, или забывали задание и начинали обводить другие видимые фигуры: «Вот еще треугольник... И еще...» (Сергей Е.); «Тут в середине квадрат и рядом треугольник...» (Виктор Ф.).

При выполнении задания 7 учащиеся, ориентируясь на образец ромба, представленный на демонстрационной карточке, выделяли на заштрихованном фоне только отдельно стоящие фигуры (ромбы). Фигуры, наложенные друг на друга или имеющие общие стороны, детьми не назывались (Сергей Б., Елизавета Б., Сергей Е., Жанат К.). Выполняя задание 8, учащиеся в 40% случаев (Ирина В., Жанат К., Александр Л., Сергей Б.) выделяли и обводили только 3 из 5 представленных на заштрихованном фоне овала. Оставшиеся 2 овала меньшего размера детьми замечены не были.

Количественные данные отражены в таблице 1.

Таким образом, учащиеся с разной степенью успешности выполнили задания субтеста 1 «Фигуро - фоновое различение», набрав от 8 до 12 баллов. Только 50% испытуемых смогли найти и правильно обвести около половины предложенных в субтесте фигур, набрав при этом по 10-11 баллов. Лишь незначительная часть школьников сумела набрать большее количество баллов (30%). Это свидетельствует о том, что дети не справились с половиной или большей частью заданий первого субтеста.

Наиболее высокий количественный показатель отмечен у Ильи Ш., самый низкий – у Елизаветы Б., Жаната К., Сергея Е.

Далее анализируем данные обследования школьников по второму субтесту «Зрительно-пространственное восприятие».

Школьники согласились выполнить задание данной методики (100%). Поскольку такие геометрические фигуры как круг и квадрат были хорошо знакомы учащимся, то все испытуемые с желанием начали выполнять задания. Однако при выполнении заданий 1 и 2 учащиеся испытывали затруднения. Так, несмотря на полученную инструкцию и имеющуюся в наличии демонстрационную карту, в 70% случаев испытуемые путали квадраты с прямоугольниками и ромбами, круги с овалами.

Дети внимательно рассматривали картинки, однако большинство учащихся смогли выделить и обвести лишь около половины необходимых фигур. В дальнейшем дети либо отвлекались и начинали задавать вопросы, не имеющие отношения к содержанию задания, либо прекращали работу, объясняя это тем, что «больше тут таких фигур нет».

В 20 % случаев испытуемые (Елизавета Б., Ирина В.) после первых же найденных и обведенных фигур переключались на поиск других («Вот еще квадрат... А это треугольник... И вот треугольник... Все, больше треугольников нет...»).

При обведении геометрических фигур испытуемые нередко переключались с обведения контура выделенной ими фигуры на обведение соседней (наложенной).

Полученные нами результаты обследования учеников по второму субтесту были подвергнуты количественному анализу. Эти сведения отражены в таблице (см. таблицу 1).

Согласно полученным данным, дети сумели набрать от 6 до 11 баллов из 15 возможных. Наиболее высокий количественный показатель отмечен у Ильи Ш., самый низкий – у Елизаветы Б.

Данные, занесённые в таблицу, свидетельствуют о том, что правильно выполнить оба задания второго субтеста не смог ни один из испытуемых.

Учащиеся выполнили задания с разной степенью успешности, что, возможно, обусловлено их индивидуальными особенностями и возможностями, различным уровнем развития зрительного восприятия.

Несмотря на то, что школьники хорошо знали предложенные им геометрические фигуры и могли пользоваться в процессе выполнения задания

демонстрационной карточкой, они испытывали серьезные затруднения как при выделении (поиске) необходимой фигуры, так и при ее обведении.

Далее остановимся на результатах, полученных нами после обследования учеников по третьему субтесту - «Зрительно-пространственное восприятие и графомоторные навыки».

Учащиеся согласились выполнить задание данной методики (100 %), при этом 40% школьников нуждались в повторении инструкции.

Следует отметить, что большинство учеников (60%) перед началом выполнения каждого задания сначала обводили образец, и лишь затем дорисовывали фигуры. Причем, при выполнении задания 1 70% учащихся не испытывали затруднений. Сергей Б., Жанат К., Елизавета Б., дорисовывая фигуры, соединили линиями квадраты 4 и 5, образовав при этом прямоугольник. На вопрос педагога: «Все ли выполнено правильно?» учащиеся дали утвердительный ответ. Своих ошибок испытуемые не замечали, считая, что задание выполнено правильно и все фигуры соответствуют образцу.

При выполнении задания 2 третьего субтеста большинство учащихся (60%) не смогли правильно дорисовать в соответствии с образцом фигуры 3, 4, 5. При этом учащиеся либо дорисовывали лишние линии (Светлана Н., Сергей Е.), либо линии неверного направления (Елизавета Б., Сергей Б., Жанат К.). В 10% случаев (Ирина В.) был предъявлен ответ: «ничего добавлять не надо, все правильно», т.е. испытуемая не увидела разницы между образцом и остальными (недорисованными) фигурами.

При выполнении задания 3 наибольшие затруднения учащиеся испытывали при дорисовывании фигур 2 и 3 (продление линий). При этом испытуемые либо проводили линии в неверном направлении, либо утверждали, что дорисовывать фигуры не нужно («Они все правильные...» (Ирина В.).

Наибольшую сложность для учащихся при работе над субтестом 3 представляло задание 4. Ни один из испытуемых не смог правильно выполнить данное задание. Учащиеся или отрицали необходимость дорисовывания («Все правильно...» (Сергей Е., Светлана Е.), или проводили линии не в нужном направлении (Жанат К., Сергей Б., Ирина В., Александр Л.), или при выполнении ориентировались на образец задания 3, а не 4 (рисовали внутри ромба крест, а не угол) (Илья Ш., Виктор Ф., Прасковья П.). Елизавета Б. в процессе выполнения заштриховала представленные фигуры, объясняя это тем, что задание она поняла, но получилось некрасиво.

Полученные нами данные были подвергнуты количественному анализу. Результаты обследования учащихся нашли отражение в таблице.

Таким образом, учащиеся 1 класса с легкой степенью умственной отсталости с разной степенью успешности выполнили задания заключительного субтеста. Школьники сумели набрать от 8 до 14 баллов из 20 возможных. Это свидетельствует о том, что учащиеся испытывают значительные трудности в процессе дорисовывания фигур. Наиболее высокий количест-

венный показатель зафиксирован Ильи Ш. (14 баллов), самый низкий – у Сергея Е. (8 баллов).

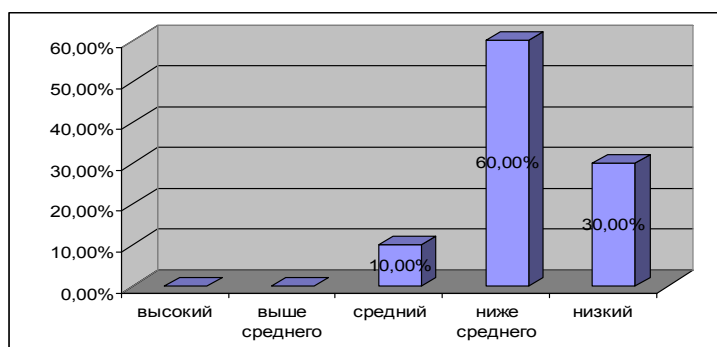
Общее количество баллов, набранное испытуемыми по всем субтестам, отражено в таблице.

Результаты обследования учащихся 1 класса на констатирующем этапе по трем субтестам

Список учащихся	Количество набранных баллов				Уровень
	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Всего	
1. Александр Л.	12	10	12	34	ниже среднего
2. Виктор Ф.	11	8	10	29	ниже среднего
3. Елизавета Б.	10	6	9	25	низкий
4. Жанат К.	9	7	10	26	низкий
5. Илья Ш.	14	11	14	39	средний
6. Ирина В.	11	10	11	32	ниже среднего
7. Прасковья П.	11	8	12	31	ниже среднего
8. Светлана Н.	13	9	12	34	ниже среднего
9. Сергей Б.	11	8	9	28	ниже среднего
10. Сергей Е.	8	7	8	23	низкий

Таким образом, по всем субтестам учащиеся 1 класса с легкой степенью умственной отсталости набрали от 23 до 39 баллов. Это свидетельствует о различиях между детьми в плане развития зрительного восприятия. Данный факт следует учесть при проведении формирующей части педагогического исследования.

На основании суммы баллов мы установили уровни развития зрительного восприятия у учащихся 1 класса с легкой степенью умственной отсталости (см. рисунок).



Показатели уровней развития зрительного восприятия учащихся 1 класса с легкой степенью умственной отсталости на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, у учащихся 1 класса с легкой умственной отсталостью отмечается преимущественно ниже среднего уровень развития зри-

тельного восприятия (60%). Некоторые дети имеют низкий уровень (30%). У незначительного количества учащихся выявлен средний уровень (10%). Ни у кого из испытуемых не зафиксированы высокий и выше среднего уровни.

Зрительное восприятие учащихся младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости характеризуется рядом своеобразных особенностей: замедленность зрительного восприятия объектов, узость зрительного восприятия (значительно снижено количество воспринимаемых одновременно предметов), недостаточная дифференцированность (затруднения при выделении частей, пропорций и своеобразия объектов). В процессе выполнения заданий учащиеся испытывают затруднения при выделении зашумленных, наложенных фигур, при обведении фигур, имеющих смежные стороны.

Список литературы

1. Битянова, М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка [Текст] / М.Р. Битянова. – (электронный источник): <http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm>.
2. Величковский, Б.М. Психология восприятия [Текст] / Б.М. Величковский, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия. – (электронный источник): <http://psychlib.ru/mgppu/vpv/VPV-001-.htm> М.
3. Истратова, О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники [Текст] / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 214 с.
4. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание [Текст] / О. Шпек / Пер. с нем. А.П. Голубева; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: Академия, 2003. – 279 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА

**О. С. Русакова,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

В 90-е годы прошлого века в наш лексикон прочно вошло новое слово «имидж», что в переводе с английского означает образ. В зарубежной литературе по проблемам социологии и психологии термин «имидж» обычно употребляется для обозначения особого вида образов – представлений, широко используемых различными общественными институтами, формирующими установки в массовом сознании. Формирование установок осуществляется в процессе социальности. Поскольку социальность субъектов предполагает оценочность восприятия ими мира окружающих субъектов и самих себя вследствие усвоенного опыта, то значимы в формировании образа усвоенные знания и культурный опыт. В целом же, восприятие имиджа реализуется на нескольких уровнях, во-первых, самоимидж или восприятие че-

ловеком собственного «Я», основанное на прошлом опыте и соответствующих самооценках. Во-вторых, подаваемый имидж – мнение людей о ятии их окружающими. Чем ближе подаваемый имидж к самоимиджу, тем увереннее человек чувствует себя в обществе. В-третьих, принимаемый имидж – то, как другие в действительности видят человека. Если принимаемый имидж отличается от подаваемого имиджа, то значит, человек неправильно преподносит себя или принимающая сторона не способна по достоинству оценить субъекта взаимодействия. Понимание достигается лишь при условии равнозначности субъектов взаимодействия. В связи с этим можно рассматривать имидж идеальный, к которому следует стремиться и имидж реальный, присутствующий на самом деле [1].

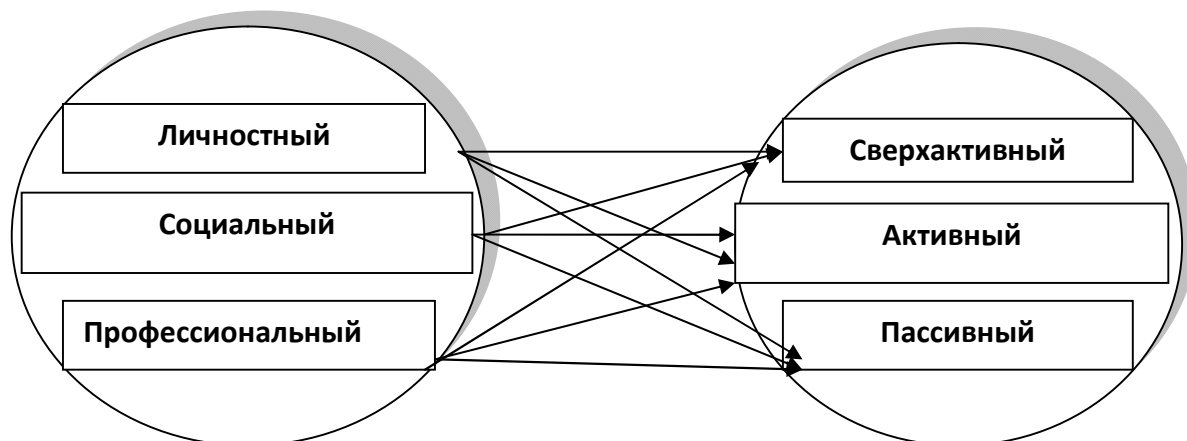
В настоящее время в отечественной психологической науке сложились два близких подхода к пониманию имиджа. Первый из них объединяет наиболее многочисленную часть авторов: Г.М. Андреева, О.И. Гордеева, С.Ю. Головин, Е.В. Егорова-Гантман, Н.И. Конюхов, Е.А. Орлова, А.В. Петровский, Т.Н. Пискунова, И.И. Чернова, В.М. Шепель, Р.Ф. Фурс, М.Г. Ярошевский, которая рассматривает имидж, как сложившийся в сознании образ кого-либо или чего-либо, эмоционально окрашенный и, по своим характеристикам, близкий к стереотипу. Второй подход сближает авторов – это А.Н. Жмыриков, А.Б. Зверинцев, Ю.А. Панасюк которые определяют имидж как мнение, представление, которое сложилось у определенной группы людей, о каком-либо объекте. Вместе с тем необходимо отметить, что авторы и той и другой группы оперируют в своих работах таким понятием, как образ, раскрывающим или помогающим раскрыть сущность определения имиджа. И такое понимание близко в истине ведь в переводе с английского «имидж» – это образ. Сложившееся в психологической литературе представление об имидже как о феномене, близком к понятию социального стереотипа, по моему мнению, не совсем точно. При этом трудно отделить общие признаки и характеристики, отличающие социальный стереотип от имиджа, ведь следование социальному стереотипу не содержит внутреннего потенциала для субъекта в собственном развитии, а только призывает присоединиться к уже имеющейся реальности. В связи с этим, возможно уточнить некоторые аспекты этой проблемы.

В психологии социальный стереотип определяется как «относительно устойчивый и упрощенный образ социального объекта, в качестве которого могут выступать человек, группа, событие, явление, складывающийся в условиях дефицита информации об объекте, как результат обобщения личного опыта и представлений, принятых в обществе» [1, с.648.]

Социальный стереотип представляет известную идентифицирующую основу, которая позволяет сократить время, затрачиваемое на реагирование при изменении социальной реальности. Именно это свойство используется при конструировании имиджа, являясь основой для их сходства. При этом он выполняет чрезвычайно важную в общественном взаимодействии функцию опережающей антиципации или предвидения и саморегуляции поведения, которая состоит в том, что под его влиянием происходит непосредственная реализация

осознанных или неосознанных ожиданий личности в фактическом поведении, например, клиенты усваивают многие поведенческие характеристики, присутствующие авторитетному в их глазах консультанту по красоте. Этот стереотип транслируется в межличностных отношениях. В отличие же от стереотипа, структура имиджа такова, что она выделяет для презентации наиболее важные качества личности носителя имиджа. В ней усилены те компоненты, которые активно формируют понятие о новом, отличном качестве объекта. При формировании имиджа, стереотипы выступают в качестве его когнитивной основы. Сосредотачивая на себе смысловую нагрузку, стереотипы облегчают распознавание отличных, индивидуальных характеристик индивида, создавая тем самым основу имиджа, к которому «искусственно» сформирована активная, информативно насыщенная составляющая, представляющая собой комбинацию наиболее выгодных характеристик носителя имиджа, заставляющих обратить на себя внимание окружающих. Эти характеристики проявляются в общении, экспрессивном поведении личности, сообщая окружающим необходимую информацию. В связи с этим, А.А. Бодалев отмечает, что «признаки-сигналы, из которых слагаются внешний облик и поведение человека, могут иметь для других людей осведомительное значение и выполнять регулятивную или прагматическую функцию. Будучи отраженными, признаки-сигналы актуализируют в сознании воспринимающего субъекта большую или меньшую систему знаний, которую он привык связывать с каждым из этих сигналов, и предупреждают его о необходимости определенного поведения по отношению к тому человеку, которому этот признак-сигнал присущ» [2, с.39.]

Таким образом, в трехкомпонентной структуре имиджа наблюдается относительно устойчивое построение комбинации качеств, среди которых, наряду с общей группой нейтрально выраженных качеств, «пассивно» представленных в портрете личности, выделяются «активные», определяющие её своеобразие. Именно на них происходит смещение акцента восприятия у воспринимающих его субъектов, за счет проявляющейся активности, что создаёт наиболее сильное впечатление об индивидуальности личности. Стремясь представить имидж в восприятии как навязываемый, мы выделили и сверхактивный уровень. Основываясь на этих выводах, исходя из структуры имиджа, располагая его компоненты по степени активности (мы обозначили их как пассивный, активный и сверхактивный), нами был разработан механизм его формирования, который представлен на рисунке.



Психологический механизм формирования имиджа

Представленный на рисунке психологический механизм формирования имиджа довольно условно отражает сложный процесс образования целостного образа и имеет целью лишь обратить внимание на динамику развития его структурных компонентов, активно влияющих на результативность в восприятии партнеров по взаимодействию. Хотя активность создающего имидж зависит от знания слагаемых целостного образа. Именно поэтому, исследуя имидж, авторы выделяют специфические свойства, присущие этому сложному социально-психологическому явлению. Н.А. Романов и Н.А. Ходырев подчеркивают «динамичность, пластичность, воздействующую направленность и символическую ценность имиджа». По их мнению, знаковая природа имиджа наделяет его носителя содержательностью, значимостью, предметностью, вариативностью и прагматичностью. А в плане выражения – коммуникативностью и информированностью. И.Г. Гуменная и Л.Е. Стровский выделяют у «благоприятного имиджа фирмы такие свойства, как адекватность – соответствие тому, что реально существует на самом деле; оригинальность – распознаваемость; пластичность – изменяемость, откликаясь на меняющиеся условия; адресность – точный адрес среди потребительских групп» [3, с. 23]

Между тем, анализ научных источников, проведенный автором, показал следующее, что независимо от того, какой теоретико-методологической базы придерживаются специалисты, определяя понятие имиджа, они все же сходятся в том, что имидж обладает следующей характеристикой – имидж всегда эмоционально окрашен и обращен к эмоциям. Причем, эмоции могут быть как, положительными, так и отрицательными, но именно эмоции являются основой для установления определенных отношений с носителем имиджа. Многозначность употребления термина конкретизируется посредством ряда функций, хотя не все специалиста, занимающиеся проблемой имиджа разделяют эту типологию его функций. Так, по мнению Н. А. Романова и Н.А. Ходырева у имиджа выделяются следующие функции: конструирование образа как символа; выделения, расчленения и манипуляции предвосхищениями; закрепления образа в сознании; номинирования (т.е. давать имена тем предметам, которые подчеркивают сходство с существующим образом, представлением о них); информирования (о содержательной стороне ее носителя); стимулирования потребности (иметь дело с носителем имиджа); опознания оригинала имиджа. Основная же функция имиджа – это породить, активировать, представлять в сознании окружающих запланированный образ. Помимо отмеченных функций, Г.М. Андреева выделяет у имиджа функцию внушения. В частности она утверждает, что «между имиджем и реальным объектом существует так называемый «разрыв достоверности», поскольку имидж сгущает

краски образа и тем самым выполняет функцию внушения». Выделенная функция нуждается в уточнении цели участников взаимодействия.

Таким образом, анализ исследований психологической литературы, позволил установить, что имидж – это определенный образ, устойчиво живущий и воспроизводящийся в массовом или индивидуальном сознании. В структуре имиджа можно выделить три важных блока. Первый из них связан с личностью носителя имиджа и представляет собой комплекс характеризующих его качеств. Второй блок характеризует положение и поведение личности в социальной среде. И третий блок показывает преломление этих качеств в профессиональной деятельности специалиста. При этом детерминантом его формирования является вид деятельности, который предъявляет требования к носителю имиджа. В зависимости от его специфики, наиболее существенным (несущим основную информационную нагрузку) становится какой либо из компонентов структуры имиджа. Важным является представление социальной среды о самой деятельности и критерии, которыми она пользуется для её оценки. Социальное окружение избирательно подходит к оценке не только самого процесса межличностных отношений, но и обоюдно каждой из сторон участниц этого процесса. Именно поэтому личностные качества или внутренний аспект имиджа столь важны в формировании компетентного продавца-консультанта.

Список литературы

1. Матюшевская П.А., Ефимова Н.В., Маевская Е.В. Имидж // Социология. Энциклопедия/ Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евенькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – М.: Книжный Дом, 2003. – С.359-361.
2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Из-во Моск. Ун-та, 1993. – 200с.
3. Гуменная И.Г., Стровский Л.Е. Имидж организации// Директор. Журнал для руководителей. – 2012. - №3. - С. 21- 25.

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

**О. С. Рыбина,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Интернет-зависимость молодежи вызывает повышенный интерес, поскольку их количество стремительно увеличивается, а так же недостаточностью исследований в этой области, в частности нехимических поведенческих зависимостей. Интернет является неотъемлемой частью современной цивилизации, открывая возможности для получения разного рода информации, изменяя многие сферы жизни общества, поскольку дает другие формы общения и обучения, коммерции и развлечений.

Процесс взаимодействия компьютерной сети и человека привлекает все большее внимание специалистов в разных отраслях, в том числе психиатров, психологов, психотерапевтов. Общение посредством компьютерных сетей – это принципиально новый слой социальной реальности, исследования которой ведутся сравнительно недавно и преимущественно в рамках зарубежной психологии [2].

Поэтому механизмы Интернет-зависимости являются предметом исследования многих ученых К. Янг, Р. Роджерс, И. Голдберг, Д. Гринфилд, К. Сурратт, Х. Кэш, Д. Блок и другие.

Воздействие, оказываемое Интернетом на личность пользователя, является более глубоким и системным, в отличие от другой технической системы, в том числе персонального компьютера, поэтому влияние Интернета на личностное развитие, информационных технологий, сегодня не может быть квалифицировано как положительное или отрицательное.

Проблема аддиктивной личности за последние десятилетия была целым направлением исследований за рубежом в области психологических дисциплин, за это время разработаны многочисленные методики измерения зависимости. Исследователи выделяют несколько видов зависимостей, имеющих одну психофизиологическую природу: алкогольную и табачную, наркотическую и игровую, пищевую и эмоциональную, трудовую и сексуальную, информационную (телевизор, Интернет [3].

Постоянное пребывание в онлайн режиме избавляет зависимую личность от переполняющих эмоций. Там, где имеются страхи, соответственно должна быть защита от них, поскольку зависимость порождает защитную фантазию, которая в свою очередь ограждает от страха и тревоги [4].

Г.В. Старшенбаум квалифицирует аддиктивную личность как незрелую: признаки отсутствия моральных и этических интересов, прочных нравственных норм, безответственность, чувство стадности. Зависимая личность, по его мнению, плохо выносит трудности обыденной жизни, чем какие-либо кризисные моменты. Внешнее проявление социальности совмещает фобии перед реальными контактами и манипулятивностью, имеется интенция аддикта отстраняться от принятия решений, Ему присущи зависимость и тревожность, склонность к перемене настроения, шаблонность, повторяемость действий [3].

Исследуемый феномен «зависимость» имеет в области психологических наук довольно широкий спектр употребления, выходящий за рамки какой-либо химической зависимости и специфического поведения. Понятие зависимость можно квалифицировать как поиск своей общности, поддержки, защиты и как результат решения проблемы извне. Объектом зависимости может быть посторонний человек, любая социальная единица, как, например, семья или религиозная группа, от которых, собственно, получает поддержку зависимый человек [5].

И. Голдберг определяет Интернет-зависимость как расстройство поведения человека в результате использования Интернета и компьютера [7]. В настоящее время «Интернет-зависимость» трактуется как навязчивое или

компульсивное желание войти в Интернет, находясь в режиме оффлайн и невозможность выйти из Интернета, находясь в режиме онлайн. Л.Н. Юрьева и Т.Ю. Больбот предлагают следующие синонимы данного расстройства: этон-аддикция, виртуальная аддикция, кибераддикция, нетаголизм. Кибераддикция - зависимость от виртуальной среды, созданной благодаря компьютерным технологиям [5].

В настоящее время отечественные и зарубежные психологи сосредоточены на определении совокупности симптомов, составляющих компьютерную или интернет-зависимость. Кимберли Янг квалифицирует интернет-аддикцию на основании четырех и более положительных ответов, характеризующих поведение человека. При этом она акцентирует внимание на зависимости именно от интернета, а не просто компьютерной зависимости [6].

Американский психиатр А. Голдберг предложил собственный спектр симптомов того, что он назвал "патологическим использованием компьютера" это кардинальное изменение образа жизни посредством нахождения в сети, безразличие к своему здоровью как результату сетевой активности, отклонение от важных социальных функций из-за потребности проводить время в сети [7].

Учеными доказано, что компьютерная аддикция формируется иначе, в отличие от других видов зависимости, поскольку развивается намного быстрее, чем другие аддиктивные расстройства. Любая угроза базовым потребностям человека может вызвать реакцию тревожной враждебности, вызывающей риск появления агрессивного и деструктивного поведения, обусловленного ограничением свободы в реальной жизни [7].

Таким образом, интернет проявляет акт блокирования дефицитарных и бытийных потребностей.

Английский психолог М. Шоттон разработала типологию зависимости от компьютера, включив три её разновидности [7]:

1. «Сетевики» позиционируются оптимистичными личностями, относительно других типов зависимости, поскольку они социально активны и позитивно настроены к другим людям, имеют друзей, в том числе противоположного пола, поддерживают нормальные здоровые отношения с родителями. Компьютер для них выступает в роли хобби: они могут интересоваться поиском полезной для них информации в удаленных базах данных или, к примеру, играть в ролевые групповые игры.

2. «Рабочие» – довольно немногочисленная группа, у которых в арсенале наиболее современные и дорогие компьютеры. Они довольно конкретно планируют процесс программирования, интернет и компьютер служат только для выполнения определенных программных операций. Представители этой группы имеют хороший уровень образования, но их не удовлетворяет стереотипная программа обучения, поэтому они стремятся посещать дополнительные курсы. Им свойственна весьма строгая регламентированная этика.

3. «Исследователи» самая многочисленная группа, для которых программирование является неким интеллектуальным вызовом и параллельно развлечением. Они создают сверхсложные программы, иногда не завершая

их и принимаясь за новые, более сложные. Для «исследователей» компьютер выступает партнером и другом, он одушевлен, с ним проще взаимодействовать, нежели с людьми.

Таким образом, становится очевидной огромная роль регуляции как коллективных процессов массового, так и индивидуально-личностного поведения, выявился принципиально другой характер психики при использовании сетевых функций.

Учитывая специфику развития различных зависимостей, можно определить средство освобождения от потенциальных форм психологической несвободы. Необходимо научиться самостоятельно и осознанно, творчески управлять своим настроением и переживаниями, освоить методы мобилизации и самопрограммирования, благодаря которым возможно иметь полную власть над собственной психикой и телом [1].

Список литературы

1. Котляров А.В. Освобождение от зависимостей или школа успешного выбора. М: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 448 с.
2. Солдатова Г.В. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете. – М.: Книжный мир, 2011.– 176 с.
3. Старшенбаум Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей.– М.: Когито-Центр, 2006.- 367 с
4. Чудова Н.В. Особенности образа «Я» «Жителя Интернета» // Психологический журнал. – 2002. – Т.22. – № 1. –С.113-117.
5. Юрьева Л. Н., Больбот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография. – Днепропетровск: Пороги, 2006. –196 с.
6. Янг К. Диагноз - Интернет-зависимость // Мир Internet. – 2000. – №2. –С.24.
7. <http://www.imago.spb.ru/soulbody/articles/article11.htm> [причины формирования зависимостей]

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**С. И. Рыбина,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Игра в тех формах, в каких она существовала в дошкольном детстве, в младшем школьном возрасте начинает утрачивать свое развивающее значение и постепенно заменяется учением и трудовой деятельностью, суть которых состоит в том, что данные виды деятельности в отличие от игры, доставляющие просто удовольствие, имеют определенную цель. Сами по себе игры становятся новыми, поэтому интерес для младших школьников представляют игры в процессе обучения, заставляющие думать и предоставляющие возможность ученику проверить и развить свои способности, включающие его в соревнования с другими учащимися.

Участие младших школьников в таких играх способствует их самоутверждению, развивает настойчивость, стремление к успеху и различные мотивационные качества. В таких играх совершенствуется мышление, включая действия по планированию, прогнозированию, взвешиванию шансов на успех, выбору альтернатив. Изучением природы и сущности игры занимались таких как П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин.

Существуют разные подходы к определению игры, среди которых формы общения (М.И. Лисина), формы деятельности, в том числе усвоения деятельности взрослых (Д.Б. Эльконин), проявление и условие умственного развития (Ж. Пиаже).

Каждый из этих подходов, выделяя какую-то сторону игры, в конечном счете, оказывается недостаточным для объяснения сущности и специфики детской игры в целом. Несмотря на то, что игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте, значимость ее не снижается и у детей младшего школьного возраста. Л.С. Выготский отмечал, что в школьном возрасте игра и занятия, игра и труд образуют два основных русла, по которым протекает деятельность школьников [1].

Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых в целях обучения и воспитания детей. Дидактические игры направлены на решение конкретных задач в обучении детей. Использование дидактических игр как средства обучения младших школьников определяется рядом причин [4]:

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

- включение детей и освоение учебной деятельности идет медленно;

- дидактические игры способствуют развитию у детей психических процессов;

- недостаточно сформирована познавательная мотивация, поэтому мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу. Существуют значительные трудности адаптации при поступлении в школу. Дидактическая игра во многом способствует преодолению этих трудностей.

Выделяют следующие структурные составляющие дидактической игры: дидактическая задача, игровые действия, правила игры, результат. Дидактическая задача определяется целью обучения и воспитательного воздействия, которая формируется педагогом, отображает обучающую деятельность, определяет игровые действия, являющиеся основой игры. Чем разнообразней игровые действия, тем интереснее для детей сама игра следовательно, тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи [2].

Игровые действия являются средствами реализации игрового замысла, но включают и действия, направленные на выполнение дидактической задачи. Правила в дидактической игре являются заданными, с их помощью педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, пове-

дением детей. Правила влияют и на решение дидактической задачи незаметно ограничивая действия детей, направляют их внимание на выполнение конкретной задачи учебного предмета.

Подведение итогов осуществляется по окончании игры. Это может быть подсчет очков; выявление детей, которые лучше выполнили игровое задание; определение команды – победительницы и т.д. При этом необходимо отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей [5].

Взаимоотношения между детьми и педагогом определяются не учебной ситуацией, а игрой, поскольку они участники одной игры, поэтому, если нарушается это условие, то педагог становится на путь прямого обучения [6].

Таким образом, дидактическая игра – это игра для ребенка, а для взрослого - способ обучения. Цель дидактических игр – облегчить переход к учебным задачам, сделать его постепенным. Основными функциями дидактических игр являются:

формирование устойчивого интереса к учению и снятие напряжения, связанного с процессом адаптации ребенка к школьному режиму;

формирование собственно учебной деятельности, учебных умений, навыков самостоятельной и учебной работы, самоконтроля и самооценки; адекватных взаимоотношений и освоение социальных ролей.

Дидактические игры можно разделить на три основных вида: игры с предметами (игрушками, природным материалом), настольные печатные, словесные игры. В играх с предметами используются игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов и их признаками: цветом, величиной, формой, качеством. В играх решаются задачи на сравнение, классификацию, установлению последовательности в решении задач [2].

По мере овладения детьми новыми знаниями о предметной среде задания в играх усложняются: младшие школьники упражняются в определении предмета по какому-либо одному качеству, объединяют предметы по признаку, что очень важно для развития логического мышления.

Для обеспечения развивающего потенциала игр нужны не только разнообразные игрушки, атмосфера, создаваемая взрослыми, но и соответствующая предметно-пространственная среда. В начале урока цель игры – организовать и заинтересовать детей, стимулировать их активность; в середине - усвоение темы; в конце - игра может носить поисковый характер [4,5].

Дидактическая игра входит в целостный педагогический процесс, сочетается и взаимосвязана с другими формами обучения и воспитания младших школьников. Поэтому на любом этапе урока игра должна отвечать следующим требованиям: быть интересной, доступной, увлекательной, включать детей в разные виды деятельности.

Список литературы

1. Артемова Л.С. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников: монография. - М.: Просвещение, 2010. - 167с.
2. Богуславская, З. М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: учеб.пособие для студентов педвузов. - М.: Просвещение, 1991. - 79 с.
3. Михайлова З.А. Логико-математические игры для дошкольников.// Дошкольная педагогика. – 2003. - №4. – с. 21 – 25.
4. Михайлова З.А., Чеплашкина И.Н., Харько Т.Г. Логико-математические игры для детей 3 – 7 лет.// Дошкольная педагогика. – 2005. - №4 (25). – с. 15 – 20.
5. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. /под ред. А.А. Столяра. – М.: Просвещение, 1988. – 303 с.
6. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. М.: Просвещение, 1986. – 256 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

**О. В. Рязанцева,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

В работах многих отечественных психологов и педагогов: А. Н. Леонтьева, Д. Б. Богоявленского, В. В. Позднякова, Л. С. Выготского, Я. А. Понамарева, С. Л. Рубинштейна, В. И. Дружинина, Н. Ф. Вишняковой, В. А. Кош – Калика, А. Р. Лурия, рассматривалась проблема развития творчества и творческих способностей. Так же этой проблемой занимались зарубежные психологи, такие как: Д. Векслер, Г. Айзенак, Дж. Гилфорд, А. Олах и другие [3,4].

Б. М. Теплов под способностями понимал определенные индивидуально – психологические способности, которые отличают одного человека от другого, которые не сводятся к имеющимся уже запасу навыков и знаний, а обуславливают легкость и быстроту их обретения.

В. Н. Дружинин определяет творчество как преобразование предметной деятельности, культуры и самого себя. Платон отметил, творчество – все то, что вызывает переход из небытия в бытие – творчество ремесла можно назвать творчеством, а всех создателей их творцами. В. И. Бехтерев объясняет творчество, как «созидание чего – либо нового», когда требуется необходимый запас прошлого опыта.

Один из компонентов творческого потенциала человека составляют следующие способности: скорость мышления, богатое воображение, развитие интуиции, способность высказывать оригинальные идеи и изобретать новые, способность рисковать, индивидуальность мышления, высокие эстетические ценности – так считают ученые и педагоги работающие на базе ТРИЗ и АРИЗ.

Если мы посмотрим значение слова творчества в психологическом словаре, то мы увидим, что это процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или итог создания субъективно нового. Несмотря на различные определения, иссле-

дователи выделяют творческое воображение и творческое мышление как обязательные компоненты творческих способностей. Поэтому, можно сказать, что творчество – это всякая практическая и теоретическая деятельность человека, в результате которой получаются новые результаты.

Очень часто способности к различным видам художественной деятельности (умение красиво рисовать, сочинять стихи, писать музыку и т.п.), мы относим к творческим способностям. Что же такое творческие способности на самом деле? Основным критерий, отличающий творчество от производства — уникальность его результата. Результат творчества невозможно прямо вывести из начальных условий. Не возможно получить точно такой же результат, даже если создать точно такую же исходную ситуацию, никому, кроме, возможно автора. Таким образом, автор в процессе творчества вкладывает в материал несводимые к трудовым операциям возможности, выражая в конечном результате аспекты своей личности. Именно этот факт придаёт продуктам творчества дополнительную ценность в сравнении с продуктами производства. Можно сказать, что понятие «творческие способности», «творчество» и «творческая деятельность» тесно связаны между собой. Под творческой деятельностью следует понимать такую деятельность человека, в результате которой создается нечто новое – будь это предмет внешнего мира или построение мышления.

Многие психологи связывают способности к творческой деятельности, прежде всего с особенностями мышления.

Если рассмотреть деятельность человека в любой области, его поведение, то можно выделить два основных вида поступков. Репродуктивный (воспроизводящий) вид деятельности связан с нашей памятью, человек воспроизводит или повторяет уже ранее созданные и выработанные приемы поведения и действия. Кроме репродуктивной деятельности в поведении человека присутствует творческая (комбинирующая) деятельность, результатом которой является создание новых образов или действий. Л. С. Выготский считал, что творческая деятельность называется воображением или фантазией. В основе творческой деятельности лежат творческие способности [2,4].

Различают два уровня способностей – учебные (выполнение деятельности с помощью знаний, умений и навыков) и творческие (способности к различным видам художественной деятельности) [5].

Необходимо отметить тот факт, что элемент творчества присутствует в любом виде деятельности человека, не только в художественных творческих способностях, но и в технических творческих способностях, в математических творческих способностях, и т.д. В последние годы в отечественной педагогике и психологии и возрос интерес к развитию креативности. Повысились требования к таким качествам личности как открытость новому опыту, творческое отношение к действительности. Поэтому необходимо развивать творческие способности, креативность, активизировать творческий потенциал. Творческие способности не сразу дают о себе знать, в каждом случае поиск себя, своего таланта – это индивидуальный процесс. И развивать его следует, у детей начиная с самого раннего возраста. Проявления креативности, у детей, носит массовый характер, и боль-

шинство специалистов относят к ней такие познавательные качества как фантазия, творческое воображение. Развитие креативности происходит в творческой деятельности. Именно поэтому в дошкольном обучении нужно уделять особое внимание развитию творческого, а не только репродуктивного стиля мышления [6,7].

Взгляд на природу креативности в последнее время изменился, ее стали рассматривать как высший мыслительный процесс. Любые знания – это бесполезный груз, если человек не умеет ими пользоваться, отбирать то нужное, что ведет к творческому решению задачи. Поэтому требуется умение использовать накопленную информацию в своей деятельности. Продуктивное творческое воображение характеризуется не только оригинальностью и богатством продуцируемых образов, но и умением направлять представления в нужную сторону, подчинять их определенным целям. Неумение управлять идеями, подчинять их своей цели, приводит к тому, что самые лучшие замыслы и намерения гибнут, не находя воплощения.

Главной педагогической задачей по развитию творческого мышления в дошкольном возрасте является формирование ассоциативности, диалектичности и системности мышления, именно эти качества делают мышление гибким, оригинальным и продуктивным.

Ассоциативность – это способность видеть связь и сходные черты в предметах и явлениях, на первый взгляд не сопоставимых, она очень легко приобретает дошкольниками в ролевой игре.

Диалектичность – это способность видеть в любых системах противоречия, мешающие их развитию, умение устранять эти противоречия, решать проблемы, оно является необходимым качеством талантливого мышления. Психологи установили, что механизм диалектического мышления функционирует в народном и научном творчестве. Анализ трудов Л.С. Выготского показал, что выдающийся русский психолог постоянно использовал этот механизм в своих исследованиях. Педагогическими задачами по формированию диалектичности мышления в дошкольном возрасте являются:

- Развитие умения выявлять противоречия в любом предмете и явлении;
- Выработка умения четко формулировать выявленные противоречия;
- Формирование умения разрешать противоречия.

Не следует забывать про еще одно качество, формирующее творческое мышление – это системность. Системность – это способность видеть предмет или явление как целостную систему, воспринимать любой предмет, любую проблему всесторонне, во всем многообразии связей; способность видеть единство взаимосвязей в явлениях и законах развития. Системное мышление познает закономерности при развитии системы от прошлого к настоящему и применяет это по отношению к будущему. Системность мышления развивается корректным анализом систем и специальными упражнениями. Педагогическими задачами по развитию системности мышления в дошкольном возрасте являются:

Формирование умения рассматривать любой предмет или явление как систему развивающуюся во времени;

Развитие умения определять функции предметов с учетом того, что любой предмет многофункционален.

Педагоги совместно с родителями должны научить ребенка не просто фантазировать, а реализовать свои замыслы, создавать законченные произведения, ведь у детей дошкольного возраста воображение идет за предметом и все, что он создает, носит отрывочный, неоконченный характер. С этой целью в детских садах, педагоги организуют ролевые игры и в ходе этих игр влияют на выполнение ребенком всей цепочки игровых действий. Также проводятся коллективные сочинения сказок, в которых каждый играющий говорит по несколько предложений, а педагог направляет развитие сюжета, чтобы помочь детям завершить задуманное. Все результаты творчества ребенка (удачные рисунки, поделки, аппликации, сказки) педагог фиксирует в специальную заведенную папку, для каждого ребенка, что помогает ребенку, путем сравнения, направлять свое воображение на создание законченных и оригинальных произведений [1,3].

Таким образом, творческие способности человека – это дар, который требует постоянной работы, усердия, где – то даже умения противостоять окружающим, не сдаваться перед трудностями и, поверти, они того стоят!

Список литературы

1. Бабаева Т.Н. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного учреждения\СПб.:ООО»Издательство №Детство Пресс».2014, -261с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. - М.: Академия, 2002.
3. Борисова Е. Развитие творческих способностей старших дошкольников в рисовании. \ \ Дошкольное воспитание. 2002.
4. Борзова В.А. Развитие творческих способностей у детей. – М, 1994 – 320 с.
5. Брыкина Е.К. Творчество детей в работе с различными материалами: Кн. Для педагогов дошк. Учреждений, учителей нач. кл., родителей / под науч. ред. Комаровой Т.С. - М.: Пед. Общество России, 2002. - 147с.
6. Виленчик С.И. Изобразительное искусство в развитии творческой активности детей // Дошкольное воспитание. - № 3. - 2005. - с.41-43.
7. Еремина Р.А., Кудрина Н.И. Психолого-педагогические основы творческой деятельности детей старшего дошкольного и младшего дошкольного возраста: Учебное пособие. / Мордовский –государственный педагогический институт. – Саранск, 2000. – 70 с.

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**В. В. Свидерская,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Актуальность проблемы развития эмоциональной сферы дошкольников определяется тем, что в последнее время становится все больше детей с нарушениями психоэмоционального развития, к которым относятся эмо-

циональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность, что приводит к трудностям во взаимоотношениях с окружающими.

Формирование эмоций, коррекция недостатков эмоциональной сферы должны рассматриваться в качестве одной из приоритетных задач воспитания, поскольку эмоции играют важную роль в жизни детей: они помогают воспринимать действительность, реагировать на неё и в конечном итоге определяют всю жизнь человека и его место в социуме [8].

Интерес к проблеме эмоционального развития не ослабевает на протяжении многих лет, что объясняется важной ролью эмоционального начала в жизни человека, его познавательной деятельности, самореализации. Богатство эмоциональных переживаний помогает человеку глубже понимать происходящее, более тонко проникать в переживания других людей, их межличностные отношения, способствует познанию человеком самого себя, своих возможностей, способностей, достоинств и недостатков мира окружающих предметов и явлений. Эмоции придают словам и поступкам всему поведению своеобразный колорит [5].

Эмоциональное развитие дошкольников – целенаправленный педагогический процесс, тесно связанный с личностным развитием детей, с процессом их творческой самореализации, введением в мир культуры межличностных отношений, усвоением культурных ценностей. Дошкольный возраст – благодатный период для организации работы по эмоциональному развитию детей, поскольку ребенок-дошкольник впечатлителен, открыт для усвоения социальных и культурных ценностей, стремится к признанию себя среди других людей [2].

Проблемой изучения эмоционального развития занимались отечественные ученые: П.К. Анохин, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, А.Н. Леонтьев, А.Н. Лук, Н.В. Минаева, С.Л. Рубинштейн и зарубежные У. Джеймс, Дж. Уотсон, К. Изард, Я. Рейковский и другие.

Существуют различные способы развития эмоциональной сферы, одним из них является сказкотерапия. Сказкотерапия – это направление практической психологии, использующее ресурсы сказок для решения целого ряда задач: воспитание, образование, развитие личности и коррекция поведения [4].

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания и взаимодействия с окружающим миром. Тексты сказок вызывают интерес у детей, именно поэтому они очень удобны для работы с детьми. Воздействуя на сознание и подсознание, сказка может помочь им определить верный путь решения своих проблем, а спроецировав поступок героя сказки на свою жизнь, ребенок может встать на путь личностного развития.

Сказки вызывают у ребенка напряженное внимание к зачаровывающим описаниям чудес, необычайных событий, оказывают сильное эмоциональное воздействие. Однако в настоящее время проблема сказкотерапии как средства преодоления эмоциональных трудностей дошкольников мало изучена, поэтому она достаточно актуальна для рассмотрения и изучения в практике.

В результате реформирования системы образования, больше становится учреждений «Начальная школа – детский сад», появляются новые программы, разрабатываются оригинальные методические материалы. На фоне этих изменений, к сожалению, недостаточно внимания уделяется развитию эмоциональной сферы ребенка, особенно по сравнению с интеллектуальным развитием. А.В. Запорожец считает, что лишь согласованное функционирование этих двух сфер, их единство способны обеспечить полноценное развитие ребенка.

Сказкотерапия – направление практической психологии, использующее ресурсы сказок для решения целого ряда задач: воспитание, образование, развитие личности и коррекция поведения. В сказку можно окунуться именно для того, чтобы приблизиться к настоящему пониманию главных ценностей жизни [7]. Ненавязчивое донесение до слушателя важной духовной информации о базовых, жизненных, фундаментальных ценностях рода человеческого является одним из главных принципов сказкотерапии.

Сказкотерапия предполагает работу на ценностном уровне. Именно обращение к сказке позволит вспомнить о простых и глубоких истинах, заново открыть их, напитать душу добром, создавая ресурс противостояния злу и хаосу [7].

Метод сказкотерапии появился на рубеже 60-70-х годов XX века, обоснованный М. Эриксоном и в дальнейшем развитый его учеником В. Росси. В России метод сказкотерапии начал использоваться с начала 90-х годов И.В. Вачковым, Д.Ю. Соколовым, С.К. Нартовой-Бочавер. Сказкотерапия, построенная на некоторых механизмах арттерапии в целом и библиотерапии как вида арттерапии в частности, направлена на решение эмоционально-личностных и поведенческих проблем ребёнка, поэтому применяется в работе с агрессивными, тревожными, застенчивыми и неуверенными детьми.

Сказочные сюжеты являются своеобразными матрицами, отражающими основные душевные конфликты человека, суть которых неизменна на протяжении всей истории человечества. Независимо от того, признают или не признают люди эти конфликты, их действия от этого не уменьшаются. Сказка же в этом случае - способ вывода противоречия изнутри во внешний мир - предлагает способы его разрешения, это естественное, интуитивно применяемое лекарство [8].

Сказки – необходимый элемент духовной жизни ребенка. Входя в мир чудес и волшебства, ребенок погружается в глубины своей души, в которой творится хаос – ведь он растет, его переполняет целая гамма эмоций [4].

Блуждая в своей душе – в дремучем сказочном лесу, маленький человек, знакомясь с разнообразными персонажами своей психики, осваивает скрытое от его сознания пространство. И когда ребенок возвращается в реальный мир, то чувствует себя более уверенным в своих силах. Он уже может справиться и с самим собой, и с жизненными трудностями. Сказочный мир требует от ребенка активного, хорошо развитого воображения, умения свободно, не страшась опасностей и приключений, импровизировать. Чтобы всего этого добиться, ребенку необходимо много сказок и благожелательное отношение родителей к сказкам и постоянным "походам" в сказочный мир.

На занятиях сказкотерапии дети проживают эмоциональные состояния, вербализуют свои собственные переживания, знакомятся со словами, обозначающими различные эмоциональные состояния, благодаря чему у них развивается способность к более глубокому пониманию себя и других людей, умение ориентироваться в эмоциональной реальности. Поэтому сказка становится средством, которое позволяет ребёнку присваивать нормы, смыслы, ценности, модели поведения в различных сложных ситуациях [6].

Идентификация ребёнка с героями сказки также помогает понять, что у других имеются такие же, как и у него, проблемы и переживания. Важно, что ребёнок отождествляет себя с положительными героями, так как их положение в сказке, как правило, преподносится более ярко, эмоционально. Поэтому метод сказкотерапии способствует личностному росту ребёнка. Так как тексты сказок вызывают интенсивный эмоциональный резонанс как у детей, так и у взрослых.

Таким образом, сказкотерапия как метод основана на процессах идентификации ребенка с любимым героем сказки и с любимой игрушкой, поэтому она является действенным способом формирования и развития эмоциональной сферы дошкольников.

Список литературы

1. Беттельхайм Б. Детям нужны сказки. - Мюнхен, 2006.- 359 с.
2. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. - М., 2009.- 144с.
3. Запорожец А. В. Эмоциональное развитие дошкольника. – М., 2005.- 93 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2002. - 152с.
5. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. – Екатеринбург, 2004. – 152 с.
6. Поляк Л.Я. Театр сказок: сценарии для дошкольников по мотивам русских сказок.- СПб., 2001.- 137 с.
7. Стрелкова Л. П. Уроки сказки - М.: Педагогика, 2009. – 254 с.
8. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Диагностика и коррекция эмоционального развития дошкольников. Минск, 2007. – 398с.

СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

В. Ю. Сидорова
ЧУОО ВО «ОмГА»

Научный руководитель к.психол.н., доцент Л. Г. Карпова

По данным ООН, в мире насчитывается примерно 500 миллионов людей с нарушениями психического и физического развития. Данные всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) свидетельствуют, что число таких жителей в мире достигает 15% (5% детей рождаются с недостатками интеллекта и 10% детей с другими психическими и физическими недостатками) всего в

мире около 200 миллионов детей с ограниченными возможностями. В Российской Федерации, как и во всем мире, наблюдается тенденция роста числа детей-инвалидов. В России частота детской инвалидности за последнее десятилетие увеличилась в два раза. По расчетам ВОЗ их около 960 тыс. – это 2-3% детской популяции. Ежегодно в стране рождается около 30 тысяч детей с врожденными наследственными заболеваниями, среди них 70-75% являются инвалидами [www.who.int «Всемирная Организация Здравоохранения»] Одной из серьезнейших проблем, является проблема социализации детей с ограниченными возможностями. Ведь приоритетными ценностями в современном мире выступают успешность и коммуникабельность. А значит умение создавать контакты в юношеском возрасте можно рассматривать как желательный навык. Очень важно правильно строить общение и уметь его поддержать. У многих, даже здоровых детей, существуют проблемы в межличностном общении, а что уж говорить о детях с ограниченными возможностями, которым даже сам факт общения с кем-то дается очень тяжело.

Инвалидность у детей означает существенное ограничение жизнедеятельности, она способствует социальной дезадаптации, которая обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками.

Многие дети имеют различные страхи при общении с другими, дети боятся выглядеть не так, сказать не то, не понравится собеседнику, боятся довериться кому-либо. Эти комплексы зачастую ужесточаются тем, что ребенок опекается семьей. Обычно в таких семьях родители проявляют гиперопеку к ребенку с ограниченными возможностями. Родители боятся, что ребенок из-за каких-то своих недостатков не сможет нормально влиться в общество, поэтому и не пускают его туда. Они создают вокруг него своеобразный кокон, в котором ребенок и пытается развиваться. Этот «кокон» ревностно охраняется от вмешательств других людей. И в большинстве своем дети очень замкнутые, не общительные. А воспитание таких детей, с неразвитой коммуникативной способностью, опасно для сегодняшнего общества. У таких детей обычно проблемы в любом коллективе, в какой бы они не попали, у них проблемы со старшими, вследствие этого возникают различные социальные проблемы такие как: уход из дома, различные правонарушения, вплоть до суицида.

Когда дети будут вырастать, проблем с коммуникацией будут сохраняться, и это опять же повлечет ряд социальных проблем, таких как:

- социальное одиночество ;
- проблемы при устройстве на работу;
- проблемы в семье;

В настоящее время процесс социализации является предметом исследования специалистов многих отраслей научного знания: психологии, философии, социологии, педагогики, социальной психологии и т. д. (Кацнер, Князькова, Поповцева и Судоплатова, Вилер, Унбенгаун, Федулова, Лихтенберг, Белл, Т. Розина, Фалла и Томпсон). В их работах раскрыты различные аспекты этого процесса, исследуют механизмы, этапы и стадии, факторы социализации.

зации. Однако проблемы социализации инвалидов, особенно детей-инвалидов в отечественной литературе все еще не являются предметом специального исследования. Инвалидность у детей означает существенное ограничение жизнедеятельности, она может затруднять социализацию таких детей, создает условия для социальной дезадаптации, которая обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками.

Социализация для ребенка, а особенно для ребенка с ограниченными возможностями, является очень емким и сложным процессом, в котором ему иногда требуется помощь со стороны. И эту помощь не могут обеспечить только родители и родственники ребенка, здесь требуется вмешательство общества. Родители боятся выпускать ребенка «в люди» из-за того, что над ним могут насмехаться другие дети из-за его ограниченных возможностей, поэтому они окутывают его непроницаемым «коконом» не допуская, какой-либо опасности. И ребенок начинает замыкаться в себе, он боится создавать новые связи в обществе.

По моему мнению, эта позиция не является правильной. Ребенок должен участвовать в жизни общества, по мере своих возможностей, должен уметь вливаться в коллектив, заводить новые знакомства, уметь их поддерживать. Он должен получать и развивать свои коммуникативные навыки. Если ребенок не будет этого делать, он не сможет сделать этого и став взрослым. И так же не научит этому своих детей, и в результате, мы можем получить элиминацию общества.

Таким образом, если ребенок мало или плохо общается – он вообще не общается со сверстниками, это первый тревожный сигнал для будущего общества. Сейчас очень много таких детей, для которых живое эмоциональное общение, вытеснено бездушной перепиской в Интернете.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**С. А. Сиповская,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

Научный руководитель к. психол. н., доцент Л. Г. Карпова

Обществу необходимы люди, которые способны активно, творчески подходить к решению различных задач и без труда находить выход из сложившейся ситуации в нашем постоянно меняющемся мире. В соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования, содержание программы предполагает художественно-эстетическое развитие, реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и другой). Следовательно, необходимо развивать творческие способности с детства, так как дети любознательны, способны импровизировать,

открыты к общению со взрослыми, которые являются образцом для подражания, полны желания создавать собственный творческий продукт.

Мы придерживаемся идеи Б. М. Теплова, отсюда, творческие способности можно рассматривать как систему индивидуально-психологических свойств личности, которая определяет успешность выполнения человеком творческой деятельности, но при этом не сводится только к знаниям и умениям, а существует на основе творческих задатков [6].

При определении сущности способностей мы будем придерживаться точки зрения, согласно которой способности делятся на природные и человеческие, а последние – на общие и специальные.

Следуя положению о разделении способностей на природные и человеческие, мы относим творческие способности к человеческим, так как считаем, что осмысленно создавать что-то новое и оригинальное может только человек. При этом мы исходим из положения о том, что основой для возникновения творческих способностей являются творческие задатки.

Мы предполагаем, что данный процесс, как и всякое другое развитие, осуществляется одновременно с развитием личности ребёнка и продолжается в течение всей его жизни на всех возрастных этапах. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что нет единых показателей развития творческих способностей. В рамках нашего исследования выбор показателей должен соотноситься с основными структурными компонентами творческих способностей, изменение которых может свидетельствовать о развитии творческих способностей в целом.

Старший дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития творческих способностей. Развитие творческих способностей старших дошкольников происходит в различных видах творческой деятельности.

Детское творчество можно назвать «натуральным», подобно тому, как Л. С. Выготский различал натуральные, то есть данные от рождения, природные, и высшие психические функции. Оно отличается открытостью миру, который ребёнок воспринимает с оптимизмом [3; 4].

Кроме того, некоторые исследователи (Р. Альберт, М. Ранкой др.) полагают, что для развития творческих способностей детей необходимо, чтобы среди близких людей был творческий человек как образец для подражания, а также то, что живым моделям подражают чаще, чем идеальным героям.

Таким образом, в нашем исследовании мы основывались на том, что развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста основано на присутствии творческого взрослого, который является образцом для подражания для ребёнка, где эмоциональная значимость творческого взрослого, его творческое поведение может способствовать подражанию ребёнком творческого поведения и творческих качеств взрослого.

Кроме того, творческая деятельность ребенка должна быть связана с открытием нового, приобретением новых знаний.

Одним из способов развития творческих способностей дошкольников является изобразительная деятельность, рассмотрим роль изобразительной деятельности в развитии творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Дошкольный возраст – это тот период, когда изобразительная деятельность может стать и чаще всего является устойчивым увлечением не только особо одаренных, но и почти всех детей, т.е. увлекая ребенка в сказочный мир искусства, мы незаметно для него развиваем у него воображение и способности. В отечественной психологии рассмотрение воображения как самостоятельного психического процесса было предложено Л.С. Выготским.

Так, Л. С. Выготский показал, что воображение получает наибольшее развитие в дошкольном возрасте, начиная складываться в игровой деятельности и получая свое дальнейшее развитие в самых различных видах деятельности (изобразительной, музыкальной) [3].

Сегодня приоритетной задачей российского образования является развитие творческих способностей детей.

В рамках нашего исследования особую актуальность приобрели идеи развитие творческих способностей через нетрадиционные техники изобразительной деятельности.

Занимаясь изобразительной деятельностью, дети имеют возможность выражать свои впечатления, своё понимание и эмоциональное отношение в художественном творчестве: рисовании, лепке, аппликации [2]. Приобщая детей к художественному творчеству, педагог воспитывает у детей старшего дошкольного возраста эстетическое отношение к изобразительному искусству, формирует индивидуальные интересы, склонности, развивает творческие способности.

Другими словами, нетрадиционные техники изобразительной деятельности представляют собой способы создания нового, оригинального произведения искусства, в котором гармонирует все: и цвет, и линия, и сюжет. Это огромная возможность для детей думать, пробовать, искать, экспериментировать, а самое главное, самовыражаться. Стремясь выяснить, как развиваются творческие способности старших дошкольников в условиях ДООУ, мы провели экспериментальное исследование.

На основе показателей развития творческих способностей на констатирующем этапе эксперимента у старших дошкольников доминирующим являлся низкий уровень развития творческих способностей. Далее воспитанники были включены в формирующий этап эксперимента, в ходе которого была использована авторская кружковая программа «Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста через нетрадиционные техники изобразительной деятельности»

Программа основывалась на индивидуально-психологической теории способностей Б.М. Теплова, о которой говорилось ранее.

При разработке программы мы опирались так же на исследования Г.В. Ожигановой, которая подчёркивает роль творческого взрослого в развитии творческого потенциала ребёнка, который демонстрирует образцы поведе-

ния, средства выражения своей индивидуальности, принимает и поддерживает любые детские эмоциональные проявления, что обеспечивает его эмоциональное самовыражение [5].

При реализации программы большая роль отводится воспитателю, поскольку в старшем дошкольном возрасте дети стремятся ему подражать. Изобразительная деятельность проводилась во вторую половину дня в свободное время, следовательно, регламент не соблюдался, и дети могли успешно завершить и позитивно отнестись к творческому продукту. Воспитатель стремился поощрять самостоятельные мысли и действия ребёнка, не мешал желанию ребёнка сделать работу по своему, согласно собственному замыслу, поддерживал положительный микроклимат. По завершении программы, были проведена повторная диагностика развития творческих способностей старших дошкольников. На контрольном этапе эксперимента отмечается положительная динамика изменения показателей развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе.

Так, если в начале формирующего этапа эксперимента у испытуемых диагностировался средний и низкий уровень, то по окончании эксперимента – средний и высокий уровень когнитивного и эмоционального компонентов развития творческих способностей.

Для подтверждения достоверности полученных данных мы использовали U- критерий Манна – Уитни. Делаем вывод. На констатирующем этапе эксперимента полученные результаты позволили достоверно утверждать, что выраженность уровня развития показателей когнитивного и эмоционального компонентов творческих способностей у старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп примерно одинаков. На контрольном этапе эксперимента результаты свидетельствовали о достоверности различия выраженности по уровням развития показателей когнитивного и эмоционального компонентов творческих способностей у детей экспериментальной и контрольной групп.

Итак, по окончании экспериментального исследования у детей экспериментальной группы повысился интерес к творческой деятельности, появилось желание создавать совместно со взрослым, а также самостоятельно творческий продукт, участвовать в творческих выставках, конкурсах, помогать воспитателю оформлять группу к праздникам, детский сад к утренникам, активно принимать участие в строительстве снежных и ледяных скульптур на участке и территории детского сада под руководством взрослых.

Большинство воспитанников, участвующих в эксперименте проявили желание посещать учреждения дополнительного образования: кружки, студии по различным видам творческой, в том числе и изобразительной деятельности, школу искусств, что свидетельствует о практической значимости проведённого исследования.

Подводя итог, следует заметить, что планомерная работа в детском саду по развитию творческих способностей старших дошкольников даёт возможность в перспективе сегодняшним детям стать успешными, инициативными, творческими людьми. быть конкурентно способными на рынке труда.

Список литературы

1. Антилогова Л. Н. Внеучебная деятельность как фактор развития творческих способностей младших школьников / Л. Н. Антилогова, Л. Г. Карпова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – № 3(13) – 2013. – С. 71-76.
2. Василенко П. Г. Педагогические условия развития творческих способностей учащихся к изобразительной деятельности // Теория и практика общественного развития. – №8. – 2012. – С. 148-151.
3. Выготский Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. -М.: Директ – Медиа, 2014. - 578 с.
4. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. М.: Эксмо-Пресс, 2005: - 1134с.
5. Ожиганова Г. В. Подражание поведению взрослого как механизм формирования креативности у детей Текст. / дисс. канд. психол. наук: 19.00.01 / Г. В. Ожиганова. -М.: 1999.-240 с.
6. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б. М. Теплов. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 543с.

ЛЕПКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУКИ

**Т. А. Ситина,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Актуальность исследования определяется тем, что в дошкольном возрасте в развитии детей важным аспектом является мелкая моторика и координация движений пальцев рук, являющихся показателем психического развития ребенка, поскольку ее становление детерминирует развитие психических процессов, речи и нервной системы.

Недоразвитие мелкой моторики является свидетельством умственной отсталости, поскольку характерной особенностью для нее является отсутствие координации и неуклюжесть движений, нарушение темпов и точности развития [2]. Следовательно, страдает интеллектуальное развитие, что доказано результатами исследований Л.В. Антаковой-Фоминой, М.М. Кольцовой, Б.И. Пинского.

Изучением нарушения моторики и ее влияния на речь исследовались такими учеными как Левина Р.Э., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Развитие и усвоение сенсорных эталонов и их влияния на моторику в дошкольном возрасте рассматривалось в работах Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, Н.П. Саккулиной.

Ученые выделяют технические умения и навыки, как составляющие ручной умелости, которая достигается посредством упражнений. Ручная умелость оказывает позитивное влияние на развитие творчества детей, поскольку овладение ею дает им свободу движений, а недостаточность сенсомоторного раз-

вития приводит к замедлению в развитии психических процессов, что в свою очередь создает трудности в учебной деятельности в школе [4].

Современная концепция начального воспитания и образования рассматривает развитие ребенка как целостный процесс. Мелкая моторика включена в различные виды деятельности как постепенный процесс ее развития и совершенствования. В старшем дошкольном возрасте ее развитие связано с умением координировать движения руки, что определяет готовность к письму, поэтому этой работе всегда придавалось большое значение. Мария Монтессори, В.М. Бехтерев утверждают, что движения рук способствуют снятию умственной усталости, улучшению произношения многих звуков, развивая речь.

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что у многих детей в начальной школе возникают трудности в овладении письмом из-за недостаточного развития мелкой моторики, вследствие чего отстает развитие речи: дети имеют ограниченный словарный запас и орфоэпические дефекты [2].

Таким образом, развитие мелкой моторики это длительный и постепенный процесс, поэтому необходимо соблюдение определенной системы в организации деятельности ребенка. Психологами обосновано, что эффективное развитие мелкой моторики происходит в продуктивных видах деятельности: рисование, лепка, аппликация, конструирование, способствующие не только развитию руки ребенка, но и мускулатуры кисти и пальцев, что особенно важно при обучении письму в школе.

Мы рассмотрим лепку как средство развития мелкой моторики, при использовании которой у ребенка формируются навыки работы сразу двумя руками. Лепка - одна из разновидностей скульптурной техники, связанная с обработкой мягкого материала – глины, пластилина, соленого теста.

Именно лепка является изобразительной деятельностью, в процессе которой дети как бы воспроизводят предметы окружающей их действительности. Создавая элементарные поделки из пластилина, ребёнок одновременно познаёт окружающий его мир. В процессе лепки при соответствующем обучении способность к поиску нового развивается ярче, так как есть возможность исправить ошибки путем непосредственного исправления пальцами, стекой, налепливая, или же удаляя лишнее.

Для лепки в ДОУ используют в основном пластилин, который был изобретен в Англии. Главное достоинство пластилина в том, что он не так сильно пачкает руки во время работы, может приобретать различную степень мягкости и не теряет своих пластических свойств, давая возможность осуществлять лепить из него различными способами.

Иногда для лепки удобно использовать готовые прочные формы – банки, пластиковые бутылки, втулки от бумажных полотенец, служащих прочной и удобной основой, позволяющей избежать лишней работы. Пластичный и яркий пластилин прекрасно подходит для выполнения аппликаций, так как его легко обрабатывать, придавать нужную форму. А сама аппликация долго сохраняет форму. Сюжетом для аппликации может послужить

любой рисунок из книги или журнала, который можно перенести на поверхность с помощью копировальной бумаги [1].

Все виды изобразительной деятельности формируют художественный вкус ребенка, и если рисунок и аппликация воздействуют на эстетическое воспитание путем точности линий и красочности цвета, то в лепке на первое место выступает объемная форма предмета, пластика и ритм. Правильное соотношение частей, отличие главного от второстепенного - тела от приставных частей - все это ясно выражается при изображении предмета посредством лепки. Дошкольникам доступно овладение приемами работы лишь с мягкими пластическими материалами, легко поддающимися воздействию руки, — глиной и пластилином [6].

Дети лепят людей, животных, посуду, транспорт, овощи, фрукты, игрушки. Разнообразие тематики связано с тем, что лепка, как и другие виды изобразительной деятельности, в первую очередь выполняет воспитательные задачи, удовлетворяя познавательные и творческие потребности ребенка.

Пластичность материала и объемность изображаемой формы позволяют дошкольнику овладеть некоторыми техническими приемами в лепке скорее, чем в рисовании. Основное средство в создании изображения в лепке — передача объемной формы. Цвет используется ограниченно, обычно раскрашиваются те работы, которые будут впоследствии применяться в детских играх.

Для эффективного обучения технике лепки необходимо соблюдение методических требований к организации развивающей работы с детьми [3]:

- целенаправленное вовлечение детей младшего дошкольного возраста в художественно-творческую деятельность, основанную на приобщении детей к искусству лепки, включающую расширение кругозора, обогащение эмоционально-чувственного опыта, развитие сенсомоторной сферы и позитивного отношения к искусству через многообразные формы и методы, используемые в традиционной педагогике;

- применение методов и приемов обучения ребенка в зависимости от его умений, степени его активности;

- организация взаимодействия взрослого и дошкольников друг с другом в процессе обучения.

Занимаясь лепкой, ребенок знакомится с объемной формой предмета, взаимосвязью его частей, у него формируются навыки работы двумя руками, движения становятся скоординированными, активно развиваются мелкие мышцы пальцев, глазомер, пространственное мышление, развивается мелкая моторика.

После занятий с пластилином желательно обсудить с ребенком то, что он делал сегодня и похвалить созданное им «произведение искусства»; отметить использованные им в работе линии, пятна, мазки, форму, цвета. Такие беседы способствуют не только развитию речи, но и эмоционально сближают взрослого и ребенка.

Список литературы

1. Бельтюкова Н., Петров С., Кард В. Учимся лепить / Н. Бельтюкова, С. Петров, В. Кард. М. : Академия, 2011. - с. 224.
2. Любина Г. Рука развивает мозг. Журнал «Ребенок в детском саду», № 6, 2003г.
3. Лыкова И.А. Мы лепили, мы играли: Учебно – методическое пособие. М: ООО «Карапуз», 2005. – С. 1 – 14
4. Милосердова Н.Е. Обучение дошкольников технике лепки. – М.: Центр Педагогического образования Москвы, 2008. – 63 с.
5. Нугаев Р.Р. Связь мелкой моторики с игровой деятельностью и ее влияние на развитие личности дошкольника. // Молодой ученый. – 2013. – №7. – С. 401-404.
6. Орен Р. Секреты пластилина / Р. Орен. М.: Просвещение, 2010. – 92 с.
7. Халезова Н.Б. Декоративная лепка в детском саду: Пособие для воспитателя. – М.: ООО «ТЦ СФЕРА», 2007. – 111 с.

РОЛЬ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

**И. М. Скляр,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

Научный руководитель старший преподаватель Н. Э. Логинова

В научно-методической литературе по специальной педагогике и специальной психологии значительное место уделено проблеме исследования речевого развития младших школьников с нарушениями интеллекта. Данный вопрос изучался М.Е. Хватцевым, Р.Е. Левиной, Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, Е.Ф. Соботович, и др. [2, 3].

Основными психолого-педагогическими особенностями младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости являются несформированность высших форм познавательной деятельности (анализа, синтеза, обобщения, абстракции), конкретность и поверхность мышления, узость и недифференцированность восприятия, замедленное развитие речи, неустойчивость внимания, незрелость эмоционально-волевой сферы, нарушение словесной регуляции поведения [2, 3, 5, 7]. В.Г. Петрова, анализируя особенности речи младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, выделяет комплекс многообразных факторов, обуславливающих ее нарушения, отмечая, что основной причиной является недоразвитие познавательной деятельности [7].

Одним из важнейших средств развития младших школьников с легкой степенью умственной отсталости является их участие в продуктивной деятельности - деятельности с целью получения продукта (постройки, рисунка, аппликации, лепной поделки и т.п.), обладающего определенными заданными качествами [1, 4].

К продуктивным видам детской деятельности относятся конструирование, рисование, лепка, аппликация и создание разного рода поделок, макетов из природного и бросового материала.

Основными характеристиками продуктивной деятельности являются: обладание комплексными и системно-функциональными признаками; наличие практической направленности; возможность для стимулирования творческой активности; обеспечение возникновения внутренней мотивации деятельности ребенка; наличие условий для формирования целостной картины мира; обеспечение развития способностей и склонностей ребенка, его сенсорных, художественно-конструкторских, проектировочных умений и навыков; важная роль в личностном становлении в процессе создания индивидуальных и коллективных продуктов [2, 3].

Продуктивная деятельность формируется в дошкольном возрасте, продолжая свое развитие в дальнейшем, имея наибольшее значение для развития психики ребенка, так как необходимость создания продукта теснейшим образом связана с развитием его познавательных процессов, эмоционально - волевой сферы, умений и навыков, нравственным, эстетическим и физическим воспитанием [1, 2]. Эти действия развивают не только образные формы мышления, но и такие качества как целенаправленность, способность к волевой регуляции поведения, умение планировать свою деятельность, достигать некоторого результата [4, 5].

Социально-личностному развитию ребенка способствует возможность проявления им созидательной активности, инициативности при создании рисунка, лепки, поделки, которые можно использовать самому или показать и подарить другим [6].

Занятия продуктивной деятельностью при правильной организации положительно влияют на физическое развитие ребенка, способствуют поднятию общего жизненного тонуса, созданию бодрого, жизнерадостного настроения. Во время занятий вырабатывается правильная учебная посадка, так как продуктивная деятельность почти всегда связана со статичным положением и определенной позой. Выполнение аппликативных изображений способствует развитию мускулатуры руки, координации движений [7].

В процессе продуктивной деятельности формируются такие важные качества личности, как умственная активность, любознательность, самостоятельность, инициатива, которые являются основными компонентами творческой деятельности. Ребенок приучается быть активным в наблюдении, выполнении работы, проявлять самостоятельность и инициативу в продумывании содержания, подборе материалов, использовании разнообразных средств художественной выразительности [2, 6].

По мнению педагогов и психологов, овладение ребенком видами продуктивной деятельности является показателем высокого уровня его общего развития. При работе же с детьми, имеющими отклонения в развитии, продуктивные виды деятельности в значительной мере способствуют овладению математикой, трудовыми навыками, письмом, а также способствуют речевому развитию [1,2].

Большое внимание на начальном этапе проведения занятий изобразительной деятельностью и ручным трудом с учащимися указанной категории

уделяется развитию понимания речи: умению вслушиваться в речь и вопросы педагога, выполнять по его инструкциям трудовые операции и отбирать соответствующие материалы, а также различать основные качества материалов, используемых при изготовлении разных изделий [4].

В то же время учащиеся с нарушением интеллекта пополняют и свой активный словарный запас за счет слов, обозначающих материалы, изделия и их части, выполняемые действия, а также качества предметов и действий. Используемые слова употребляются школьниками в исходной форме или в прямом дополнении единственного и множественного числа, глаголы в первом и третьем лице настоящего и прошедшего времени. По речевому образцу педагога ученики составляют предложения типа: «Я складываю бумагу», «Я разрезаю полоску ткани», «Я складываю бумагу желтого цвета», «я разминаю пластилин синего цвета» и т. д. [2. 4].

В процессе продуктивной деятельности при общении педагога с учениками происходит формирование и обогащение словарного запаса, овладение грамматическим строем языка.

Прежде чем приступить к изготовлению изделий, учащиеся с легкой степенью умственной отсталости прослушивают объяснения педагога и следят за показом выполнения отдельных операций. Педагог, выполняя действия, характеризуя материалы и раскрывая последовательность выполнения работы, знакомит школьников со словами, обозначающими материалы, их признаки, с названиями действий, которые производятся во время изготовления изделия.

Благодаря продуктивной деятельности, совместной с педагогом, которая сопровождается его объяснениями и последующими ответами школьников на поставленные вопросы, дети с легкой степенью умственной отсталости начинают называть выполняемые действия, используемые материалы и их признаки [2,4]. Отвечая на вопросы педагога, иногда повторяя за ним те или иные предложения, ученики практически усваивают грамматические формы слов, предложений. Если ответы на вопросы «Что это такое?», «Какой?», «Какое?» в основном связаны с обогащением и уточнением словаря, используемого в исходной форме, то ответы на вопросы учителя: «Что ты взял?», «Какую?» и т.д. уже требуют применения косвенных падежей, морфологического изменения слова.

Основной целью начального этапа с точки зрения развития речи является обогащение словаря учащихся с легкой степенью умственной отсталости, связанного с трудовыми действиями, и привитие навыка пользоваться речевыми средствами во время изготовления изделий. Активизации усвоенных слов в различных словосочетаниях и предложениях служит вопросно-ответная форма речи [5].

Также в этот период в процессе продуктивной деятельности развивается диалогическая форма речи. С помощью вопросов ученики с нарушениями интеллекта учатся характеризовать материалы и инструменты, с которыми они работают.

Особенно благоприятные условия для активизации речи учащихся создает работа парами и подгруппами. При этом большую роль играет эмоциональный фактор, школьники делятся материалами, радуются своим успехам, что способствует активному включению их в речевое общение между собой и с педагогом [4,6].

Особое внимание необходимо уделять отчету о проделанной работе в вопросно-ответной форме. Отвечая на вопросы педагога, дети еще раз повторяют названия предметов, отдельные их части и признаки, вспоминают последовательность изготовления поделки [5].

Постепенно ученики с легкой степенью умственной отсталости начинают составлять рассказ о проделанной работе (сначала с помощью педагога, далее – самостоятельно), что способствует развитию их связной речи. Умение самостоятельно выполнить работу и рассказать о ней, используя разные грамматические, правильно оформленные словосочетания и предложения способствует дальнейшему расширению и уточнению словаря, использованию его в разных словосочетаниях и предложениях, а также составлении связных рассказов о предстоящей работе [4. 6].

Таким образом, продуктивная деятельность является важным средством всестороннего развития детей. Обучение рисованию, лепке, аппликации, конструированию способствует речевому развитию школьников с нарушениями интеллекта.

Список литературы

1. Васенков, Г.В. Технология трудового обучения детей с недостатками интеллекта [Текст] / Г.В. Васенков // Дефектология. –2004. - №3.
2. Жаренкова, Г.И. Коррекционная работа на уроках трудового обучения / Г.И. Жаренкова. – М.: Дрофа, 2009.
3. Лалаева, Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников [Текст] / Р.И. Лалаева. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2000.
4. Логинова, Н.Э. Методика коррекционной работы по развитию речи в процессе ручного труда у младших школьников с нарушениями в развитии [Текст] // Формирование навыков практической деятельности у младших школьников с особыми образовательными потребностями: Методические рекомендации для педагогов коррекционной школы / Под ред. Н.Э. Логиновой. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2009.
5. Логинова, Н.Э. Формирование речевой регуляции учебной деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи в системе работы над связным высказыванием [Текст] //Наука о человеке: гуманитарные исследования, № 2 (16) , 2014.
6. Мухина, В.С. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта [Текст] / В.С. Мухина. - М., ВЛАДОС, 2000.
7. Перова, М.Н. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов [Текст] / М.Н. Перова. – М.: Просвещение, 2001.

ИСТОРИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕСОЧНОЙ АНИМАЦИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Песочная мультипликация, песочная анимация, сыпучая анимация или техника порошка (англ. Sand animation, Powder animation) — направление изобразительного искусства, а также технология создания мультипликационных сюжетов. Метод позволяет делать не только мультипликационные фильмы, но и шоу-номера для «живого» зрительного зала.

Рисование в технике песочной анимации берет свое начало в художественном творчестве. Как вид анимационного искусства песочная анимация зародилась в 1969 году, когда канадско-американский режиссер-мультипликатор К.Лиф создала свой первый песочный фильм «Песок, или Питер и волк» по мотивам симфонической сказки С. Прокофьева.

В настоящее время молодое искусство песочной анимации набирает все большую популярность по всему миру. Наиболее известными художниками-аниматорами являются китайский художник Су Дабао, израильская художница Илана Яхав, Френц Цако из Венгрии, россиянин Артур Кириллов и украинская художница Ксения Симонова.

Создаваемые художниками-аниматорами картины и фильмы в технике Sand Art ценны тем, что создаются за очень короткое время на глазах у зрителей.

Точно неизвестно первое применение в психолого-педагогической практике именно светового стола, но началом применения классической юнгианской песочной терапии в психологической практике принято считать 1920-е годы. Впервые идея использования песка в работе с больными и психологически неблагополучными детьми была использована английским детским психотерапевтом М. Ловенфельд. Свою методику она назвала «техника построения мира».

В 1950-х годах, изучив «технику построения мира», швейцарский юнгианский психоаналитик Д. Кальфф, положив в основу теорию К.Г. Юнга, начала разрабатывать юнгианскую песочную терапию. Таким образом, Д. Кальфф стала родоначальницей классической юнгианской песочной терапии. Данный вид песочной терапии предполагает использование небольшого подноса с песком, дно и внутренняя сторона бортов которого водонепроницаемая и имеет голубой окрас, а также миниатюрных фигурок различной тематики (См. Приложение 4). Сегодня метод песочной терапии часто применяют в процессе арт-терапии, психологическом консультировании, гештальт-терапии и др. [19].

На данном этапе развития отечественной и зарубежной психологии существует множество арт-терапевтических техник, в качестве методологической основы которых выступает принцип творческого самовыражения, разработанный М.Е. Бурно, позволяющий пациенту в процессе творчества лучше узнать самого себя и свои характерологические особенности, выразить в творческих произведениях свои эмоции и переживания, достигая эффекта катарсиса [7].

Песочная анимация – современное направление в художественном творчестве, популярное молодежное хобби, раскрывающее колоссальные возможности для педагогов и психологов всех уровней образования. Песочная анимация сочетает в себе основы метода Е.М. Бурно и классической юнгианской песочной терапии, разработанной Д. Кальфф.

Проблему применения арт-терапии в школе изучали такие педагоги, как В.П. Анисимов, Т.И. Бакланова, А. Воронова, Т.А. Добровольская, Т.С. Комарова, Ю. Красный, И. Ю. Лебедева, Е.А. Медведева, Вальдес Одриосола М.С. и др. Применению классической песочной терапии в работе с детьми и подростками посвящены исследования Т.И. Зинкевич-Евстигнеевой, М.В. Киселевой, Э.Э. Большебратской, Н.Г. Кормушиной.

В настоящее время все больше входит в практику психологов образовательных учреждений работа средствами песочной анимации с использованием светового стола. При этом психолого-педагогические методы работы средствами песочной анимации относят к арт-терапевтическим техникам. Их основное отличие от классической песочной анимации заключается в использовании различных интерактивных игр и упражнений.

Для работы может быть использован комплект оборудования, приобретенный в специализированном магазине, либо изготовленный с соблюдением всех технических и санитарных норм самостоятельно. При этом, основным правилом, которого следует придерживаться, является следующее: поверхность стола должна быть достаточно большой, но при этом такой, чтобы вся поверхность одновременно могла находиться в поле зрения рисующего.

По мнению Г. Эль, «песочное поле должно быть организовано по принципу «золотого сечения». Тогда главным станет сохранение «золотой пропорции». Правило «золотого сечения» гласит следующее. Если отрезок АВ мы разделим точкой С, то весь отрезок будет относиться к большему отрезку, как больший отрезок к меньшему, и соответствовать числу 1,618. Это будет «золотой пропорцией» $AB:CB=CB:AC$ (0.618)». Вся Вселенная, все животные, растения, сам человек устроены по принципу «золотого сечения». Все классические произведения искусства, особенно времен Возрождения, созданы по принципу «золотого сечения» [54]. Применение данного принципа при работе средствами песочной анимации способствует гармонизации эмоционального состояния посредством восприятия идеальных пропорций светового стола.

Построение песочных картин происходит за счет игры света и тени. На поверхность стола насыпается песок или любой другой сыпучий материал, движениями пальцев рук он перемещается по поверхности светового стола, там самым обеспечивая разную световую проходимость поверхности. За счет такой игры света и тени и создаются изображения.

Наиболее распространенным материалом, используемым в песочной анимации, является натуральный кварцевый песок фракции 0,1-0,4 мм. Применяются также и другие виды песка, например, вулканический. Также

допустимо заменить песок мелкой солью, манкой, кофе. Применение того или иного сыпучего продукта – личный выбор художника-аниматора.

В психолого-педагогической практике, как правило, используется обычный кварцевый песок, который периодически необходимо подвергать кварцеванию.

В настоящее время в песочную анимацию широко применяют в своей практической деятельности педагоги всех уровней образования, психологи при работе как с детьми, так и со взрослыми.

Список литературы

1. Епанчинцева О.Ю. Роль песочной терапии в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста:/ Спб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011.
2. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми [Текст] / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2014. – 160 с.
3. Лебедева, Е.С. Применение песочной терапии в психологическом консультировании// Материалы Международной научно-практической конференции. Психологическое консультирование и психотерапия: на стыке наук, времен, культур [Текст] / Е.С. Лебедева, Е.Г. Лопес. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2007. – С. 363
4. Сакович, Н.А. История и современные тенденции песочной терапии [Текст] / Н.А. Сакович // Вестник практической психологии образования. - №32(11): Научно-методический журнал. – 2007.

МОДЕЛЬ ОТДЕЛЕНИЯ НА БАЗЕ БУ КЦСОН ПО РАБОТЕ С ПРИЕМНЫМИ СЕМЬЯМИ

**С. А. Сокольникова,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Как уже отмечалось, в современном мире постепенно растет доля людей пожилого возраста в составе населения, подобные тенденции характерны и для нашей страны. В этих условиях социальная забота о престарелых людях, ориентированная в основном на малоимущих и одиноких, получила новый импульс к развитию. В развитых странах по этим проблемам сформировался ряд новых концепций, совершенствуется деятельность инфраструктур, ориентированная на улучшение социального статуса человека в обществе.

Решение проблем социальной защищенности пожилых людей требует более активного участия гражданского общества, постоянного поиска новых форм социального обслуживания. Граждане пожилого возраста - это часть населения, имеющая большой трудовой, жизненный опыт и знания, представляющие определенную ценность для общества и его успешного развития. Пожилые граждане заслуживают общей заботы и уважения.

Одной из форм такого участия в перспективе могла бы стать приемная семья для пожилого человека. Из опыта ряда развитых стран хорошо известна модель фостерной (приемной, замещающей) семьи для детей, а также практика помещения пожилых людей в семьи с условием оплаты государством предоставляемых услуг. Разработка и внедрение в России сходной модели приемной семьи для пожилого человека может способствовать решению некоторых актуальных индивидуальных (личностных) и групповых социальных проблем.

Опыт территорий показал, что проживание в приемной семье может быть законодательно закреплено как особая форма социального обслуживания пожилых людей. Внедрение такого вида социальной поддержки предполагает снижения очередности в дома-интернаты, она экономически целесообразна и является альтернативой стационарному обслуживанию. Приемная семья позволяет поддерживать традиции семейной заботы о старшем поколении, наладить связь поколений, поднять статус пожилых людей в семье и в обществе в целом. Новая форма социального обслуживания в контексте функционирования системы социальных учреждений является одним из вариантов решения проблем жизнеустройства одиноких пожилых людей.

Основную нагрузку по оказанию соответствующей помощи лицам пожилого и старческого возраста берут на себя специалисты социальной работы в рамках системы социальной защиты населения. Поэтому организация системы подготовки, переподготовки кадров специалистов социальной работы по обслуживанию отделения семейных форм устройства пожилых людей в современных условиях с учетом потребностей и интересов лиц «третьего возраста», улучшения качества предоставляемых услуг приобретает особую актуальность.

В связи с этим нами была разработана модель отделения в КЦСОН по работе с приемными семьями для граждан пожилого возраста и инвалидов, предусматривающая организацию системы подготовки, переподготовки кадров специалистов социальной работы по обслуживанию отделения.

Отделение по работе с приемными семьями для пожилых людей входит в состав КЦСОН. Работа отделения ориентирована на реализацию индивидуальных программ по социально-средовой ориентации и социально-бытовой адаптации пожилых в условиях новой семьи, направленных на восстановление жизнедеятельности и социального статуса пожилых граждан.

Управление отделением по работе с приемными семьями для пожилых людей осуществляется руководителем центра социального обслуживания и заведующим данным отделением.

Среди задач создания данного отделения можно выделить следующие: оформление нормативно-правового сопровождения деятельности отделения, фиксация их в соответствующих положениях функционирования отделения по работе с приемными семьями;

установление договорных отношений с «приемными родителями» по «усыновлению» пожилых людей в рамках оформления модели приемной семьи;

оказание комплексной квалифицированной помощи, направленной на устранение или компенсацию ограничений жизнедеятельности пожилых людей, восстановление их социального статуса;

оформление системы подготовки, переподготовки кадров социальных работников в сфере защиты интересов и прав пожилых людей, приемных семей;

создание электронной базы «банка данных» потенциальных приемных семей и пожилых людей;

разработка и внедрение в деятельность специализированного отделения учреждения социального обслуживания инновационных социальных технологий и методов работы с приемными семьями и лицами пожилого возраста;

создание среды общения и обучение соответствующим коммуникативным навыкам пожилых людей и приемных семей по месту жительства в рамках деятельности отделения.

Деятельность отделения осуществляется по следующим направлениям:

юридическое, психологическое консультирование клиентов (семей и пожилых людей) по вопросам, касающимся устройства в приемную семью и различным аспектам ее функционирования, защите прав и законных интересов членов, адаптации в обществе путем содействия в решении социальных, юридических и психологических вопросов,

оформление документов, составление трехстороннего договора между центром социального обслуживания, пожилым человеком и приемной семьей;

контроль за соблюдением прав и обязанностей пожилого человека и приемной семьи;

информирование населения о данной форме социального обслуживания, привлечение к сотрудничеству;

проведение совместных тренингов для пожилого человека и семьи, способствующих их взаимной адаптации и интеграции. Оказание помощи в создании в приемной семье атмосферы взаимопонимания и взаимного уважения, благоприятного микроклимата, преодоление конфликтов и иных нарушений семейных отношений;

социальный патронаж, представленный систематическим наблюдением за членами приемной семьи для современного выявления степени их социальной дезадаптации и оказания им, при необходимости, соответствующей помощи.

Интенсивность патронажных услуг, разнообразие их видов и форм определяются степенью функциональной состоятельности приемной семьи, ее социальной зрелости. Специфика патронажа как формы работы с приемной семьей заключается в том, что он осуществляется систематично, комплексно и в определенные сроки группой специалистов разного профиля. При этом к каждому члену семьи применяется индивидуальный подход.

Многочисленные потенциальные проблемы приемной семьи требуют использования и сочетания разных видов патронажа в рамках функционирования отделения:

Социально-правовой патронаж - систематическое наблюдение за приемной семьей для своевременно выявления угрозы насилия или применения

насилия, а также другого незаконного действия в отношении членов семьи и оказания им, при необходимости, социально-правовой помощи.

Социально-педагогический патронаж - работа с приемной семьей, для выработки единого стиля семейного общения и взаимодействия.

Социально-медицинский патронаж - систематическое наблюдение за пожилыми членами приемной семьи для выявления отклонений в состоянии их здоровья и оказания им, при необходимости, социально-медицинской помощи.

Специалистам, занятым в отделении по работе с приемными семьями для пожилых граждан, рекомендуется пройти курс обучения и повышения квалификации. Данные курсы предполагают углубление знаний по данному направлению работы.

Организация системы подготовки, переподготовки специалистов социальной работы по обслуживанию отделения по работе с приемными семьями предполагается на базе Высших учебных заведений, имеющих направление подготовки «социальная работа». Курс содержит три образовательных блока.

«Правовые основы организации работы по направлению с приемными семьями для пожилых граждан и инвалидов». Специалисту, работающему с приемными семьями для пожилых граждан и инвалидов, необходимо овладеть знаниями законодательной базы в данном направлении деятельности. Данный блок включает дисциплины: правоведение; правовые основы социальной работы; социальная политика; социальное страхование; пенсионное обеспечение; правовые основы при работе с пожилыми гражданами и инвалидами.

«Медико - психологическая работа с приемными семьями для пожилых».

В рамках данного курса предполагается изучение дисциплин: социальная медицина; основы оказания первой медицинской помощи; возрастная психология; профессионально-этические основы социальной работы; конфликтология; социальная геронтология; общая психология.

«Организация и управление Отделением по работе с приемными семьями для пожилых граждан и инвалидов». Дисциплины: экономическая теория; организация, управление и администрирование в социальной работе; социальный менеджмент; социальные технологии работы с приемной семьей; опыт социальной работы с приемной семьей в России и за рубежом.

Что касается нормативно-правового обеспечения деятельности Отделения, то предполагается, что в своей работе Отделение руководствуется Конвенцией ООН «О правах человека», Конституцией РФ, Семейным кодексом Российской Федерации, ФЗ «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов», ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в РФ», Положением центра социального обслуживания.

Список литературы

1. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в российской Федерации»
2. Астапов А. И., Лебединская О.И., Шапиро Б. Ю. Теоритико-методологические аспекты по подготовки специалистов социально-педагогической сферы для работы с детьми, имеющие отклонения в развитии.- М.: ВЛАДОС, 2013. - 178 с.

3. Боровая О. Кто заставляет пожилых омичей прыгать через бордюры // Газета «Наше Омское слово» № 10 (027) от 17.03.2009 г.- Омск: С.72-74.
4. Воронцова М.В. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. – Таганрог. : РГСУ, 2009. – 290 с.
5. Гришина Л.П. Актуальные проблемы инвалидности в российской Федерации. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 125 с.
6. Дашук И. Н. Основы социальной работы: уч. пособие.- Орел.: ОГУ, 2008. – 253 с.
7. Добровольская Т. А., Шабалина Н. Б. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция // Социс – М.: Юнит, 2012- № 5, С.56-58.
8. Думбаев А. Е., Попова Т. В. Инвалид, общество и право. – Алматы.: Верена, 2006. – 180 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

**С. А. Сокольникова, Д. И. Ткаченко,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

В современной психолого – педагогической литературе очень часто поднимается вопрос применения метода проектов в начальной школе. На сегодняшний день учителя начальной школы нуждаются в более детальном разьяснении особенностей этого вида деятельности младших школьников. Большинство учителей-практиков пользуются лишь частями метода проектов, не имея достаточной информации о структуре проектной деятельности, о формах работы над проектами, о типах проектных заданий, о содержании проектной деятельности младших школьников и, конечно, об особенностях её организации. Если преподаватель будет иметь всю необходимую информацию о проектной деятельности младших школьников, то он сможет чаще и эффективнее использовать метод проектирования в своей работе. В.Гузеев подчёркивал, что «...Проектное обучение поощряет и усиливает истинное учение со стороны учеников, расширяет сферу субъективности в процессе самоопределения, творчества и конкретного участия»[5]. Учитывая безусловные достоинства проектного метода и возрастные возможности младших школьников, реально и целесообразно его применение уже в начальном звене школьного образования.

В латыни, откуда к нам пришло слово «projectus», это причастие означает «выброшенный вперёд», «выступающий», «бросающийся в глаза». В педагогике под «проектом» принято понимать особую творческую ситуацию, когда человек перестаёт быть собственником какой-то идеи: он отказывается от личного, чтобы коллективно найти решение поставленной цели [5]. Однако при выполнении какого-либо проекта младшие школьники осуществляют набор определённых действий, из которых и складывается деятельность. Но педагогам нужно понять, что подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности. Л. С. Выготский в своих работах, посвященных психическому развитию детей, неоднократно ис-

пользовал слово «деятельность». При этом следует иметь в виду, что он был достаточно образованным человеком в области философии, психологии, культурологии и в других гуманитарных дисциплин, чтобы употреблять это слово в его подлинном понятийном смысле. Согласно Л.С. Выготскому, мышление наперед устанавливает и подготавливает, предварительно организует то, что затем индивид совершает в реальных действиях [1]. «Человек строит новые формы действия сначала мысленно и на бумаге, управляет битвами по картам, работает над мысленными моделями...» [3]. Такая деятельность носит название «проектная». Существует много определений термина «проектная деятельность». В основном они характеризуют её с двух сторон: «Проектная деятельность – это практическая деятельность, направленная на удовлетворение новых потребностей людей» и «Проектная деятельность – это процесс разработки проекта, то есть комплекта документации, предназначенной для создания определённого объекта». Проектирование обладает своей методологией. Отличительной особенностью проектирования является его практическая направленность. Реализация проектной деятельности в начальной школе подразумевает конкретные операции взаимодействия учителя и учащегося. Эти приёмы характеризуются предметным содержанием, организуемой ими познавательной деятельности и обуславливаются целью применения. В педагогической литературе приёмы обучения часто трактуется как часть метода обучения, отдельный акт, наименьшая структурная единица процесса обучения, цикл действий, направленных на решение элементарных учебных задач. Реальная деятельность обучения состоит из определённых приёмов. На уровне учебного предмета сочетания приёмов составляют методики и даже целостные методические системы [1]. Это позволяет говорить о методе проектов, как о системе обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий-проектов [1].

Таким образом, проектная деятельность младших школьников имеет определённую методику осуществления, основанную на методе проектирования. Однако, с точки зрения разработчика ФГОС второго поколения А.Б. Воронцова, полноценная проектная деятельность не соответствует возрастным возможностям младших школьников. Переносить способы работы из основной школы в начальную, не подготовив для этого необходимую почву, неэффективно и, как правило, вредно [3]. Поэтому в начальной школе проектная деятельность имеет свои специфические особенности.

Проектная деятельность в начальных классах – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности. Основным отличием учебной проектной деятельности от научной является то, что в результате её учащиеся не производят новые знания, а приобретаются навыки исследования как универсального способа освоения действительности, развиваются способности к исследовательскому типу мышления, активизируется личностная позиция учащегося [4]. Непременным условием проектной деятельности

является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и организация деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Однако, с точки зрения А.Б.Воронцова, это либо, простое присваивание названия «проект» всему, что только ни делается: самостоятельно решили несколько задач из учебника – «проект» и т. д., либо, механический перенос метода проектов в начальную школу из основной или старшей школы. Для полноценной организации проектной деятельности на начальной ступени образования необходимо учитывать возрастные возможности младших школьников. В начальной школе прообразом проектной деятельности могут стать проектные задачи.

Под проектной задачей А. Б. Воронцов понимает задачу, в которой через систему или набор заданий, целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата («продукта»), и в ходе решения которой происходит качественное самоизменение группы детей. Проектная задача принципиально носит групповой характер. Решение проектных задач дает возможность младшим школьникам освоить основы проектной деятельности в учебном сотрудничестве.

В отличие от проекта, для решения проектной задачи школьникам предлагаются все необходимые средства и материалы в виде набора (или системы) заданий и требуемых для их выполнения данных. В ходе решения системы проектных задач у младших школьников могут быть сформированы следующие универсальные учебные действия:

Регулятивные УУД:

- * рефлексировать (видеть проблему; анализировать сделанное – почему получилось, почему не получилось, видеть трудности, ошибки);
- * целеполагать (ставить и удерживать цели);
- * планировать (составлять план своей деятельности).

Познавательные УУД:

- * моделировать (представлять способ действия в виде схемы модели, выделяя все существенное и главное).

Коммуникативные УУД:

- * проявлять инициативу при поиске способа (способов) решения задачи;
- * вступать в коммуникацию (взаимодействовать при решении задачи, отстаивать свою позицию, принимать или аргументировано отклонять точки зрения других).

Итак, проектные задачи в начальной школе можно рассматривать как шаг к проектной деятельности в основной школе, позволяющие поддержать детскую индивидуальность, дают возможность опробования различных путей решения, помогают сложиться учебному сообществу, у детей появляется

ся возможность овладеть культурными способами действий, возможность их использования в модельных ситуациях [3]. Следовательно, говоря о проектной деятельности младших школьников мы, прежде всего, имеем ввиду деятельность, осуществляемую учащимися по решению проектных задач [3], которые приведут к созданию «проектного продукта».

Но следует учитывать, что метод проектов реализует, прежде всего, деятельностный подход к обучению. В основе каждого учебного проекта лежит проблема, из которой вытекает и цель, и задачи проектной деятельности учащихся. Проблема проекта обуславливает метод деятельности, направленной на ее решение. Целью проектной работы становится поиск способов решения проблемы, а задача проекта формулируется как задача достижения цели в определенных условиях.

Возможности метода проектов, деятельностного подхода в обучении для развития личности и социализации школьников выявляются через анализ структуры деятельности учителя и ученика, которая существенно отличается от структуры их деятельности при традиционной организации обучения. Поэтому в начальной школе многие функции выполняет именно учитель, а не сам ученик.

Решение дидактических проектных задач в начальных классах не нацелено на получение объективно новых результатов, и потому открытия обучающихся не имеют объективной ценности, это «открытия для себя». При этом «путь к открытию для себя психологически может быть не менее труден... чем та дорога, по которой идет настоящий конструктор».

Главным компонентом проектной деятельности в начальной школе должен быть интеллектуальный поиск. Важнейшей частью проектной деятельности является стадия мысленного решения поставленной задачи младшим школьником.

Главное отличие учебных проектов от профессиональных – они должны быть сугубо дидактическими – «их разрешение должно подтверждаться целями определенной системы знаний умений и навыков».

Исследователи характеризуют метод проекта как:

- * личностно ориентированный;
- * обучающий: взаимодействию в группе и групповой деятельности;
- * развивающий: умения самовыражения, самопрезентации и рефлексии;
- * формирующий: навыки самостоятельности в мыслительной, практической и волевой сферах;
- * воспитывающий: целеустремленность, ответственность, инициативность и творческое отношение к делу;
- * интегрирующий знания, умения и навыки из разных дисциплин;
- * здоровьесберегающий.

Таким образом, эта педагогическая технология может быть эффективно использована, начиная с начальной школы, при этом, не заменяя традиционную систему, а органично дополняя, расширяя ее, так как в начальной школе проектная деятельность это, прежде всего, вид учебной

Список литературы

1. Горячев, Иглина: Все узнаю, все смогу. Пособие по проектной деятельности в начальной школе (2-4 классы) Москва, Просвещение 2010
2. <http://www.coolreferat.com>
3. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/proektnaya-deyatelnost-v-nachalnoi-shkole-umk-planeta-znani>
4. standart.edu.ru/catalog.aspx...
5. festival.1september.ru/articles/411473/
6. <http://www.nachalka.com/proekty>
7. http://www.clipproject.info/Clipart_Schule_Seite_1.html

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК СИСТЕМА ИЗБИРАТЕЛЬНЫХ И ЭМОЦИОНАЛЬНО ПЕРЕЖИВАЕМЫХ ЧЛЕНАМИ ГРУППЫ СВЯЗЕЙ

**Т. А. Соловьева,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Проблема зарождения и становления межличностных отношений чрезвычайно актуальна, поскольку множество негативных и деструктивных явлений среди молодежи, наблюдаемые в последнее время имеют свои истоки в раннем дошкольном детстве, что побуждает обратиться к рассмотрению отношений детей дошкольного возраста, чтобы понять их возрастные закономерности и психологическую природу возникающих на этом пути деформаций.

Межличностные отношения это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе [6].

Исследованием межличностных отношений занимались также психологи и педагоги, как Блонский П.П., Залужный А.С., Коломинский Я.Л., Мухина В.С., Репина Т.А. и другие.

Наиболее распространенным подходом к пониманию межличностных отношений является социометрия. Межличностные отношения при этом рассматриваются как избирательные предпочтения детей в группе сверстников. В многочисленных исследованиях (Коломинский Я.Л., Репина Т.А., Мухина В.С.) было показано, что на протяжении дошкольного возраста стремительно увеличивается структурированность детского коллектива – одни дети становятся все более предпочитаемыми большинством, другие все прочнее занимают положение отверженных. Содержание и обоснование выборов, которые делают дети, изменяется от внешних качеств до личностных характеристик. Было установлено также, что эмоциональное самочув-

ствие детей во многом зависит от характера отношений ребенка со сверстниками [4].

В концепции Лисиной М.И. общение выступает как особая коммуникативная деятельность, направленная на формирование взаимоотношений [3]. В тоже время отношения являются не только результатом общения, но и его исходной предпосылкой, побудителем, вызывающим тот или иной вид взаимодействия.

Отношения не только формируются, но и реализуются, проявляются во взаимодействии людей. Вместе с тем отношение к другому далеко не всегда имеет внешние проявления. Отношение может проявляться и в отсутствии коммуникативных актов; оно может существовать и на уровне сознания или внутренней душевной жизни. Отношение – это аспект внутренней, душевной жизни, это характеристика сознания, которая не предполагает средств выражения. Но в реальной жизни отношение к другому человеку проявляется, прежде всего, в действиях, направленных на него, в том числе и в общении [3].

Исследования, выполненные под руководством Лисиной М.И., показали, что примерно к четырем годам сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Общение со сверстником отличает ряд специфических особенностей, среди которых богатство и разнообразие коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов. В тоже время отмечается нечувствительность к воздействиям сверстника, преобладание инициативных действий над ответными [3].

В работах Смирновой Е.О. и Терещук Р.К., показано, что избирательные привязанности и предпочтения детей возникают на основе общения, которые предпочитают сверстников, адекватно удовлетворяющих их потребности в общении. Причем главной из них остается потребность в доброжелательном внимании и уважении сверстника [4, 6].

В результате применения социометрических методик в любой группе выделяются люди, которые пользуются симпатией или антипатией ее членов. В работах Смирновой Е.О. проведен анализ имеющихся отечественных и зарубежных публикаций, с целью выяснения какие качества личности и деятельности связаны со статусом, или популярностью детей [4].

Наряду с потребностью в сотрудничестве на этом этапе отчетливо выделяется потребность в признании и уважении сверстника. Ребенок стремится привлечь внимание других, чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе. В детском общении в этом возрасте появляется конкурентное, соревновательное начало [5].

Между старшими детьми появляется умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые внеситуативные, психологические аспекты его существования – желания, предпочтения, на-

строения. К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, появляются первые ростки дружбы. Дети «собираются» в небольшие группы (по два-три человека) и оказывают явное предпочтение своим друзьям [16].

Общение дошкольников со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения с взрослым. Эти особенности были исследованы в цикле работ, проведенных под руководством Лисиной М. И. и Рузской А. Е. [1,3].

Первая и наиболее важная черта общения детей состоит в большом разнообразии коммуникативных действий и чрезвычайно широком их диапазоне. В общении со сверстником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах с взрослым. Общаясь со сверстником, ребенок спорит с ним, навязывает свою волю, успокаивает и требует, приказывает, обманывает и жалеет.

Если взрослый для дошкольника остается в основном источником оценки, новой информации и образцов действия, то по отношению к сверстнику уже с трех - четырехлетнего возраста ребенок решает значительно более широкий спектр коммуникативных задач: управление действиями партнера, контроль над их выполнением, оценка конкретных поведенческих актов, навязывание собственных образцов, постоянное сравнение с собой. Такое разнообразие коммуникативных задач требует освоения широкого спектра коммуникативных действий [1].

В общении сверстников наблюдаются экспрессивно-мимические проявления, выражающие самые различные эмоциональные состояния – от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до драки. Действия, адресованные сверстнику, характеризуются значительно большей аффективной направленностью [1].

Столь сильная эмоциональная насыщенность связана с тем, что начиная с четырехлетнего возраста, сверстник становится более предпочитаемым и привлекательным партнером по общению. Значимость общения, которая выражает степень напряженности потребности в общении и меру устремленности к партнеру, значительно выше в сфере взаимодействия со сверстником, чем с взрослым [2].

При взаимодействии со сверстниками дети используют самые неожиданные и оригинальные действия и движения. Этим движениям свойственна особая раскованность, ненормированность, незаданность никакими образцами: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и небылицы.

Подобная свобода, нерегламентированность общения позволяют предположить, что общество сверстников помогает ребенку проявить оригинальность и самобытное начало. Если взрослый несет для ребенка культурно-нормированные образцы поведения, то сверстник создает условия для индивидуальных, ненормированных, свободных проявлений ребенка. С

возрастом контакты детей все более подчиняются общепринятым правилам поведения. Однако нерегламентированность и раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных.

Таким образом, для межличностных отношений дошкольников характерны следующие особенности: преобладание коммуникативных действий и чрезвычайно широкий их диапазон, яркая эмоциональная насыщенность общения, его нестандартность и нерегламентированность, преобладание инициативных действий над ответными.

Список литературы

1. Развитие общения дошкольников со сверстниками / ред. А.Г. Ружская. – М.: Педагогика, 1994. – 216 с.
2. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М.: Педагогика, 1994. – 231с.
3. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1996. – 145 с.
4. Смирнова, Е.О., В.М. Холмогорова. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 160 с.
5. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общие и возрастные особенности: учебное пособие для вузов. – 2-е изд., доп. – Минск: Тетра Системс, 2000. – 432 с.
6. Терещук, Р.К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. – Кишинев: Штиинца, 1995. – 102 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И СОТРУДНИЧЕСТВО ВОСПИТАТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Н. В. Солоха,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Система работы с родителями детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ играет немаловажную роль в развитии ребенка. Семья и дошкольное учреждение - два важных фактора в социализации и развитии ребенка. Их воспитательные функции различны, но для развития ребенка необходимо их тесное сотрудничество и взаимодействие. Больше время ребенок проводит в ДОУ. В дошкольном учреждении он получает образование, приобретает умение взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, организовывать собственную деятельность. Насколько эффективно и быстро ребенок будет овладевать этими навыками, зависит от отношения семьи к дошкольному учреждению. Гармоничное развитие дошкольника без участия его родителей в образовательном процессе невозможно.

Для выявления уровня взаимодействия и сотрудничества воспитателей МДОУ «Кормиловский детский сад №3 «Юбилейный» и родителей было организовано эмпирическое исследование.

Цель эмпирического исследования - выявить уровень взаимодействия и сотрудничества воспитателей и родителей детей старшего дошкольного возраста.

Задачи эмпирического исследования:

1. Провести мониторинг эффективности работы педагога ДООУ по взаимодействию с семьей, предполагающий оценку действий педагога;
2. Проанализировать ряд документов МДОУ, которые отражают работу ДООУ с семьей;
3. Оценить работу дошкольного образовательного учреждения с семьями через родителей детей;

Для реализации цели исследования и решения задач нами были использованы следующие методики:

1. Методика мониторингового исследования (автор И.К. Шалаев).

Мониторинг предполагает оценку действий и результатов педагога. К оценке этого вопроса был выбран подход, предложенный вначале Ю.В. Атемаскиной и модифицированный И.К. Шалаевым. Мониторинг помогает обработать систему взаимодействия в структуре детского сада, находить конкретные решения на педагогическом совете или собрании.

Перед началом мониторингового исследования руководству ДООУ необходимо обеспечить мотивационную готовность педагогического коллектива к участию в нем.

На основании нормативной модели компетентности педагога, предложенной В.А. Сластениным, и на технологии мотивационного программно-целевого управления, разработанной И.К. Шалаевым, были выделены следующие критерии оценки работы ДООУ с семьей: уровень владения воспитателем знаниями по работе с семьей (Т); процесс деятельности педагога с семьей (Д); результативность этой деятельности (Р).

Все участвующие в опросе заполняют оценочный лист единого образца (табл. 1).

Таблица 1

Оценочный лист

Ф.И.О. педагога																			
Показатели	Т			Д			Р			Т			Д			Р			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	2	3	

Оценка																			
--------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Предложены следующие критерии оценки работы воспитателя с семьей (табл. 2).

Таблица 2

Критерии оценки работы воспитателя с семьей

Критерии оценки работы воспитателя с семьей.	Показатели	Качественная характеристика уровня владения знаниями и соответствующей ей количественное выражение
1	2	3
1.Уровень владения воспитателем знаниями по работе с семьей (Т)	<p>Т1 - владение знаниями основ социальной политики государства и социально-правовой защиты детства;</p> <p>Т2 - знание правовых актов, регулирующих защиту материнства и детства;</p> <p>Т3 - знание основных направлений и перспектив развития образования и педагогической науки;</p> <p>Т4 - знание основ андрагогики;</p> <p>Т5-знание целей, задач, функций, содержания семейного воспитания;</p> <p>Т6 - знание типологии семьи;</p> <p>Т7 - знание сущности характеристик семьи (проблемная или зрелая; традиционная или современная и др.)</p> <p>Т8 - знание сущности личносно - ориентированного взаимодействия;</p> <p>Т9 - знание требований к оснащению и оборудованию уголков для родителей, их дидактических и информационных</p>	<p>- Имеет глубокие знания, которые воплощаются в профессиональной деятельности (9-10)</p> <p>- Владеет в основном теми, которые проявляются в профессиональной деятельности (6-8)</p> <p>- Владеет знаниями, но бессистемно, затрудняется воплотить знания в деятельности (4-5)</p> <p>- Слабо владеет знаниями, работа проводится на житейском уровне</p>

	возможностей.	(0-3)
2. Процесс деятельности педагога с семьей (Д)	<p>Д1 - реализация диагностической функции:</p> <ul style="list-style-type: none"> - знает и умеет применять на практике методики психолога - педагогической диагностики: умеет выявлять достоинства воспитательных воздействий конкретной семьи, ее «проблемное поле», отличительные особенности данной семьи от других, ошибки семейного воспитания - умеет выявить и обобщить передовой педагогический опыт семьи <p>Д2 - реализация прогностической функции:</p> <ul style="list-style-type: none"> - умеет планировать собственную деятельность по работе с семьей на основе анализа результатов предыдущей деятельности, типа семьи и ее характеристик; - умеет прогнозировать воспитательные воздействия родителей на ребенка с учетом их мотивов, установок; 	<ul style="list-style-type: none"> - В процессе деятельности воспитателя указанные умения и навыки проявляются ярко, устойчиво (9-10) - В процессе деятельности воспитателя указанные умения и навыки проявляются, но не в достаточной степени, не устойчиво (6-8)

Продолжение таблицы 2

1	2	3
	<p>Д3 - реализация организационно-коммуникативной функции:</p> <ul style="list-style-type: none"> -способствует становлению ДОУ как открытой системы, т.е вовлечение родителей в образовательный процесс ДОУ, а также готовность сотрудничать с расположенными на территории микрорайона детского сада социальными институтами (общеобразовательной школой, библиотекой и др.); - умеет построить оптимальные взаимоотношения с семьями на основе сотрудничества и взаимодействия; - владеет пошаговой технологией продвижения к контакту и взаимопониманию с родителями; - соблюдает право родителей на собственные педагогические взгляды, уважает их человеческое достоинство, честь и репутацию; - умеет использовать личные увлечения и занятия родителей в организации жизненного пространства ребёнка в дошкольном образовательном учреждении; <p>Д4 - реализация коррекционной функции:</p> <ul style="list-style-type: none"> - осуществляет коррекцию воспитательных влияний, оказываемых на детей со стороны семьи и социальной среды, через создание си- 	<ul style="list-style-type: none"> - Воспитатель испытывает недостаток перечисленных умений и навыков, что создает проблему в процессе его в практической деятельности (4-5) - Умения бессистемны, работа с родителями со стороны воспитателя отсутствует или почти отсутствует (0-3)

	<p>стемы специальных приемов и мероприятий; -осуществляет коррекцию отношений родителей к ребенку, оказывает практическую помощь в выработке единых требований к нему со стороны всех членов семьи; Д₅ - реализация координационно-организационной функции: - умеет организовать совместную деятельность (создание атрибутов к играм, оформление выставок, выпуск стенгазет и др.) и коллективный труд детей вместе с родителями; -организует полипедагогическое взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с родителями (т.е. координирует действия всего педагогического коллектива по оказанию помощи семье в воспитании ребенка); - умеет быть равноправным партнером совместной деятельности детей и родителей, оставаясь при этом скрытым руководителем; Д₆ - оказание индивидуальной поддержки и помощи родителям: умеет организовать их правовое и психолого-педагогическое просвещение, выбрать соответствующие целям формы организации, методы и приемы</p>	
--	---	--

Окончание таблицы 2

1	2	3
<p>3.Результативность деятельности педагога по работе с семьей (Р)</p>	<p>Р₁- рост воспитательного потенциала семьи: - положительные тенденции в изменении характера семейных отношений; - сокращение «проблемного поля» семьи; - мотивационная готовность родителей к самовоспитанию и самообразованию в педагогической области и в области права; - активная субъектная позиция родителей; Р₂ - высокий уровень оказания индивидуальной помощи и поддержки семье: - степень скоординированности действий всего педагогического коллектива по оказанию помощи семье в воспитании ребенка, коррекции его недостатков; -адекватность содержания, методов, форм правового и педагогического просвещения родителей их потребностям, уровню правовой и педагогической культуры; - удовлетворенность родителей оказанной помощью;</p>	<p>- Качественная характеристика результатов работы воспитателя с семьей (9-10) - Результаты работы воспитателя с семьей существенны, проявляются полно, ярко (6-8) - Практическая результативность ничтожна, воспитатель ведет работу с родителями формально</p>

	<p>Р₃-включенность родителей в педагогический процесс дошкольного образовательного учреждения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - создание условий для вовлечения родителей (и других членов семьи) в учебно-воспитательный процесс ДООУ; - расширение спектра совместных дел родителей и педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения, создание банка данных педагогического опыта семей. 	<p>(4-5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Практическая результативность ничтожна, воспитатель ведет работу с родителями формально <p>(4-5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Результаты отсутствуют или почти отсутствуют <p>(0-3)</p>
--	---	---

2. Методика изучения документации ДООУ Т.В. Кротовой предлагает проанализировать ряд документов ДООУ. Это годовой план, календарные планы образовательной работы, протоколы общих и групповых родительских собраний.

3. Подход к оценке работы ДООУ с семьями детей старшего дошкольного возраста, предложенный Л. Г. Богословец и А. А. Майер. Эти авторы разработали технологию организации взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей. Они предлагают оценить работу ДООУ с семьями через самих родителей (опросы, анкетирование, и прочие методы). На основании рекомендаций авторов Л.Г. Богословец и А. А. Майер нами была разработана Анкета «Изучение удовлетворенности родителей работой образовательного учреждения, группы».

На основании рассмотренных методик исследования были получены следующие результаты: по методике мониторингового исследования (автор И.К. Шалаев) были опрошены воспитатели 3 групп - 6 воспитателей.

Каждый заполненный оценочный лист обрабатывался следующим образом: сначала определялось среднее количественное значение каждого критерия по формулам: Для критерия 1 «Уровень владения воспитателем знаниями по работе с семьей» (Т): $T = (T_1 + \dots + T_9) / 9$

Для критерия 2 «Процесс деятельности педагога с семьей» (Д): $D = (D_1 + \dots + D_6) / 6$

Для критерия 3 «Результаты деятельности педагога по работе с семьей» (Р): $P = (P_1 + P_2 + P_3) / 3$

Наличный интегративный уровень эффективности работы воспитания с семьей (Э) оценивается по квалиметрическому правилу: $\text{Э} = T + D + P$

Изучив оценочные листы, по выделенным показателям, была составлена сводная таблица результатов опроса (табл. 3 и диаграмма (рис. 1)).

Таблица 3

Результаты исследования эффективности работы воспитателя с семьей

№	Ф.И.О. педагога	Т	Д	Р	Э
1.	Б.Н.А.	7,2	7,2	5	19,4
2.	Е.К.В.	5	7,2	5	17,2
3.	К.Р.В.	10	8,8	9,3	28,1
4.	К.А.М.	5	7,2	5	17,2
5.	К.Е.В.	7,2	7,2	6,3	20,7
6.	К.Н.Е.	7,2	7,2	6,3	20,7

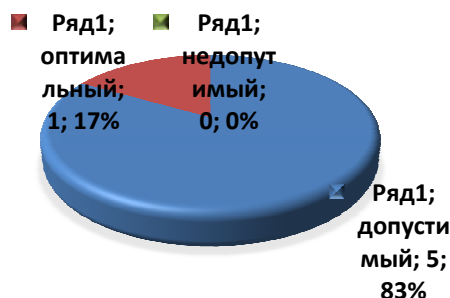


Рис. 1. Результаты мониторингового исследования уровня эффективности работы с семьей

Исходя из сводной таблицы и диаграммы были получены следующие результаты: 83% педагогов - имеют уровень эффективности работы с семьей допустимый; 17% педагогов - оптимальный уровень.

По результатам мониторинга у педагогов выявлено значительное преобладание допустимого уровня эффективности работы с семьей. Воспитатель владеет знаниями по работе с семьей, которые проявляются в профессиональной деятельности (указанные в критерии 1); проявляет в процессе деятельности указанные умения и навыки (в критерии 2) не в достаточной степени; результаты деятельности проявляются удовлетворительно, но не всегда устойчиво.

Анкетирование родителей помогло выявить следующие результаты: высокий уровень удовлетворенности родителей взаимодействием с ДОО был выявлен только у 2 родителей (17%). Средний уровень выявлен у 7

родителей (58%). Низкий уровень удовлетворенности выявлен у 3 родителей (25%).

Полученные результаты представим в диаграмме (рис. 2).

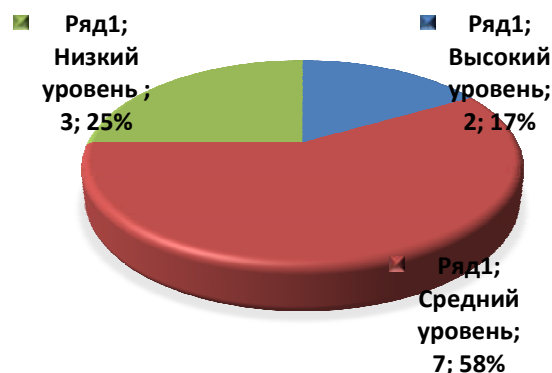


Рис. 2. Результаты исследования уровня удовлетворенности родителей взаимодействием с ДООУ

По результатам проведенного анкетирования можно сделать выводы: у родителей преобладает средний уровень удовлетворенности взаимодействием с ДООУ. Это проявляется в неосознанности родителями потребности в сотрудничестве с ДООУ, в недостатке информации о воспитании ребенка.

Список литературы

1. Арнаутова Е.П. Методы обогащения воспитательного опыта родителей // Дошкольное воспитание. - 2002. - № 9. С. 53 – 54
2. Взаимодействие образовательного учреждения с семьей как с главным партнером в организации воспитательного процесса (методические рекомендации). - Оренбург: Оренбургский ИПК, 2003.
3. Вместе с семьей: пособие по взаимодействию дошкольных образовательных учреждений и родителей / [Т.Н. Доронова, Г.В. Глушкова, Т.И. Гризик и др.] - М.: Просвещение, 2005.
4. Гуз А.А. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования/ Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2007. С. 45
5. Данилина, Т.А. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание, 2005. - № 1. С. 24-28

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ БИСЕРОПЛЕТЕНИЯ

Н. Л. Степанова,

Среди множества определений творчества, под которым вслед за Г.А. Урунтаевой, будем понимать «деятельность, результатом которой является создание условных материальных и духовных ценностей» [1], именно бисероплетение можно рассматривать как некую идеальную активность, в процессе которой создаются и материальные, и духовные ценности. Ведь «творящий» производит продукт, в который не просто вложена частица души, но который, прежде всего, удовлетворяет материальные потребности. Каждый народ оставил в истории память о своей культуре, при этом многим народам было известно украшения предметов обихода стеклянными бусинами. А мои современники занятия бисероплетением рассматривают как творчество, выражающееся в воплощении или комбинации данных нашего сознания в новой форме.

Среди специалистов, занимающихся оценкой детского творчества с позиции объективной новизны и значимости нет единства что именно рассматривать как уровень творчества. Поскольку поделки детей - это не произведение искусства, они не имеют художественной ценности. Этому вопросу касалась И.П. Сакулина, которая признавала правомерность критики в адрес педагогов, доказывала, что нужен и возможен поиск путей взаимодействия, которые, с одной стороны, сохраняют преимущества детского творчества, а с другой стороны - помогут ребёнку овладеть средствами самовыражения. Только в этом случае возможно полноценное развитие дошкольника, его творческих способностей. При этом, разделяя точку зрения Л.С. Выготского, Б.М. Теплова, Е.А. Флериной, она признавала своеобразие детского творчества. В итоге была принята следующая позиция: признание субъективности детского творчества, когда ребёнок не открывает ничего нового для мира взрослых, но он делает открытия для себя. Поэтому применительно к деятельности ребёнка правомерно использовать термин «творчество», ограничивая его словом «детские способности».

Н.А. Ветлугина считает, что, открывая новое для себя, ребенок одновременно открывает взрослым о себе, и поэтому отношение к детскому творческому должно быть педагогическим. При этом в оценке детского творчества акцент нужно делать не столько на результат, сколько на сам процесс деятельности. Именно поэтому Н.П. Сакулина считает, что формирование таких качеств личности, как самостоятельность, активность, инициатива, проявляющаяся в процессе деятельности, рассматриваются как неприменимые составные творческих способностей.

Особый интерес для теории и практики развития детского творчества представляют психологические исследования, в которых не только утверждается наличие творчества у детей, но и изучаются механизмы творчества и возможность целенаправленного их формирования. Это исследования Е.Е. Кравцовой, посвященные развитию воображения в единстве с развитием личности в игре и других видах деятельности; О.М. Дьяченко, посвященные воображению как одной из универсальных творческих способностей. Подводя итог

всему вышесказанному, можно сделать вывод, что бисероплетение по своим объективным возможностям носит творческий характер.

Рассматривая бисероплетение, как один из древнейших видов рукоделия, можно представить этот вид деятельности, как увлекательное и разнообразное направление в творчестве. Диапазон творческих занятий будет способствовать самовыражению и постоянному творческому росту ребенка-дошкольника. В процессе занятия, переплетая бусинки, дошкольники непроизвольно их считают, добавляют или убавляют ряды, знакомятся с разными геометрическими формами. А значит, обучение плетению из бисера у детей способствует развитию кисти или мелкой моторики, пространственному мышлению, а также речи, мышечной памяти. При этом у дошкольника повышается концентрация внимания, формируются такие качества как усидчивость и терпеливость.

На индивидуальных занятиях каждый ребенок постепенно познает искусство бисероплетения, начиная с простого, переходя к более сложному, получает навыки, накапливает знания, опыт, развивает технику, что позволит ему в дальнейшем творить своими руками удивительные вещи, которые способны восхитить и взрослого.

Занятия по бисероплетению развивают в дошкольнике:

- сосредоточенность;
- способность довести начатое дело до конца;
- математические способности;
- фантазию и креативное мышление;
- восприятие сочетаемости цветов и т.д.

Это помогает ребенку лучше узнать себя, почувствовать и оценить свои сильные и слабые стороны, что окажет позитивное влияние на развитии его личности, на его способности к обучению и в правильном выборе дальнейших жизненных направлений.

При планировании и проведении занятий желательно включать информацию из истории бисероплетения – т.е. краткую характеристику разновидностей бисера, которые используются непосредственно на занятиях, (информация содержится в таблице).

Виды бисера	Характеристика
Стеклярус	трубочки из цветного стекла — изготавливаются разных размеров, цветов, формы (в том числе витой и граненый). Главный размер стекляруса — его длина. Чаще всего стеклярус имеет острые края (хотя есть и стеклярус с оплавленными краями), поэтому для работы необходимо использовать прочные нити в несколько сложений, а по краям стекляруса можно помещать бисеринку (если, конечно, схема изделия позволяет).
Обливной (мокрый) бисер	слабо прозрачный бисер, как правило, пастельных оттенков, со слегка блестящим покрытием
Перламутровый (цейлонский)	чуть прозрачный бисер пастельных тонов со слегка блестящим белесым покрытием, напоминающим жемчуг.
Непрозрачный	бисер из непрозрачного стекла без покрытия, почти без блеска.

натуральный бисер (естественный, обычный), матовый, глухой	
Металлический бисер	стеклянный бисер с покрытием «под металл» разных цветов. Это покрытие непрочное и при работе с бисером или в процессе носки стирается.
Прокрашенный внутри	бисер из бесцветного прозрачного стекла с покрашенной внутренней поверхностью отверстия (с тайваньского бисера такого типа в воде полностью смывается краска).
Клинский	крупный прозрачный бисер, выпускаемый на лыжной фабрике в городе Клин. Это бисер низкого качества, ярких цветов, с большими отверстиями. По размеру он близок к рубленому бисеру № 7/0, 8/0.
Тертый	полупрозрачный бисер с тусклой, шершавой поверхностью без блеска, при встряхивании пакетика издает характерное шуршание. Такой «тертый» бисер с квадратным отверстием обладает оптическим эффектом — светящейся продольной полоской внутри бисеринки, похожей на «кошачий глаз».
Радужный	бисер с блестящим, прозрачным, слегка переливающимся покрытием.
Прозрачный натуральный (естественный, обычный)	бисер из прозрачного стекла без покрытия.
Волокнистый (снежок, соломка)	рубленый бисер или стеклярус, который как бы склеен из продольных трубочек (волокон).

Условия развития творчества

Одним из основных условий развития творческой личности дошкольника является широкий подход к решению проблемы (творчество: стиль жизни). Данная задача должна стать одной из основных в системе воспитания ребенка и решаться во всех сферах его жизни и во всех видах деятельности. Педагог должен сделать естественный процесс жизни и деятельности детей творчеством, ставить детей в ситуации не только художественного, но и познавательного, нравственного творчества.

Другое важное условие проявления творчества в художественной деятельности - организация интересной содержательной жизни ребенка в ДОУ и семье; обогащение его яркими впечатлениями, обеспечение эмоционального и интеллектуального опыта, который послужит основой для возникновения замыслов и будет материалом, необходимым для работы воображения. Единство педагогов в понимании перспектив развития ребенка и взаимодействие между ними - одно из важнейших условий развития детского творчества. Основания художественно-творческой деятельности немыслимо без общения с искусством. При правильном влиянии взрослых ребенок понимает смысл, суть искусства, образительно - выразительные средства и их подчинимое значение. А на этой основе он лучше понимает и собственную деятельность [2].

Другим условием развития детского творчества является обучение, как организованный взрослым процесс передачи (мотивов, способов действия всей сложной системы отношений, характеризующий ее), обучение детей изобразительной деятельности должно быть ориентировано на развитие творчества.

Мотивация задания и не просто мотивация, а предложение действенных мотивов, подведение детей если не к самостоятельной постановке, то к принятию задачи, поставленной взрослым важное условие творческой активности ребенка на занятии.

Б.М. Теплов говорил о важности и трудности обеспечения эффективной мотивации. Он особое внимание обращал на искренность, как главное условие, которое надо обеспечить в детском творчестве. При таком состоянии ребенок чувствует себя свободно, раскрепощено, смело, комфортно. Это возможно, если на занятии и в самостоятельной художественной деятельности детей царит атмосфера доверительного общения, сотрудничества, веры в силы ребенка, поддержания его при неудачах.

Еще одно условие развития творчества детей - это комплексное и системное использование методов и приемов, ведущее значение среди которых имеют предварительные наблюдения, создание проблемных ситуаций, выполняющих задачу, и отсутствие готовых средств для их разрешения, что стимулирует поисковую деятельность. Прогулки на природе позволяют наблюдать множество цветов, как полевых, так и садовых, которыми украшены клумбы детского сада. Важным условием развития творчества ребенка является создание обстановки, опережающей развитие детей. Поэтому необходимо, насколько это возможно заранее окружить ребенка такой средой и такой системой отношений, которые стимулировали бы его самую разнообразную творческую деятельность и исподволь развивали бы в нем именно то, что в соответствующий момент способно наиболее эффективно развиваться.

Итак, работа с бисером – это всегда творчество, которое реализует воображаемый образ, в реально воплощенный предмет. Можно согласиться с мнением ученых, что детское творчество должно соизмеряться показателями, в первую очередь оригинальности и новизны. Но как тогда объяснить ребенку, что его творение не соответствует этим требованиям. Ведь своими комментариями, они стремятся приблизить «сделанное» к эталону красоты. Есть смысл принять точку зрения ученых, признающих проявление творчества в процессуальной стороне деятельности, фиксирующей внимание на творческих способах действия, умения видеть проблему, поиск вариативных решений, гибкость, самостоятельность, оригинальность и т. д.

Список литературы

1. Урунтаева, Г.А. Психология дошкольника [Текст] / Г.А. Урунтаева. – М.: ИЦ Академия, 2012. – 384 с.
2. Комарова, Т. С. Красота. Радость. Творчество: программа эстетического воспитания детей 2-7 лет [Текст] / Т. С. Комарова. – М.: Педагогическое общество России, 2014. – 128 с.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Е. Н. Строчкая,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Все педагогические исследования, относящиеся к вопросам развития речи детей, обращаются к наследию Ушинского, так как ему принадлежат произведения, подчеркивающие роль родного языка в воспитании ребенка и раскрывающие конкретные методы обучения. Специалистам по методике развития речи доставляет истинное наслаждение чтение работ Ушинского, какой бы раздел ни анализировался: усвоение фонетики, лексики, грамматики или развитие связной речи, обучение письму, чтению, иностранному языку. Причем каждой из этих сторон речевого развития дана глубокая характеристика и найдены такие методы обучения, которые интересны ребенку, понятны ему, которые подводят его к свободному владению родной речью.

Подчеркивая, что изучение любого предмета выражается в форме слова, Ушинский писал: "Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или вовсе не понимает его настоящего значения и не получило навыка распорядиться им в изустной и письменной речи, всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета" [3].

Проблема развития связной речи издавна интересовала многих исследователей. У каждого из них мы находим свое понимание проблемы обучения рассказыванию, свое отношение к методическому решению проблемы, свои позиции в разработке содержания и методов развития связной речи. Вместе с тем все исследователи единодушно подчеркивают роль специального воспитания в становлении и развитии монологической речи детей дошкольного возраста.

Речевая функция ребенка, так же как и другие высшие психические функции, не дана ему изначально, она преодолевает длительный путь, начиная с внутриутробного периода. Этот путь индивидуален и неравномерен.

В эмоциональном общении взрослый и ребенок выражают разнообразные чувства (удовольствие или неудовольствие), а не мысли. Постепенно отношения взрослого и ребенка обогащаются, расширяется круг предметов, с которыми он сталкивается, а слова, которые раньше выражали только эмоции, начинают становиться для малыша обозначениями предметов и действий. Ребенок овладевает своим голосовым аппаратом, приобретает умение понимать речь окружающих.

Понимание речи имеет огромное значение во всем последующем развитии ребенка, является начальным этапом в развитии функций общения. Складывается особый тип общения, при котором взрослый говорит, а ребенок отвечает мимикой, жестом, движением.

На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей. Ребенок подражает звукам и звукосочетаниям, которые произносит взрослый, сам привлекает внимание взрослого к себе, к

какому-нибудь предмету. Всё это имеет исключительное значение для развития речевого общения детей: зарождается намеренность голосовой реакции, её направленность на другого человека, формируются речевой слух, произвольность произнесения.

К концу первого - началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, но они преимущественно выражают желания и потребности ребёнка. Только во второй половине второго года жизни слова начинают служить для малыша обозначениями предметов. С этого момента ребёнок начинает использовать слова для обращения к взрослому и приобретает возможность посредством речи вступать в сознательное общение со взрослым. Слова для него имеют смысл целого предложения.

Постепенно появляются первые предложения, сначала из двух, а к двум годам из трёх и четырёх слов. К концу второго года жизни ребёнка слова начинают грамматически оформляться. Дети выражают свои мысли и желания более точно и ясно. Речь в этот период выступает в двух основных функциях: как средство установления контакта и как средство познания мира. Несмотря на несовершенство звукопроизношения, ограниченность словаря, грамматические ошибки, она является средством общения и обобщения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развивается как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются самой простой, естественной и первоначальной формой речи – диалогической, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребёнка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности. Такая грамматически мало оформленная речь маленького ребёнка ситуативна. Ситуативная речь больше выражает, чем высказывает. Контекст заменяют жесты, мимика, интонация. Но уже в этом возрасте дети учитывают в диалоге при построении своих высказываний то, как их поймут партнёры. Отсюда эллиптичность в построении высказываний, остановки начатом предложении.

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. В ролевой игре, ведущей деятельности дошкольников, возникают и новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры, речь – сообщение, повествующая взрослому о впечатлениях, полученных вне контакта с ним. Речь обоих видов приобретает форму монологической, контекстной.

В младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается на формах речи. Для неё характерны не полные, неопределённо-личные предложения, состоящие часто из одного сказуемого; название предметов заменяются местоимениями. В рассказах ребёнка переплетаются факты из материала на заданную тему. Всплывают на поверхность факты из личного опыта.

Развитие речи у дошкольников имеет главное значение, поскольку это время ребёнок наиболее восприимчив к её постижению. Дети осваивают родной язык, имитируя разговорную речь окружающих. Родители в этот период часто забывают об этом и бросают процесс формирования речи ре-

бенка на самотек. Дети очень мало времени проводят в окружении взрослых (чаще всего у телевизора, за компьютером, или с игрушками), редко слышат сказки, рассказанные мамой и папой, а плановые занятия для развития речи дошкольников – совсем редкость. Вот и выходит, что ко времени поступления в школу у ребенка появляется масса проблем. Поэтому, решая задачу, развитие речи у дошкольников, рассмотрим, какие проблемы в этой области встречаются родителям и педагогам чаще всего.

Характерные проблемы развития речи дошкольников:

- Односложная речь, которая состоит только из простых предложений.
- Скудость речи. Маленький словарный запас.
- Речь, в которой избыток сленговых слов.
- Небогатая диалоговая речь.
- Неспособность выстроить монолог.
- Отсутствие в своих выводах и утверждениях логического обоснования.
- Отсутствие культуры речи.
- Нехорошая дикция.

Ставя проблему, плохое развитие речи у дошкольников большинство родителей возлагают надежды в ее разрешение на детский сад. Считают, что плановые занятия придут на помощь малышу в столь нелегком труде. Достаточно часто эти надежды не оправдываются: во многих детских садах развитию речи не уделяется нужное внимание. Но если вам посчастливилось с детским садом, и речи на уроках отведено достаточно времени, все же необходимо проследить: нормально ли у ребенка развивается словарный запас, дикция, умение применять интонацию, развернутые ответы, включающие доказательства, строить диалог. Если же нет – доведется подумать, как сделать разнообразной развитие речи у дошкольников.

Родители должны научиться внимательно слушать своего ребенка. Хорошо, если они записывают за ним слова, сказки, которые он сочиняет. На пятом году значительно улучшается звукопроизношение: полностью исчезает смягчение согласных, он реже пропускает звуки и слоги, правильно произносит шипящие и сонорные звуки; учится выговаривать многосложные слова, точно воспроизводит слоговую структуру. Определенную трудность для детей представляют слова с большим количеством согласных звуков (зеркало, литература, экскаватор), поскольку произношение некоторых звуков у них еще не закреплено: звуки не дифференцированы на слух в произношении. Постепенно эти недостатки проходят, подвижность мышц артикуляционного аппарата позволяет более точно использовать язык и губы для произношения сложных звуков.

Детский мозг обладает прекрасной способностью впитывать информацию. Малыш с жадностью запоминает то, что ему интересно. Он обожает, когда вы читаете ему сказки, стихи, небольшие рассказы о животных, о растениях, о таких же девочках и мальчиках, как он сам. Ваш ребенок слушает их по многу раз и запоминает. Если вы читаете или рассказываете торопливо, невнимательно, малыш поправляет вас. Затем ему становится интересна

какая-нибудь одна история, и он хочет прочитать ее сам. Сопоставляя услышанную историю с картинками в книжке, он «читает» книжку, аккуратно следуя за буквами, которых еще не знает.

Ребенок должен правильно произносить все звуки и уметь четко выражать свои мысли. Если какой-то звук (особенно часто «р») ему не дается, он его совсем опускает или произносит неправильно, родителям не рекомендуется его поправлять, заставлять многократно произносить различные слова, в которых содержится неудачно произносимый звук. Важно при ребенке самим говорить правильно, четко, и обычно он сам справляется со своим недостатком.

Произношение звуков, по мнению специалистов, самостоятельно исправляется до пятилетнего возраста. Если же этого не произошло, следует обратиться к специалисту-логопеду. Чем раньше это будет сделано, тем лучше будет для будущего школьника. Опыт показывает, что дети, неправильно произносящие отдельные звуки, и пишут неправильно.

Правильно говорить — это одна сторона дела. С ребенком, не посещающим дошкольное учреждение, необходимо дома проводить занятия, способствующие развитию речи. Следует добиваться сознательного усвоения значения слов, доступных для детского понимания, обращать внимание на тонкое восприятие оттенков их значения, на образное их употребление.

Очень важно научить ребенка внимательно слушать, улавливать смысл услышанного и отвечать на соответствующие вопросы. Поэтому не стоит стремиться читать ребенку побольше. Лучше с ним чаще беседовать о прочитанном, научить пересказывать услышанное, точно выражать свои мысли, высказывать отношение к прочитанному. Полезно и упражнять память ребенка, предлагая ему заучивать небольшие стихотворения, потешки.

Для развития связной речи желательно развивать у детей способность придумывать небольшие рассказы по сюжетным картинкам, правильно их составлять. Взрослый может наводящим вопросом подтолкнуть в нужном направлении детскую мысль.

Для развития речи дошкольников целесообразно практиковать и такое задание, как придумывание конца недочитанного рассказа, чтение которого прервано на интересном месте. Такое эффективное средство развития детской фантазии заставляет ребенка логически мыслить, побуждает к активности.

В современном дошкольном образовании речь рассматривается как одна из основ воспитания и обучения детей, так как от уровня овладения связной речью зависит успешность обучения детей в школе, умение общаться с людьми и общее интеллектуальное развитие. Можно сказать, что речь — это инструмент развития высших отделов психики.

Обучение дошкольников родному языку должно стать одной из главных задач в подготовке детей к школе. Процесс обучения в школе во многом зависит от уровня развития устной речи.

С развитием речи связано формирование как личности в целом, так и всех основных психических процессов. Поэтому определение направлений

и условия развития речи у детей относится к числу важнейших педагогических задач. Проблема развития речи является одной из актуальных.

Список литературы

1. Анищенкова Е. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников: Пособие для родителей и педагогов. Изд-во: ООО «Издательство Астрель», 2006.
2. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.
3. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании / Соч. – Т.2. или “Избр. пед. произведения”. – М., 1968.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

**Л. А. Тараненко,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является методологической основой разработки и реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) является концептуальной и методической основой для разработки и реализации образовательным учреждением собственной программы духовно-нравственного развития и воспитания учащихся начальной школы с учётом культурно-исторических, этнических, социально-экономических, демографических и иных особенностей региона, запросов семей и других субъектов образовательного процесса. В этой программе должны быть конкретизированы ценности, задачи, содержание, планируемые результаты, а также формы воспитания и социализации младших школьников, способы взаимодействия с семьёй, учреждениями дополнительного образования, традиционными религиозными и другими общественными организациями, развития ученического самоуправления, участия обучающихся в деятельности детско-юношеских движений и объединений, спортивных и творческих клубов.

Собственная программа образовательного учреждения должна содержать теоретические положения и методические рекомендации по формированию целостной образовательной среды и целостного пространства духовно-нравственного развития младшего школьника, иначе определяемого как уклад школьной жизни.

В концепции модернизации российского образования сформулированы важнейшие задачи воспитания школьников: формирование гражданской ответственности, духовности и культуры, инициативности, самостоятельно-

сти, толерантности, способности к успешной социализации в обществе. Из этого вытекает необходимость выделения духовно- нравственного воспитания в особую воспитательную область, обладающую своими методологическими доминантами, структурой, целями и способами реализации.

Младший школьный возраст наиболее восприимчив для эмоционально – ценностного, духовно – нравственного развития, гражданского воспитания, недостаток которого трудно восполнить в последующие годы. Пережитое и усвоенное в детстве отличается большой психологической устойчивостью. Воспитание школьников обеспечивающие их духовно – нравственное развитие, интегрируют все основные виды их деятельности: урочную, внешкольную, общественно – полезную, семейную.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать, опытно-экспериментальным путем апробировать программу, направленную на духовно-нравственное воспитание учащихся младшего школьного возраста.

В качестве важнейшей цели образования является духовно-нравственное развитие личности в контексте становления её гражданственности.

Духовность и нравственность – понятия, существующие в неразрывном единстве. Духовно-нравственное воспитание – целенаправленная деятельность, нацеленная на постепенное восстановление целостной структуры личности, самоопределение человека и совершенствование его в добродетели. Духовно-нравственное воспитание - организованная и целенаправленная деятельность преподавателей, родителей, направленная на формирование высших нравственных ценностей у младших школьников, а также качеств патриота и защитника Родины. В широком плане духовно-нравственное воспитание - интегральный, стратегический, интеллектуальный ресурс общества и всего государства.

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования процесс образования должен пониматься не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, составляющих инструментальную основу учебной деятельности учащегося, но и как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей.

В соответствии со стандартом на ступени начального общего образования осуществляется: духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей.

Нравственное воспитание, основанное на диалоге, общении, сотрудничестве, становится для младшего школьника значимым и привлекательным, а потому и эффективным, если педагог заботится о выполнении следующих условий: опирается на положительные возрастные потребности и интересы, создающие эффект актуальности; обеспечивает эмоциональную насыщенность общей деятельности, организует совместные коллективные усилия и переживания, объединяющие ее участников; создает атмосферу эмоционально-волевого напряжения, ведущего к успеху; утверждает радостный,

мажорный стиль жизни детского коллектива и каждой личности; учитывает положительное воздействие общественного мнения (интересно, важно), выполняющего функцию эмоционального заражения; заботится о создании атмосферы доброжелательного взаимопонимания.

Диагностика развития нравственной сферы ребенка чаще всего включает исследование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонента нравственного развития. Исследование когнитивного компонента предполагает изучение осознания детьми нравственных норм и представлений о нравственных качествах. Исследование эмоционального компонента предполагает изучение нравственных чувств ребенка, эмоционального отношения к моральным нормам. Исследование поведенческого компонента предполагает выявление нравственного поведения в ситуации морального выбора, нравственной направленности личности во взаимодействии со сверстниками и т.д.

Опытно – экспериментальная работа проходила в МБОУ «Белоусовская ОШ» Павлоградского района Омской области. В эксперименте участвовали учащиеся 1 класса, в количестве 10 человек.

Для диагностики и выявления уровня сформированности нравственных качеств учащихся начальной школы методами исследования были выбраны методики М. Рокича, Е.Ф. Шубиной, М.И. Шиловой, Н.Е. Щурковой.

Выбранные методики позволяют получить целостное представление о духовно-нравственной воспитанности учащегося на данный момент. Анализ степени интереса младших школьников к нравственной проблематике по методике М. Рокича показал, что значительная часть детей дали высокую оценку ценностям социального характера таким, как удачная учеба, бизнес, богатство. Более низкую оценку получили такие нравственные ценности, как честь, достоинство, порядочность, совесть, жалость, милосердие и т.д. В ходе констатирующего эксперимента были также применены методики Н.Е. Щурковой, по которым определялось, какими качествами, по их собственной оценке, обладали школьники. Учащиеся считали себя добрыми, ответственными, дружелюбными, честными, умеющими строить свои отношения с окружающими на основе взаимного уважения. Некоторые учащихся не смогли ответить, считают ли они себя добрыми, ответственными, дружелюбными, честными, умеющими строить свои отношения с окружающими на основе взаимного уважения. Наименьшее число учащихся не считают, что они должны строить свои отношения на принципах взаимоуважения и изменять своё отношение к людям.

Во время беседы выяснили, что дети имеют обобщенные представления о доброте, честности, справедливости, дружбе. Первоклассники отрицательно относятся к таким моральным качествам, как хитрость, лживость, жестокость, себялюбие, трусость, леность, но раскрыть почему он так относится к тому или иному поступку удалось не всем детям.

Таким образом, высокий уровень духовно-нравственной воспитанности показали 20 % учащихся, средний уровень выявлен у 60 % учащихся, и низкий уровень показали 20 % учащихся.

Анализ результатов констатирующего этапа показали, что дети воспринимают позитивно-нравственные качества: знают нравственные нормы, владеют культурой поведения. Учащиеся соблюдают элементарные нормы поведения и общения, дисциплины, этикета, учебные и трудовые обязанности, правовые нормы. Большинство детей радуются успехам сверстников, умеют сопереживать неудачам, умеют идентифицировать себя с другим человеком, сочувствуют ему, большинство детей в совместной деятельности стремятся помочь сверстникам.

Полученные результаты показали, что у детей есть стремление к росту, к новой социальной и возрастной роли, но содержание мотивационной направленности с позиции нравственной воспитанности еще недостаточно развито, хотя мотив эмпатического воздействия частично проявлялся. Дети выделяют качества смелости, силы, что характеризует физические качества, но не нравственные.

Целью проведенной нами программы являлось создание условий для воспитания высоконравственной, творческой, компетентной личности, принимающей судьбу Отечества как свою личную, осознающей ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённой в духовных и культурных традициях многонационального народа российской Федерации.

Проводимые нами занятия включили традиционные структурные компоненты: вводную часть, основную, заключительную (например, беседы «Слово о родителях», «Родной край», «Мир и лад», «Образ защитника Отечества», «Образ праздника»). Обеспечивалась ориентация на развитие нравственных чувств и духовно-нравственных качеств средствами педагогических и психологических механизмов и мотивационной позитивной направленности, установкой на нахождение способов нравственного поведения в жизненных условиях. В заключительной части – снятие психо-эмоционального напряжения, закрепление положительных результатов.

Анализ результатов распределения детей по уровням духовно-нравственной воспитанности на завершающем этапе эксперимента показал, что высокий духовно-нравственный уровень показали 30 % учащихся, средний уровень показали 70 % учащихся, низкого уровня не выявлено.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357) [электронный ресурс] // <http://минобрнауки.рф/документы/> (Режим доступа: 1.11.2015)

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

**К. С. Таушева,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

Актуальность исследования заключается в том, что происходящие изменения в системе начального образования, требуют изменений и в системе дошкольного образования, поскольку должна обеспечиваться преемственность дошкольного и начального образования. Соответственно, система дошкольного образования должна подготавливать детей старшего дошкольного возраста к успешному обучению в начальной школе, которое во многом зависит от их готовности [4].

Готовность к обучению – это сформированность всех психических процессов, а также личности дошкольника в целом на том уровне, который необходим для успешной адаптации и обучения в начальной школе.

Проблему готовности старших дошкольников к обучению изучали В.С. Мухина, Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин, А. Керн и др. Готовность к школе определяется рядом компонентов, в частности, мотивационным.

Чтобы вызывать у ребенка желание к учебной деятельности, необходимо формировать его мотивацию к обучению. Формирование мотивации у детей старшего дошкольного возраста к обучению изучали Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Е.О. Смирнова и другие.

На сегодняшний день существует большое количество методов, приемов, способов формирования мотивации у детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, при этом существует проблема их выбора с учетом возрастных особенностей, уровня развития. Работа педагогов по формированию мотивации к обучению в школе решает следующие задачи [1]:

- развивать правильные и положительные представления о школе, об обучении;
- формировать положительный эмоциональный настрой к школе;
- накапливать опыт учебной деятельности.

Поэтому для решения перечисленных задач используются следующие методы и приемы работы: беседы о школе, чтение рассказов школьной тематики, сюжетно-ролевые игры в школу, экскурсии в школу, сказкотерапия, дидактические игры на школьную тематику и другие [3].

Метод беседы о школе реализуется с помощью таких приемов как рассказ, стихи о школе. Эти приемы направлены на формирование положительных представлений о школе, о важности получения знаний, познакомиться с содержанием обучения в школе, с возможностью появления новых друзей, правила поведения в школе и др.

При этом стоит отметить, что старших дошкольников нужно также знакомить с понятиями «хороший» и «плохой» ученик. Охарактеризовать «хорошего» ученика, сформировать представления о модели поведения и вызвать желание у старших дошкольников быть «хорошими» учениками. А также рассказать о «плохих» учениках, о том, как неправильно вести себя в школе, о последствиях плохого поведения. При этом рассказы должны строиться на примерах и иметь юмористическое содержание [3].

Рассказы должны иметь школьную тематику, и затрагивать вопрос обучения детей. В качестве примеров могут быть использованы Незнайка, Буратино, Влас Прогулкин, Филиппок и др. В рассказах школьной тематики, как правило, демонстрируются примеры того, как человек хорошо учился и получил хорошую профессию, которая помогает другим людям. Дети в старшем дошкольном возрасте стремятся подражать своим героям, поэтому необходимо использовать примеры положительных персонажей, которые хорошо учились в школе, для того, чтобы дети им подражали [5].

Сюжетно-ролевые игры являются эффективным методом для того, чтобы старшие дошкольники примерили на себя роль учеников. Особенностью сюжетно-ролевой игры является наличие в ней воображаемой ситуации, которая складывается из сюжета и ролей. Основным критерием сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте является увлеченность играми, содержание которых отражает характерные общественные явления, разнообразие сюжетов и ролей.

Д.Б. Эльконин считает, что в результате эмоционально-действенной ориентации ребёнка в смыслах человеческой деятельности возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и получает свое развитие новая психологическая форма мотивов [6].

Играя в сюжетно-ролевую игру «Школа», каждый ребенок должен обязательно побыть и в роли ученика и учителя. Играя в школьника, ребёнок изживает страх перед новым этапом своей жизни, понимая, что это новая, сложная, но интересная позиция школьника. Роль учителя даст ребенку возможность понять позицию настоящего учителя, что очень важно для успешного обучения в школе [5].

Таким образом, сюжетно-ролевая игра включает в себя правила, которые организуют волю ребенка, способствуют развитию произвольного поведения, упражняют ум и развивают его как личность.

Экскурсия всегда должна иметь определенную тематику, решая поставленные задачи. Например, знакомство с правилами поведения в школе, с внеклассной школьной жизнью (соревнования, праздники, экскурсии, творческие уроки, этические беседы, трудовая деятельность). После проведения экскурсий проводят беседы, направленные, главным образом, на создание положительного отношения к школе, познание особенностей деятельности учителя и учеников. В процессе совместной деятельности педагог стремится способствовать установлению деловых и дружеских контактов дошкольников с учениками и взаимообогащению их в процессе общения.

Сказкотерапию целесообразно использовать, если у ребенка отмечается доминирование игрового мотива или нарушения в развитии. Для большинства детей старшего дошкольного возраста изменение социальной ситуации, переход на новый этап развития вызывает различные отрицательные чувства, тревогу, страх и т.д. Для того, чтобы снизить эти чувства следует правильно настроить ребенка и подготовить к школе.

Сказкотерапия — естественный способ социализации детей, научение их распознавать опасности и справляться с ними. С другой стороны, посредством ненавязчивых сказочных образов ребенку предлагаются выходы из различных сложных ситуаций, пути решения возникших конфликтов, позитивная поддержка его возможностей и веры в себя [7].

Дидактические игры являются методом получения знаний о школе, выбор которых осуществляется с учетом возрастных особенностей и уровня развития детей старших дошкольников. С помощью дидактических игр рассматриваются различные ситуации, которые возникают в школьной жизни, отрабатываются способы поведения.

К наиболее часто применяемым приемам формирования мотивации старших дошкольников к обучению в школе используют моделирование реальных жизненных ситуаций в школе; использование проблемных ситуаций для формирования умений самостоятельно находить способы решения возникающих трудностей. На формирование мотивации оказывает влияние семья, которая чаще всего использует метод беседы и рассказы о школе [3].

Таким образом, для формирования мотивации старших дошкольников к обучению в школе необходимо использовать разнообразные методы и приемы.

Список литературы

1. Вьюнова Н.И.. Психологическая готовность ребёнка к обучению в школе. - М.: 2013. - 121 с.
2. Логинова В.И. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / Под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гурович: Изд. 3-е, переработанное. СПб.: Детство-Пресс, 2005. – 244 с.
3. Луньков А.И. Как помочь ребёнку в учёбе в школе и дома.- М.: Социс, 2005. – 119 с.
4. Петроченко Г.Г. Развитие детей 6-7 лет и подготовка к школе. – Минск, 2012. – 121 с.
5. Усова А.Л. Обучение в детском саду. – М.: Просвещение. 2008. – 194 с.
6. Эльконин, Д.Б. Игра в развитии ребёнка. // Мир психологии. – 2004. - № 1. – С. 42.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2002. - 152с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ОБУЧЕННОСТИ

Т. С. Тимощенко,
Институт педагогического образования, г. Тверь
Научный руководитель к.пед.н., доцент Т. А. Журавлева

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), в котором предлагается принцип развивающего образования, предполагает познавательное развитие ребенка через самостоятельное добывание и применение знаний. Реализовать требования ФГОС можно, используя на уроках эвристические методы. Это отказ от готовых знаний, их непосредственного воспроизведения (репродукции). Ю. Н. Кулюткин дает следующее

определение эвристическому методу – «метод, с помощью которого человек открывает новые способы решения, строит нестереотипные планы и программы, с помощью которых отыскиваются конкретно-содержательные способы решения»[1].

Методы эвристики по видам образовательной деятельности делятся на [5]:

Задания когнитивного типа (решить реальную проблему, которая существует в науке; исследование объекта (число, уравнение, задача); проведение математического опыта, эксперимента, исследование исторических фактов, вычленение общего и отличного в разных системах, например, в разных типах языков, к примеру, чисел, форм).

Задания креативного типа (предложить ученикам по-своему выполнить то, что учителю уже известно: придумать обозначение числа, понятия; дать определение изучаемому объекту, явлению; сформулировать математическую закономерность и т.д., сочинить задачу, математическую сказку; составить математический кроссворд, игру, викторину, сборник своих задач; изготовить модель, математическую фигуру, геометрический сад, провести урок в роли учителя, разработать свои учебные пособия, памятки, алгоритмы решения задач).

Задания оргдеятельностного типа (разработать цели своих занятий по математике на день, на четверть, на год; разработать план домашней, классной или творческой работы по математике; составить и провести викторину по математике, кроссворд, урок для младших классов, провести урок в роли учителя, разработать свои учебные пособия, памятки, алгоритмы решения задач).

Результаты исследований таких педагогов и психологов, как И.Я Лернер [2], А.М Матюшкин [3], А.В. Хуторской [5] показали, что использование эвристических методов на уроках математики имеет свои достоинства:

- появление у детей понимания необходимости знаний при решении нестандартных практических ситуаций;

- приобретение детьми познавательного и практического опыта реализации поисковой деятельности;

- отработка алгоритма поискового поведения;
- развитие эвристического мышления;
- исчезновение боязни ошибок;
- развитие внимания, воли, воображения, памяти;
- формирование самостоятельности в принятии решения;
- способствуют интеллектуальному развитию детей.

Важно помнить, что как бы ни хорош был эмпирический или эвристический метод, его нельзя считать универсальным методом. Выделив познавательную задачу урока, учитель должен решить, целесообразно ли давать ее этим методом. К сожалению, на частое применение эвристического или эмпирического метода в процессе обучения поставленных учебных проблем требуется гораздо больше учебного времени, чем на изучение этого же вопроса методом сообщения учителем готового решения (доказательства, результата). Поэтому учитель не может использо-

вать эвристический и эмпирический метод обучения на каждом уроке. К тому же длительное использование только одного (даже весьма эффективного метода) противопоказано в обучении. Однако следует отметить, что "время, затраченное на фундаментальные вопросы, проработанные с личным участием учащихся,- не потерянное время: новые знания приобретаются почти без затраты усилий благодаря ранее полученному глубокому мыслительному опыту"[4].

В целях изучения эффективности применения эвристических методов для повышения уровня обученности учащихся по темам «Величины», «Числа и действия над ними», «Решение задач» на базе МОУ СОШ № 48 г. Твери в 4-ом «Б» классе был проведен эксперимент. Оба класса занимаются по программе «Школа 2100», обучение математике ведется по учебникам Демидовой Т.Е., Козловой С.А., Тонких А.П. 4-й «Б» класс определен как экспериментальная группа, 4-й «В» – контрольная. На констатирующем этапе диагностирована степень обученности учащихся по методике В.П. Симонова, и соотнесена с уровнем обученности. На формирующем этапе были организованы уроки с использованием когнитивных (метод эвристического наблюдения, метод конструирования правил, метод эвристических вопросов и др.), креативных (метод придумывания, мозговой штурм, придумывание задач и др.) и организационных (составление алгоритма, составление правил) эвристических методов на уроках математики у учащихся 4 «Б» класса по темам «Величины», «Числа и действия с ними», «Решение задач».

Так, например, проводя фрагмент урока – мозговой штурм, мы определили 2 команды. Заранее были подготовлены карточки с приветствием команд (домашнее задание), разминкой, где команды задавали друг другу вопросы, с заданиями капитанам команд (по карточкам). После этого мы подводили итоги урока.

Особенностью проведения урока – исследования учениками исторических фактов было индивидуальное открытие новой информации каждым учащимся, которой он делился со всеми остальными.

Примеры некоторых заданий:

Решение задач (метод «Если бы...» - креативный метод)

1) Для ремонта одного дома купили 8 одинаковых банок с краской, по 3 кг в каждой. Для ремонта второго дома купили столько же килограммов краски, но в банках, по 4 кг. Сколько банок с краской купили для ремонта второго дома?

Предложите свой способ проверки.

2) От пристани в противоположных направлениях вышли 2 теплохода. Через 4 часа они находились друг от друга на расстоянии 224 км. Один из них шел со скоростью 30 км/ч. С какой скоростью шел другой теплоход?

Предложите свой способ решения, обоснуйте его.

Корректирование задач (Метод придумывания - креативный метод)

1) В густом, тенистом саду на большой круглой клумбе среди других цветов распустилось 25 астр. Они были белые, розовые, сиреневые, желтые и фиолетовые. Некоторые были похожи на звезды, а другие - на пушистые шары. Ярким солнечным утром в воскресный день к клумбе подошла девочка в голубом платье и с белым бантом в длинных русых волосах. Она срезала 11 астр большими острыми ножницами и отнесла их маме. Сколько астр осталось в саду?

Нравится вам задача? Что в ней не так? Исправьте.

Решение задач (придумывание задач – креативный метод)

В трех одинаковых ящиках 21 кг апельсинов.

Чего не хватает в этой задаче? (Вопроса, дополнительных сведений)

Придумайте вопрос и решите задачу.

На контрольном этапе проведена повторная диагностика, сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментального исследования.

По данным диаграмм (Рисунок 1,2) можно сделать вывод, что учащиеся экспериментального 4-го «Б» класса показали более высокий уровень обученности на контрольном этапе, чем на констатирующем, что свидетельствует о положительной динамике в усвоении тем «Величины», «Числа и действия с ними», «Решение задач».

Учащиеся 4-го «Б» класса свои показатели мало изменили. Следовательно, применение эвристических методов на уроках при изучении величин, чисел и действий над ними, а также при решении задач в начальной школе способствует повышению уровня обученности по темам «Величины», «Числа и действия с ними», «Решение задач».

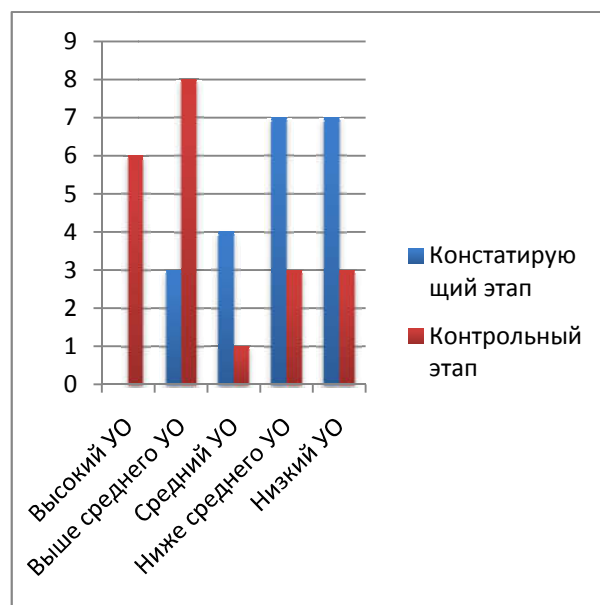


Рис. 1. Сравнительный анализ уровней обученности учеников 4 "Б" класса на констатирующем и контрольном этапах исследования

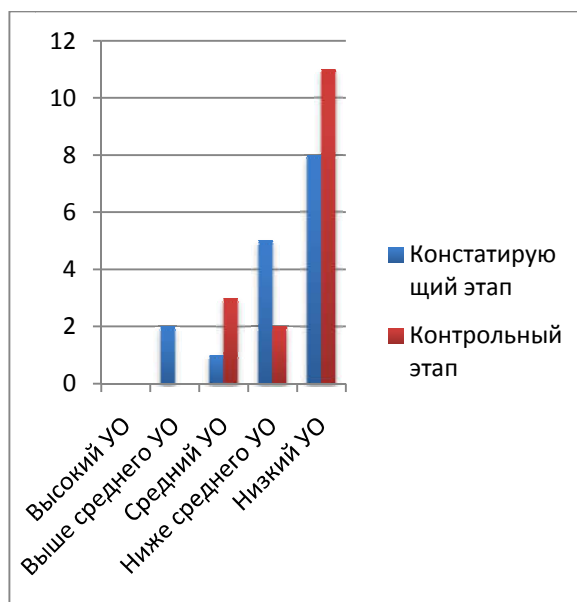


Рис. 2. Сравнительный анализ уровней обученности учеников 4 "Б" класса на констатирующем и контрольном этапах исследования

В виду этого можно сделать вывод, что эвристические задания, используемые на уроках математики в начальной школе, способны повысить уровень обученности младших школьников.

Список литературы

1. Кулюткин Ю.К., «Эвристические методы в структуре решений», М.: Педагогика, 2010. – 99 с.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения - М., 2010. – 189 с.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. -М.,2008. – 392 с.
4. Окунев А.А. Как учит не уча. - Спб.: Питер-пресс, 2011. – 239 с.
5. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – 3- издание. — М.: Изд-во МГУ, 2003. - 416 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНИМАЦИОННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОЛИМПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. О. Тищенко,
ФГБОУ ВПО «СибГУФК»

Научный руководитель к. пед. н., профессор Т. А. Кравчук

В настоящее время большинство туристских комплексов и спортивно-оздоровительных учреждений стали включать в спектр своих услуг анимацию. И.И. Булыгина (2012) утверждает, что анимация является новым направлением в туризме, которое призвано «вдохнуть душу» в туристские программы и тем самым привлечь к ним участников. Анимацию в туризме можно определить как

деятельность по проектированию и реализации специальных программ проведения свободного времени отдыхающих. Анимационные программы содержат в себе различные виды деятельности, начиная со спортивных игр и состязаний и заканчивая творческими номерами. Такое сочетание делает эти программы более насыщенными, интересными и полезными для укрепления, восстановления здоровья, поэтому во взаимосвязи творчества и спорта чаще всего и достигается наибольший восстановительно-оздоровительный эффект [5].

Олимпийский спорт представляет собой одно из самых распространенных явлений современности [4]. После прошедших Олимпийских игр в Сочи в 2014 году все большую популярность в России обретает олимпийское движение, в рамках которого все большее внимание уделяется приобщению детей к гуманистическим идеалам и ценностям олимпизма посредством олимпийского образования [6]. Олимпийское образование можно определить как педагогическую деятельность, которая направлена на формирование и совершенствование знаний и умений в области олимпизма.

Г.Р. Мустафина (2013) определяет следующие функции олимпийского образования:

- когнитивная (формирование знаний о возникновении и развитии Олимпийских игр и олимпийского движения, о целях, задачах, принципах олимпизма);

- когерентная (усвоение детьми общечеловеческих идеалов и ценностей олимпийского движения и олимпизма, формирование у них принципов справедливого, честного поведения, а также устойчивой мотивации к занятиям физической культурой и спортом);

- конативная (поощрение и поддержка развития физической культуры и спорта, организации и координации спорта и спортивных соревнований, а также инициатив, объединяющих спорт с культурой и образованием, пропаганду в спорте честной игры и запрета насилия).

При формировании анимационной услуги для детей согласно ГОСТу Р 54605-2011 «Услуги детского и юношеского туризма» необходимо учесть возрастные особенности и интересы детей и обеспечить предоставление услуг, которые ориентированы на познавательную тематику, способствуют пропаганде здорового образа жизни и содержат в себе физкультурно-оздоровительные цели.

Посредством разработанных нами анимационных программ планируется познакомить школьников с олимпийским движением, с символикой олимпийских игр, с олимпийскими видами спорта. Причем ведущим фактором в разработанных программах является не повышение уровня знаний об олимпийском движении и его основополагающих принципах (добрая воля людей, их стремление к миру, сотрудничеству, взаимопониманию), а формирование определенного образа жизни, соответствующего данным принципам.

Цель исследования - разработать анимационные программы для привлечения интереса детей школьного возраста к олимпийскому движению.

Задачи исследования:

1) Выявить особенности проектирования спортивных анимационно-театрализованных программ для школьников.

2) Разработать содержание анимационно-театрализованных программ спортивной направленности для школьников.

Методы исследования: анализ научной и методической литературы по проблеме исследования, анализ Интернет источников, проектирование.

Организация исследования. Был использован метод проектирования. В основу методологии проектирования были положены символы Олимпийских игр, в частности флаг с пятью кольцами (голубое, желтое, черное, зеленое и красное), которые обозначают пять континентов (Европа, Азия, Африка, Австралия и Америка). Были разработаны пять анимационных программ, олицетворяющих каждое из колец.

Результаты исследования. Представленные нами пять анимационных программ объединены между собой единой концепцией: пять колец на олимпийском флаге, символизирующие пять континентов.

Голубое кольцо символизирует Европу. Анимационная программа - «Юный Олимпионик». Первые Олимпийские игры были проведены на территории древней Греции, в Олимпии. Они представляли собой религиозный и спортивный праздник, а победителей почитали как героев на войне. Каждый победитель награждался венком из оливковых ветвей. Победитель получал вместе с оливковым венком всеобщее признание. Он становился одним из самых уважаемых людей в своем городе. А называли его Олимпионик. Каждый спортсмен, участник Олимпиады, мечтал получить данное звание.

Во время анимационной программы школьники окунуться во времена античности, и, успешно выполнив задания от греческих богов, получают звания Юных Олимпиоников. Программа сочетает в себе 5 эстафет, а также 2 интеллектуальных конкурса, в том числе кроссворд и загадки на спортивную тематику.

Желтый цвет - Азия. Анимационная программа - «На старт, внимание, ищем олимпийский огонь». С далеких времен культура азиатских стран манила своим разнообразием и самобытностью. Причем каждая из стран колоритна и уникальна по-своему. Именно на территории азиатского государства, а именно республики Корея и пройдут следующие зимние Олимпийские игры в 2018 году.

В церемонию открытия любой Олимпиады входит эстафета олимпийского огня. Данная анимационная программа пройдет в стиле «квеста», во время которого участникам предстоит отыскать потерянный факел Олимпийского огня, чтобы эстафета Олимпийского огня смогла состояться. В маршрут войдут такие станции как стойка регистрации, медицинский пункт, олимпийская деревня, пункт питания, тубинг-трасса, трибуны, пьедестал награждения, сувенирная лавка. Половина станций представляет собой подвижные игры, вторая половина - задания, предполагающие интеллектуальную деятельность.

Черный цвет олицетворяет Африку. Анимационная программа - «Олимпийские игры в африканском стиле». Сердцем «черного континента» можно считать африканские джунгли, которые до сих пор являются до конца неизученными местами. Густые заросли с бесконечным морем листьев, обезьяны, прыгающие с

ветки на ветку. На протяжении большого количества времени в этой неизведанной территории проживает спортивное племя «Тумба-Юмба», которые очень любят активно проводить свое свободное время. Племя очень огорчено, поскольку еще ни разу на территории Африки не проводились Олимпийские игры.

Во время анимационной программы ребят ждут Олимпийские игры в африканском стиле: две команды хищных и травоядных, эстафеты в стиле «в мире животных», флешмоб с символами Олимпийских игр в Сочи.

Зеленый континент - это Австралия. Анимационная программа - «Веселые олимпийские игры». Альпийские луга и тропические джунгли, горизонтальные водопады и розовое озеро, кенгуру и собака динго - все это Австралия, государство, занимающее целый материк. К сожалению, даже уникальная природа и животный мир не способствовали популярности данного континента в качестве места для проведения Олимпийских игр. Олимпиады проводились здесь всего лишь дважды: 16 Летние игры в Мельбурне в 1956 году и 27 Летние игры в Сиднее в 2000 году.

Данная анимационная программа подразумевает под собой проведение Зимних Олимпийских игр. Детей ждет клятва юных Олимпийцев, олимпийская разминка, подвижные конкурсы по олимпийским видам спорта, олимпийский кроссворд.

Красное кольцо - Америка. Анимационная программа - «Олимпийский новый год». Америка, земля сказочных природных сокровищ и головокружительных ландшафтов, простирающихся от горизонта до горизонта - это континент, который может похвастаться самым большим количеством медалей, завоеванными за всю историю проведения Олимпийских игр. Но есть одно интересное обстоятельство - Олимпиада на территории Южной Америки будет проводиться впервые в 2016 году в Рио-де-Жанейро, городе карнавалов и праздников.

В данной анимационной программе Дед Мороз решит принять участие в Олимпиаде. Чтобы подготовиться самому и подготовить ребят, Дед Мороз зовет на помощь Олимпийских символов Игр в Сочи. Лыжные гонки и хоккей, лепка собственных символов из снега и знаменитая игра «Крокодил» помогут детям познакомиться с символикой олимпиады и олимпийскими видами спорта.

Выводы. 1) Разработанные анимационные программы имеют следующие особенности: наличие символики Олимпийских игр; сочетание физической активности (подвижные конкурсы и эстафеты) и познавательной деятельности (загадки, кроссворды); формирование духа соперничества среди команд и объединение коллективного духа среди участников одной команды.

2) Данные анимационные программы рассчитаны на детей среднего школьного возраста, но при внесении коррективов программы можно проводить для детей младшего школьного либо дошкольного возраста.

Список литературы

1. ГОСТ Р 54605-2011 Национальный стандарт Российской Федерации / Туристские услуги / Услуги детского и юношеского туризма

2. Булыгина, И.И. Об анимационной деятельности в туристских и спортивно-оздоровительных учреждениях / И.И. Булыгина, Н.И. Гаранин // Теория и практика физической культуры. – 2012. – №11– с.63.

3. Дмитриева, А.В. Возможности использования анимационных театральных программ в молодежном досуге и отдыхе туристов / А.В. Дмитриева // Курорты. Сервис. Туризм. – 2013. – № 1 (18). – с. 110-112.

4. Круглик, И.И. Олимпизм (зарождение, становление, развитие). / И.И. Круглик, И.П.Круглик, Ю.Ф.Курамшин // Физическая культура, спорт, туризм: научно-методическое сопровождение. – Пермь, 2014. – с. 168-171.

5. Мустафина, Г.Р. Становление олимпийского образования и его функции / Г.Р. Мустафина, Н.Б. Пугачева // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2013. – №2. – с. 30-34.

6. Солнцева, А.С. Олимпизм как социокультурное явление / А.С. Солнцева, С.Г. Сейранов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. –2015. – №8 (126). – с.152-156.

ПУТИ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ, СВЯЗАННЫХ С РЕАЛИЗАЦИЕЙ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ НА БАЗЕ БУ КЦСОН «ПЕНАТЫ»

**Д. И. Ткаченко,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

В настоящее время перед современным обществом стоит непростая задача кардинального изменения отношения к людям с ограниченными возможностями путем создания им условий для самореализации, равных возможностей; разработки и внедрения различных способов и мер, позволяющих им полноценно осваивать социальный опыт, существующую систему общественных отношений. Для этого необходимо создать систему эффективной социальной поддержки, включающей социальные, медицинские, педагогические, психологические разделы их реабилитации, позволяющих равноправно инвалидам входить в общество здоровых людей. В России организована широкая законодательная и организационная поддержка людей с ограниченными возможностями.

Комплексный центр социального обслуживания населения постоянно развивается в данном направлении, делая доступными не только учреждение, но и предоставляемые услуги. Несомненно при реализации программы «Доступная среда» возникают проблемы и специалисты общими усилиями пытаются разрешить ситуацию. Итак, необходимо определить ряд проблем, задач связанных с реализацией доступности для лиц с ограниченными возможностями здоровья на базе БУ КЦСОН «Пенаты»:

Выполнение плана адаптации по доступности учреждения:

Установка звуковых информаторов, тактильных информаторов на территории центра

Установка поручней вдоль открытых лестниц на высоте 0,90м с двух сторон

Окраска краевых ступеней наружной лестницы

Замена дверей тамбура, где дверь должна быть установлена с шириной дверного проема 1,20м, с шириной рабочей створки 0,9 м, где должна быть установлена смотровая панель, маркировка

Расширение количества услуг для лиц с ограниченными возможностями здоровья, для этого следует провести мониторинг наиболее востребованных и необходимых мероприятий по реабилитации

Включить услуги на дому

Популяризировать среди населения реабилитационные услуги для населения

Лица с ограниченными возможностями (с особыми потребностями) — это особая социальная группа людей, имеющая существенно важные в социальном плане особенности и потребности, которые определяют необходимость разработки и реализации особой социальной политики и мер социальной защиты [3]. Инвалиды относятся к категории так называемого «маломобильного» населения и являются наименее защищённой, социально уязвимой частью общества. Это связано, прежде всего, с физическим состоянием, вызванным заболеваниями и приведшим к инвалидности, с понижением общей активности. В значительной степени социальная незащищённость этих групп населения связана с наличием психологического фактора, деформирующего взаимоотношения с обществом и затрудняющего адекватный контакт. Психологические проблемы возникают при изолированности инвалидов от внешнего мира как вследствие имеющихся недугов, так и в результате неприспособленности окружающей среды. Всё это ведёт к возникновению эмоционально-волевых расстройств, изменениям поведения, к проблемам социализации в обществе.

Люди с ограниченными возможностями имеют затруднения в полноценном социальном функционировании в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, состояния здоровья, затрудняет жизнь инвалидов неприспособленность внешней среды к их особым нуждам, а также предрассудки общества по отношению к ним. К основным проблем инвалидов можно отнести: социально-медицинские, социально-экономические, социально-психологические, образования и занятости, досуга, интеграции и самореализации, социально-бытовой адаптации. Одной из важнейших проблем является необходимость социально-бытовой адаптации инвалидов к условиям жизни в обществе.

Проблема трудовой деятельности инвалидов тесно связана с возможностью получения ими полноценного и непрерывного образования. Распространен подход к образованию инвалидов в специализированных образовательных учреждениях системы социального обслуживания как и наш центр «Пенаты». Система реабилитации в центре доступна инвалидам имеется адаптация образовательной среды (аудиторий, пандусов, спецсредств) к особым нуждам инвалидов; медико-социальная, педагогическая психологическая помощь, информационные ресурсы.

К наиболее часто встречающимся отклонениям в эмоционально-волевой сфере у лиц с ограниченными возможностями относятся:[4]

эмоциональная вялость,

апатичность,

зависимость от опекающих лиц,

невысокая мотивация к самостоятельной деятельности, в том числе направленной на коррекцию собственного болезненного состояния,

невысокий адаптивный потенциал.

С точки зрения жизненной ситуации, для лиц с ограниченными возможностями характерны отчужденность, отгороженность от жизни общества, неудовлетворённость своим положением, которая связана, прежде всего с одиночеством, с наличием проблемы приспособления к своему положению и необходимостью преодоления психологического дискомфорта. Для них затруднено трудоустройство, участие в общественной жизни, создание собственной семьи. Даже работающие инвалиды практически не участвуют в жизни общества, часто испытывают по отношению к себе настороженное, а то и недоброжелательное отношение со стороны администрации и здоровых коллег. Инвалидность является первой социальной проблемой. Лица с ограниченными возможностями имеет проблемы в социальной реабилитации и интеграция. Социальная реабилитация в комплексном центре определяется как «комплекс медицинских, педагогических и социальных мероприятий, направленных на восстановление нарушенных функций организма, а также социальных функций и трудоспособности больных и инвалидов»[1].

Проблема социальной реабилитации и интеграции лиц с ограниченными возможностями – многоплановая, комплексная проблема, имеющая различные аспекты: медицинский, психологический, социально-педагогический, социально-экономический, правовой, организационный [2].

Специалисты, работающие с инвалидами, выделяют следующие проблемы:

1) социальная, территориальная и экономическая зависимость инвалида от родителей и опекунов;

2) при рождении ребенка с особенностями психофизиологического развития семья либо распадается, либо усилено опекает ребенка, не давая ему развиваться самостоятельно;

3) выделяется слабая профессиональная подготовка таких детей;

4) трудности при передвижении по городу (нет условия для передвижения в архитектурных сооружениях, транспорт), что приводит к изоляции инвалида;

5) отсутствие достаточного правового обеспечения (несовершенство законодательной базы в отношении детей с ограниченными возможностями);

6) сформированность негативного общественного мнения по отношению к инвалидам;

7) отсутствие информационного центра и сети комплексных центров социально-психологической реабилитации, а так же слабость государственной политики.

К сожалению, барьеры, о которых упомянуто выше – это лишь малая часть тех проблем, с которыми инвалиды встречаются повседневно. Однако специалистам важно при решении любой проблемы прибегать к индивидуальному подходу. Важным становится восстановление института семьи, необходимо усилить социальную поддержку семей с детьми-инвалидами с целью укрепления такой семьи, для защиты жизненных интересов самой семьи и всех ее членов - взрослых и детей. К сожалению, в настоящее время поддержка семьи с ребенком-инвалидом со стороны общества недостаточна для сохранения самой семьи - главной опоры детей. Главная экономическая и социальная проблема многих семей с детьми-инвалидами - бедность. У большинства людей возможности для развития ребенка весьма ограничены. В настоящее время мало кто понимает проблемы таких семей и лишь небольшой их процент ощущает поддержку окружающих.

Таким образом, актуальными проблемами людей с ограниченными возможностями является целый комплекс социально-экономических затруднений, особые потребности в получении медицинской и социально-медицинской помощи, оздоровлении, санаторно-курортном лечении, обеспечении медикаментами; социально-психологической изоляцией и неприятием, отчужденностью, трудностями интеграции, доступа к информации, образованию, труду.

Список литературы

1. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в российской Федерации»
2. Астапов А. И., Лебединская О.И., Шапиро Б. Ю. Теоритико-методологические аспекты по подготовки специалистов социально-педагогической сферы для работы с детьми, имеющие отклонения в развитии.- М.: ВЛАДОС, 2013. - 178 с.
3. Боровая О. Кто заставляет пожилых омичей прыгать через бордюры // Газета «Наше Омское слово» № 10 (027) от 17.03.2009 г.- Омск: С.72-74.
4. Воронцова М.В. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. – Таганрог. : РГСУ, 2009. – 290 с.
5. Гришина Л.П. Актуальные проблемы инвалидности в российской Федерации. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 125 с.
6. Дашук И. Н. Основы социальной работы: уч. пособие.- Орел.: ОГУ, 2008. – 253 с.
7. Добровольская Т. А., Шабалина Н. Б. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция // Социс – М.: Юнит, 2012- № 5, С.56-58.
8. Думбаев А. Е., Попова Т. В. Инвалид, общество и право. – Алматы.: Верена, 2006. – 180 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ

Ю. В. Туманова,

В психологической литературе можно встретить разные определения понятия тревожности, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно - как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

Понимание тревожности было внесено в психологию психоаналитиками и психиатрами. Многие представители психоанализа рассматривали тревожность как врожденное свойство личности, как изначально присущее человеку состояние. Основатель психоанализа З. Фрейд утверждал, что человек имеет несколько врожденных влечений - инстинктов, которые являются движущей силой поведения человека, определяют его настроение. З. Фрейд считал, что столкновение биологических влечений с социальными запретами порождает неврозы и тревожность. Изначальные инстинкты по мере взросления человека получают новые формы проявления. Однако в новых формах они наталкиваются на запреты цивилизации, и человек вынужден маскировать и подавлять свои влечения. Драма психической жизни индивида начинается с рождения и продолжается всю жизнь. Естественный выход из этого положения Фрейд видит в сублимировании "либидиозной энергии", то есть в направлении энергии на другие жизненные цели: производственные и творческие. Удачная сублимация освобождает человека от тревожности.

В индивидуальной психологии А. Адлер предлагает новый взгляд на происхождение неврозов. По мнению Адлера, в основе невроза лежат такие механизмы, как страх, боязнь жизни, боязнь трудностей, а также стремление к определенной позиции в группе людей, которую индивид в силу каких-либо индивидуальных особенностей или социальных условий не мог добиться. То есть отчетливо видно, что в основе невроза лежат ситуации, в которых человек в силу тех или иных обстоятельств, в той или иной мере испытывает чувство тревоги.

Проблема тревожности стала предметом специального исследования у неофрейдистов и, прежде всего у К.Хорни. В теории Хорни главные источники тревоги и беспокойства личности коренятся не в конфликте между биологическими влечениями и социальными запретами, а являются результатом неправильных человеческих отношений. В книге "Невротическая личность нашего времени" Хорни насчитывает 11 невротических потребностей.

В большой степени К. Хорни близок С. Салливен. Он известен как создатель "межличностной теории". Личность не может быть изолирована от других людей, межличностных ситуаций. Ребенок с первого дня рождения вступает во взаимоотношение с людьми и в первую очередь с матерью. Все дальнейшее развитие и поведение индивида обусловлено межличностными отношениями. Салливен считает, что у человека есть исходное беспокойство, тревога, которая является продуктом межличностных (интерперсональных) отношений.

Салливен так же, как и Хорни, рассматривает тревожность не только как одно из основных свойств личности, но и как фактор, определяющий ее развитие. Возникнув в раннем возрасте, в результате соприкосновения с неблагоприятной социальной средой, тревога постоянно и неизменно присутствует на протяжении всей жизни человека. Избавление от чувства беспокойства для индивида становится "центральной потребностью" и определяющей силой его поведения. Человек вырабатывает различные "динамизмы", которые являются способом избавления от страха и тревоги.

Иначе подходит к пониманию тревожности Э.Фромм. В отличие от Хорни и Салливена Фромм подходит к проблеме психического дискомфорта с позиции исторического развития общества. Э.Фромм считает, что в эпоху средневекового общества с его способом производства и классовой структурой, человек не был свободен, но он не был изолирован и одинок, не чувствовал себя в такой опасности и не испытывал таких тревог, как при капитализме, потому что он не был "отчужден" от вещей, от природы, от людей. Человек был соединен с миром первичными узами, которые Фромм называет "естественными социальными связями", существующими в первобытном обществе. Чтобы избавиться от тревоги, порожденной "негативной свободой", человек стремится избавиться от самой этой свободы. Единственный выход он видит в бегстве от свободы, то есть бегство от самого себя, в стремлении забыться и этим подавить в себе состояние тревоги.

Тревога свойственна каждому человеку в той или иной степени. Незначительная тревога действует мобилизующе к достижению цели. Сильное же чувство тревоги может быть "эмоционально калечащим" и привести к отчаянию. Тревога для человека представляет проблемы, с которыми необходимо справиться. С этой целью используются различные защитные механизмы (способы).

Иначе рассматривает эмоциональное самочувствие Роджерс (Роджерс К., 1980). Он определяет личность как продукт развития человеческого опыта или как результат усвоения общественных форм сознания и поведения.

Основной конфликт личности и основную тревогу Роджерс выводит из соотношения двух систем личности — сознательной и бессознательной. Если между этими системами имеется полное согласие, то у человека хорошее настроение, он удовлетворен собой, спокоен. И, наоборот, при нарушении согласованности между двумя системами возникают различного рода переживания, беспокойства и тревога. Главным условием, предупреждающим эти эмоциональные состояния, является умение человека быстро пересматривать свою самооценку, изменять ее, если этого требуют новые условия жизни. Таким образом, драма конфликта в теории Роджерса переносится от плоскости "биосоцио" в плоскость, возникающую в процессе жизни индивида между его представлениями о себе, сложившегося в результате прошлого опыта и данного опыта, который он продолжает получать. Это противоречие — основной источник тревожности.

Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство черту личности или темперамента. По определению Р.С. Немова «Тревожность - постоянно или ситуативно проявляемое свойство че-

ловека приходиться в состоянии беспокойства испытывать страх и тревогу в специфически социальных ситуациях». (Немов Р.С, 1996).

По определению А.В. Петровского: "Тревожность - склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности". (Петровский А.В., 1982).

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения.

Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт, в свою очередь, отмечают, что тревожность-это многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека.

Отечественные психологи считают, что неадекватно высокая самооценка у детей складывается в результате неправильного воспитания, завышенных оценок взрослыми успехов ребенка, захваливания, преувеличения его достижений, а не как проявление врожденного стремления к превосходству.

Первоначально тревога обоснованна, она вызвана реальными для ребенка трудностями, но постоянно, по мере закрепления неадекватности отношения ребенка к себе, своим возможностям, людям, неадекватность станет устойчивой чертой его отношения к миру, и тогда недоверчивость, подозрительность и другие подобные черты, что реальная тревога станет тревожностью, когда ребенок будет ждать неприятностей в любых случаях, объективно для него отрицательных.

Так, исследование Л.С. Славиной, посвященное изучению детей с аффективным поведением, показало, что сложные эмоциональные переживания у детей связаны с аффектом неадекватности. Эти исследования можно рассматривать как теоретическую базу для понимания тревожности, как результат реальной тревоги, возникающей в определенных неблагоприятных условиях в жизни ребенка, как образования, возникающие в процессе его деятельности и общения. Иначе говоря, это явление социальное, а не биологическое.

Проблема тревожности имеет и другой аспект, –психофизиологический.

Это направление в исследовании беспокойства, тревоги идет по линии изучения тех физиологических и психологических особенностей личности, которые обуславливают степень данного состояния.

Большое число авторов считают, что тревога является составной частью состояния сильного психического напряжения - "стресса". Отечественные психологи, изучавшие состояние стресса, внесли в его определение различные толкования. Так, В.В. Суворова изучала стресс, полученный в

лабораторных условиях. Она определяет стресс как состояние, возникающее в экстремальных условиях, очень трудных и неприятных для человека. В.С. Мерлин определяет стресс, как психологическое, а не нервное напряжение, возникающее в "крайне трудной ситуации".

При всех различиях в толковании понимания "стресса", все авторы сходятся в том, что стресс - это чрезмерное напряжение нервной системы, возникающее в весьма трудных ситуациях. Если стресс - это чрезмерное напряжение нервной системы, то для тревожности такая сила напряжения не характерна. Можно полагать, что наличие тревоги в состоянии стресса связано именно с ожиданием опасности или неприятности, с предчувствием его. Потому тревога может возникнуть не прямо в ситуации стресса, а до наступления этих состояний, опережать их. Тревожность, как состояние, и есть ожидание неблагоприятия. Однако тревога может быть различной в зависимости от того, от кого субъект ожидает неприятности: от себя (своей несостоятельности), от объективных обстоятельств или от других людей.

Важным является тот факт, что, во-первых, как при стрессе, так и при фрустрации авторы отмечают у субъекта эмоциональное неблагоприятие, которое выражается в тревоге, беспокойстве, растерянности, страхе, неуверенности. Но эта тревога всегда обоснованная, связанная с реальными трудностями.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в основе отрицательных форм поведения лежат: эмоциональное переживание, беспокойство, неуютность и неуверенность за свое благополучие, которое может рассматриваться как проявление тревожности.

Список литературы

1. Гинзбург Э. Детская тревожность: как от нее избавиться? // Обучение в России и за рубежом. – 2007. – № 2. – С. 18–19
2. Годовникова Л. В. Сотрудничество учителя и психолога : преодоление школьной тревожности у учащихся группы риска // Начальная школа. – 2004. – №12. – С. 57–60
3. Дмитриева С. А. Особенности школьной тревожности у детей–сирот младшего школьного возраста // Дефектология. – 2005. – №4. – С. 86–87
4. Кученко Т. О детской тревожности // Воспитание школьников. – 2002. – №5. – С. 43–44
5. Микляева А. В. Диагностика школьной тревожности // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 1. – С. 32–53

МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

**Г. А. Усюк,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Творчество – это процесс создания нового продукта (мысли, предметы, движения, звуки и др.), который проходит через восприятие окружающего мира. Для ребенка творческая деятельность – это необходимая часть его личностного развития. Ведь именно возраст от трех до пяти лет большинство психологов рассматривают как сензитивный или «особенно чувствительный к определенному рода влияниям окружающей среды период» [1, с.499] этапа развития первичной креативности, например, в возрасте пяти лет дети особенно чувствительны к развитию фонематического слуха, а по прошествии этого периода эта чувствительность несколько падает. Итак, в сензитивные периоды определенные стороны психики человека развиваются наиболее успешно, благоприятно сказываясь в целом на развитии личности.

В процессе творческой деятельности раскрываются различные качества ребенка – умение высказывать свои впечатления, точку зрения, уверенность в собственных действиях, умение слушать и понимать других. Творчество развивает все психические процессы, гибкость мышления, быстроту ориентации и адаптации в новых условиях, способность находить непохожее на других решение.

Существует множество программ, методик, методов и приемов творческой деятельности в помощь педагогам. Но на практике создается другая картина – в учебных заведениях при подготовке специалистов (педагогов) мало внимания уделяется теме творческого развития детей, проблемному обучению. Поэтому молодые специалисты и педагоги со стажем зачастую не знают, как развивать ребенка творчески, путают данное понятие со специальными способностями – музыкальность, умение красиво рисовать, сочинять стихи, быть быстрее всех и др. - действуют исходя из личного опыта, делая ошибки.

Дошкольный возраст – это время познания окружающего мира, время открытий. Ребенок искренне воспринимает мир, удивляется каждому звуку, свету, явлению, он познает мир эмоций и чувств, мир отношения. Именно данный возраст является благодатной основой для развития творческого мышления, воображения, восприятия. Дошкольная педагогика строится на принципе «обучение в действии», когда ребенок во всем принимает активное участие и вовлекается в творческий процесс.

Творчество должно рождаться в непринужденной обстановке, легко и радостно. Из разнообразия деятельности в детском саду можно выделить самые «любимые» занятия для дошколят – это игра, художественная и музыкальная деятельность, где дети с удовольствием погружаются в интересную игру, увлекательный мир красок или волшебный мир звуков.

За три года педагогической деятельности на должности музыкального руководителя я применяла разные методы и формы творческого взаимодействия с воспитанниками, работала по нескольким программам. Как сделать музыкальную деятельность интересной для детей, как просто и доступно рассказать детям о музыке, как сделать их деятельность творческой – это главные вопросы, а точнее цели моей работы.

В данной статье речь пойдет про особый вид деятельности, чрезвычайно привлекательный для детей любого возраста, универсальный и доступный – музицирование. Музицирование развивает не только специальные знания (метро – ритмический слух, темпо – и темброощущение, звуковысотный, интонационный слух), оно развивает способность ребенка слышать и понимать окружающий мир, коммуникативные способности, социально адаптирует, волевые качества и творческое мышление.

Игра на музыкальных инструментах дает возможность прикоснуться к музыке с позиции исполнителя, ощутить себя внутри искусства, переживать и творить. Ритмические упражнения и импровизации, пластическое интонирование, вокальные упражнения позволяют понять содержание музыки. «Есть дистанция огромного размера между ребенком, слушающим со стороны, как играет музыку педагог, и ребенком, играющим эту музыку самостоятельно, пусть в его партии есть только один звук. Поэтому создавая для детей условия, в которых они могут быть и чувствовать себя музыкантами, могут реально вести себя как музыканты, мы более всего приобщаем их к музыке» (Тютюнникова Т. Э).

Младшие дошкольники только знакомятся с миром музыки, начинаем мы с погремушек, шумелок, палочек, слушаем звуки различных предметов, изображаем зайчиков, лисичек, собачек, кошечек. В среднем возрасте мы пополняем опыт, закрепляем его, постепенно переходим в мир импровизации. В старшем дошкольном возрасте музыкальный репертуар усложняется, увеличивается разнообразие деятельности.

Во время музицирования слушание (восприятие) музыки соединяется с пластическими, ритмическими движениями, музыкальные образы превращаются в танцевальную импровизацию. Пение становится *a'capella*, когда дети слышат собственный голос, или в сопровождении детских музыкальных инструментов (простейшие ритмы). Вокальные загадки, сочинение простейших мелодий, распевок, коротеньких песенок – самое любимое занятие моих воспитанников. Музыкальные игры обязательно связаны с импровизацией, дети не просто следуют подсказкам готового музыкального произведения, они самостоятельно воспроизводят музыку через пение или игру на ДМИ. Озвучивание стихотворений, сказок с помощью различных звуков рождает мощный поток вариантов и идей.

Системность и последовательность занятий, доброжелательность и гибкость педагогического общения, индивидуальный подход привели к тому, что все дошколята с удовольствием приходят в музыкальный зал и нетерпением ждут следующей встречи. При подготовке к занятиям были использованы методики, предложенные и опубликованные в работах таких педагогов как Карл Орф, Эмиль Жак – Далькроз, Тютюнникова Т. Э, О. П. Радынова и Буренина А.И.

Итак, возрастной отрезок в три года – это период от трех до шести лет или дошкольное детство в жизни моих воспитанников – целая эпоха, когда инсценируя зверушек и повторяя различные звуки окружающего мира, каждый из присутствующих на занятиях дошколят в своем онтогенетическом

развитии повторяет этапы филогенеза. Ведь уже в среднем возрасте закрепляется опыт, позволяющий импровизировать, в старшем дошкольном увеличивается разнообразие деятельности, появляются фрагменты серьезной музыки, возросший репертуар образной деятельности ребенка положительно сказывается на разнообразии деятельности, позволяя ему творить, а не копировать ситуации окружающей действительности.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 672 с.

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В ДОО С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

**Е. И. Федорченко,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Образовательная программа - согласно Федеральному закону № 273 от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» п. 9 ст. 2 комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов.

В таблице 1 приведены распространённые определения данного понятия:

Таблица 1

Определения понятия «образовательная программа»

Автор	Определения
Е. Разумова	- документ, в котором фиксируется и логически, аргументировано представляется цель учебного процесса, тематический и учебный планы, способы и методы их реализации, критерии оценки результатов в условиях конкретного образовательного учреждения
С.П. Баранов	- нормативный текст, определяющий цели, ценности образования, учебный план, учебные программы, педагогические технологии и методики их практической реализации и определения результата
М.М. Поштанник	- индивидуальный образовательный маршрут учащегося, при прохождении которого он может выйти на тот или

Образовательная программа – это нормативно-управленческий документ, который разрабатывается на основании и в соответствии государственного образовательного стандарта, содержащий перечень требований (предметов, навыков, знаний, объёма учебной нагрузки и т.д.), соблюдение которых необходимо для получения образования определённого уровня и соответствующего документа об образовании, принимаемый и реализуемый образовательным учреждением самостоятельно.

Существует несколько категорий образовательных программ:

- Примерные образовательные программы разрабатываются на основе государственных образовательных стандартов.

- Основные и дополнительные программы в структуре общего и профессионального образования бывают определённого уровня направленности содержания образования.

- Дополнительные образовательные программы, как программы различной направленности, реализуются в общеобразовательных учреждениях и образовательных учреждениях профессионального образования за пределами определяющих их статус основных образовательных программ; в образовательных учреждениях дополнительного образования; посредством индивидуальной образовательной деятельности.

Разделение на основные образовательные и дополнительные образовательные программы приводится в рамках двух образовательных структур, где есть обязательный минимум содержания основной программы (общеобразовательной или профессиональной), установленный в соответствии с государственными образовательными стандартами. В соответствии с законом «Об образовании», интерес к образовательной программе вызван необходимостью удовлетворить законодательные требования, предъявляемые сегодня специалистам образовательных учреждений [4].

Согласно Приказу от 30 августа 2013г №1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – программам дошкольного образования» образовательная организация обеспечивает получение дошкольного образования, присмотр и уход за воспитанниками в возрасте от двух месяцев до прекращения образовательных отношений [1].

Образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются образовательной организацией в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и с учетом соответствующих примерных образовательных программ дошкольного образования.

Определяя содержание образовательной программы ДООУ, дошкольное учреждение в соответствии с Типовым положением, решает следующие задачи:

- охрана жизни и укрепление физического и психического здоровья детей;
- обеспечение познавательно-речевого, социально-личностного, художественно-эстетического и физического развития детей;
- воспитание с учетом возрастных категорий детей гражданственности, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
- осуществление необходимой коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей;
- взаимодействие с семьями воспитанников для обеспечения полноценного развития детей;
- оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) по вопросам воспитания, обучения и развития детей.

Во всех комплексных и парциальных программах предусматриваются следующие формы организации детей в период пребывания в дошкольном учреждении:

- занятия как специально организованную форму обучения;
- нерегламентированные виды деятельности воспитанников;
- организация свободного времени в течение дня.

Образовательная программа ДООУ разрабатывается по определенному алгоритму действий (пошаговая деятельность).

Шаг 1 – в учреждении создается Рабочая группа, которая разрабатывает образовательную программу ДООУ. В Рабочую группу входят представители от администрации и педагогического коллектива (5–7 человек).

Шаг 2 – состав Рабочей группы (председатель, секретарь и члены группы) утверждается приказом заведующего.

Шаг 3 – Рабочая группа организует свою деятельность в соответствии с Положением о Рабочей группе по разработке образовательной программы ДООУ, которое разрабатывается администрацией учреждения, обсуждается, принимается на педагогическом совете и утверждается приказом заведующего.

Шаг 4 – Рабочая группа работает по плану, утвержденному заведующим, в котором указаны конкретные мероприятия, определены сроки их выполнения и назначены ответственные лица.

Шаг 5 – Оперативные совещания Рабочей группы проводятся по мере необходимости, примерно 1–2 раза в месяц; решения оформляются в виде Протокола, составленного секретарем и подписанного председателем Рабочей группы.

Шаг 6 – проект образовательной программы ДООУ обсуждается, дополняется и принимается на педагогическом совете.

Шаг 7 – окончательный вариант образовательной программы ДООУ утверждается приказом заведующего и вводится в действие.

При анализе следует особое внимание уделить состоянию приоритетного направления деятельности учреждения; определить позитивные стороны образовательной деятельности; выявить недостатки и проблемы; установить причинно-следственные связи между ними.

Исходя из проблемно-ориентированного анализа определяются цели и задачи образовательной программы по четырем сферам развития ребенка. Они должны быть сформулированы в соответствии с требованиями реализуемых образовательных программ, соответствовать цели и задачам, указанным в Уставе учреждения.

Образовательная программа ДООУ включает три основных раздела: целевой; содержательный; организационный. В каждом из них отражается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

1. Целевой раздел программы содержит пояснительную записку, планируемые результаты освоения программы; характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста.

2. Содержательный раздел образовательной программы содержит описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка.

3. Организационный раздел образовательной программы содержит описание материально-технического обеспечения Программы, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания, распорядок и режим дня, особенности традиционных событий, праздников, мероприятий,

Структура и содержание такой образовательной программы определяется, как правило, на срок 3-5 лет, но при необходимости корректируется педагогами в соответствии с реальными условиями ежегодно.

Таблица 2

Варианты структуры образовательной программы ДОО

По Паршуковой И.Л.
1. Титульный лист:
2. Общие положения:
2.1. Пояснительная записка,
2.2. Проблемно-ориентированный анализ деятельности:
3. Содержание образования:
3.1. Программно-методический комплекс:
3.2. Система образовательной работы с детьми:
3.3. Характеристика образовательной среды ДООУ (внешней и внутренней):
4. Управление реализацией программы:
4.1. Нормативно-правовая основа реализации программы,
4.2. Качество выполнения целей программы
4.3. Мониторинг индивидуальных результатов оздоровления, обучения, воспитания, развития и коррекции детей
4.4. Динамика профессионального роста и индивидуальных достижений педагогов,
5. План-карта инновационной работы, основные результаты внедрения инновацион-

ных проектов.
По К.Ю.Белой
Раздел 1. Цели и задачи воспитания, определенные на основе анализа работы и результатов выполнения Программы за прошедший учебный год.
Раздел 2. Определение Программы, педагогических технологий, методических материалов, выстраивание целостного образовательного процесса.
Раздел 3. Планирование текущей педагогической деятельности, формы организации образовательного процесса.
Раздел 4. Определение диагностических методик, используемых при обследовании детей (по всем разделам Программы).
Раздел 5. Условия реализации Программы в ДООУ.
По С.В. Кузьмину
Раздел 1. Предназначение дошкольного образовательного учреждения и средства его реализации.
Раздел 2. Описание «модели» выпускника дошкольного образовательного учреждения.
Раздел 3. Цель и задачи воспитательно-образовательного процесса.
Раздел 4. Общеобразовательные программы дошкольного образовательного учреждения и их методическое обеспечение.
Раздел 5. Особенности организации воспитательно-образовательного процесса.
Раздел 6. Критерии и показатели реализации образовательной программы.

Представленные варианты образовательной программы ДООУ построены на основе структуры основной образовательной программы.

Таким образом, образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и с учётом соответствующих примерных образовательных программ дошкольного образования.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 N 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.09.2013 N 30038) // «Российская газета», N 238, 23.10.2013
2. СанПин 2.4.1.2660-10 (с изменениями и дополнениями от 22.12.2010);
3. ФГОС дошкольного образования
4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015) [Электронный ресурс] // <http://www.consultant.ru> (Режим доступа: 25.09.2015г.)
5. Кузьмин, С.В. Образовательная программа дошкольного образовательного учреждения [Текст] / С.В. Кузьмин // Дошкольное образование. – 2005. - №2.
6. Кузьмин, С. В. Программный подход в управлении качеством дошкольного образования [Текст] / С. В. Кузьмин. - М.: Обруч, 2010. – 128 с.
7. Микляева, Н. В. Авторские методики и программы ДООУ: технология разработки и описания [Текст]: пособие / Н. В. Микляева. - М.: ТЦ «Сфера», 2011. - 121 с.
8. Молчанов, С.Г. Стандартизация дошкольного образования: проблемы и перспективы [Текст] / С.Г. Молчанов // Научный журнал «Челябинский гуманитарий». - № 6. – 2008. – С. 13 – 24

9. Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе [Текст] / И.М. Осмоловская. - Воронеж: НПО «МОДЕК», 2006. - 160 с.

10. Паршукова, И.Л. Образовательная программа ДОУ [Текст]. Методическое пособие/ И.Л. Паршукова/ - М.: ТЦ Сфера, 2007. – 64 с.

11. Поштанник, М.М. Управление качеством образования [Текст] / М.М. Поштанник. – М.: Педагогическое об-во России, 2005. – 448 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, СВЯЗАННЫЕ С ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТЬЮ

А. С. Фирсов,
ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л. Н. Толстого»
Научный руководитель к.пед.н., доцент С. Н. Кипурова

Душков Б.А., Королев А.В писали, что профессиональное самоопределение это- «Осознание человеком уровня развития своих профессиональных способностей, структуры профессиональных мотивов знаний и навыков; осознание соответствия тем требованиям, которые деятельность предъявляет к человеку; переживание этого соответствия, как чувства удовлетворенности выбранной профессии. [2]

В психологическом плане профессиональное определение означает, что человек осознает, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что от него хочет или ждет коллектив, общество, субъект».[7]

Изучение различных аспектов профессионального самоопределения подростков всегда останется актуальной проблемой, так как от успешности и правильности выбранной профессии зависит будущее не только каждого выпускника, но и всей страны в целом. Кроме того, диагностика профессионального самоопределения является помощью для школьника в выяснении своего типа личности, предрасположенности к той или иной профессии.

Для подростков, заканчивающих школу характерно, расширение общественной, социально-полезной деятельности школьника в классе и в школе, расширение круга общения со сверстниками, также происходит изменение положения ребенка в семье, где родители больше начинают доверять ему, поручать выполнение более сложной домашней работы и включать в обсуждение семейных проблем. [1]

Биологическими факторами психического развития являются, во-первых, начало полового созревания, влияние новых гормонов на центральную нервную систему; во-вторых, бурный рост и физическое развитие с перестройкой всех органов, тканей и систем организма.

Для диагностики профессиональных интересов, склонностей и способностей, на наш взгляд, целесообразно использовать дифференциально-диагностический опросник Е.А.Климова. [3]

На основе этого опросника можно выделить 5 типов профессий:

Тип «человек-природа» (область – животные, растения, геология Земли) – связан с участием человека в процессах, протекающих в живой и неживой природе. Для людей с ведущим типом «человек – природа» наиболее характерны следующие черты: интерес к познанию мира природы, готовность ежедневно выполнять работу по уходу за животными, растениями, терпеть дискомфорт; интерес к исследовательской и аналитической работе, связанной с наблюдением за животными и растениями, окружающей.

Тип «человек – техника» (область – машины, механизмы, приборы, инструменты и другие технические системы)- связан с использованием и конструированием разнообразных машин, механизмов, приборов и инструментов. Для людей с ведущим типом «человек-техника» наиболее характерны следующие черты: способность к овладению различной техникой и успешное усвоение естественных наук, интерес к технике, умение охотно и подолгу что-нибудь мастерить, разбирать или чертить, способность легко разбираться в технических чертежах и схемах, ориентироваться в объектах по планам.

Тип «человек – человек» (область – люди, группы людей, коллективы)- основным содержанием профессий, относящийся к этому типу является общение. Представителям этих профессий необходимо устраивать и поддерживать контакты с людьми. Для людей с ведущим типом «человек-человек» наиболее характерны такие черты как потребность в общении, умение устанавливать взаимоотношения с одноклассниками и окружающими людьми, умение владеть собой, не обижать собеседника во время общения, умение убедить в чем-то важном сверстников и организовать людей для выполнения какого либо дела.

Тип «человек – знаковая система»(область - тексты, чертежи, карты, шифры, коды, и другие условные знаки) – сюда относятся профессии связанные с разнообразными формами обработки информации. Для людей с ведущим типом «человек-знаковая система» наиболее характерны следующие черты: умение охотно и подолгу что-нибудь подсчитывать, вычислять, чертить, анализировать информацию, занятие исследовательской работой, умение логически мыслить анализировать и обобщать различную информацию в виде цифр, знаков, текстов.

Тип «Человек - художественный образ» (область - литература, живопись, искусство) – содержанием профессии этого типа является искусство, художественная культура. Для людей с ведущим типом «человек – художественный образ» наиболее характерны следующие черты: способность увидеть, заметить в обычном необычное, представлять, воображать ситуации, картины, новые модели чего-либо, готовность с удовольствием и подолгу заниматься любимой работой, умение нестандартно мыслить. Подходить к решению проблемы под неожиданным углом зрения.

Очевидно, что для любого выпускника важно не только знать свой тип личности, но и помнить про важность спорта и физической культуры, особенно при выборе профессии. Физический и умственный труд являются основными формами труда, имеющими большое многообразие видов.

Однако эти формы редко проявляются в «чистом» виде. И все же здесь уместно говорить о смешанной фирме труда, поскольку разделение труда на физический и умственный в настоящее время имеет достаточно условный характер даже для специалистов высшей квалификации. [5]

Для помощи подросткам, в профессиональном самоопределении, кроме методики, предложенной Климовым, можно использовать метод беседы. Этот метод необходим при выявлении личностных особенностей исследуемого, его мотивационной, эмоциональной, интеллектуальной, адаптивной и других характеристик. По данным беседы можно давать характеристику состояния исследуемого явления, объекта. Необходимо сопоставлять эти результаты и соотносить с другими методами для получения наиболее надежной информации. «Беседа — это метод сбора первичных данных на основе вербальной коммуникации. Он при соблюдении определенных правил позволяет получить не менее надежную информацию, чем в наблюдениях, о событиях прошлого и настоящего, об устойчивых склонностях, мотивах тех или иных поступков, о субъективных состояниях. Беседа как метод психодиагностики имеет некоторые различия по форме и характеру организации». [6]

Например, при выяснении профессиональных предпочтений, преподаватель или психолог может задавать следующие вопросы. Каково место и значение данной профессии в экономике региона и страны; какие требования, предъявляет данная профессия, какими способностями, знаниями, умениями и физическими данными должен обладать специалист, что дает эта профессия для духовного и физического развития человека, понадобятся ли для успешного карьерного роста хорошие физические данные?

На основании беседы, несмотря на пять типов по классификации Климова, нами было выявлено две основные группы, это подростки, поведение которых характерно для сангвиников. И даны им рекомендации о том, что спорт для сангвиников: найти пользу в любом деле! Жизнерадостные, активные и лёгкие на подъём сангвиники с радостью хватаются за любую работу в фитнесе, помнят успехи и быстро забывают о неудачах. Таким людям очень просто заниматься как в группах, так и индивидуально, главной сложностью остаётся лишь удержание их внимания на определённой дисциплине. Да и нужно ли оставаться постоянно в одном увлечении человеку, который занимается собой легко и с удовольствием? Активным людям с темпераментом сангвиника подойдут степ-аэробика, аквааэробика, танцы, велоспорт, а также любой игровой вид спорта». [4]

И подростки, поведение которых характерно для холериков, для них спорт означает освободиться от лишнего! Жаждающие нового, взрывные и эмоциональные, холерики просто невероятно нуждаются в том, чтобы выплеснуть куда-то лишнюю энергию, не дающую их личности прийти в равновесие, чтобы жить спокойно и рассудительно. С одной стороны, это прямой намёк на то, что таким страстным натурам нужно что-то очень активное, хорошие нагрузки, которые освободят тело и ум от излишков активности и мыслей. Это единоборства, бокс, борьба, а также теннис. С другой стороны, хорошей заготовкой на бу-

душее станет и тренировка, которая научит контролировать поток жизненной энергии и не гасить его впустую, а направлять в правильное русло. [8]

Это размеренные занятия, позволяющие расслабиться и разобраться в своих устремлениях – бассейн, ходьба в комфортном темпе, а также йога (Экстремальные виды спорта)».

Исследования подобного рода могут быть многоаспектны и разнообразны, наши выводы не окончательны. Необходимо прививать подросткам желание заниматься физической культурой, не только в школе, но и в течение всей жизни.

Список литературы

1. Батюта, М.Б. Возрастная психология: Учебное пособие / М.Б. Батюта, Т.Н. Князева. - М.: Логос, 2013. - 306 с.
2. Душков Б.А., Смирнов Б.А., Королев А.В. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: Словарь / Под ред. Б.А. Душкова; прил. Т.А. Гришиной. — 3-е изд. — М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. — 848 с
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Гриф МО РФ. М.: Академия, 2004 - 304 с.
4. Ловягина А.Е., Ильина Н.Л., Волков Д.Н., Медников С.В., Хвацкая Е.Е. Психология физической культуры и спорта. Учебник и практикум для академического бакалавриата // Под ред. А.Е. Ловягиной. - М.: Издательство Юрайт, 2016. - 531 стр. Гриф УМО ВО
5. Матвеев, Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты : учебник для студ. вузов / Л. П. Матвеев. - 5-е изд., испр. и доп. - М. : Советский спорт, 2011. - 340 с.: ил. - (Атланты спортивной науки).
6. Психологическая диагностика. Под ред. Акимовой М.К. СПб.: Питер, 2005 - 304 с.
7. Психология и педагогика .В 3 ч. Ч. Психология личности: Учеб. пособие / Волкова М. Н., Истомина О. А., Павловский В. В., Федотова Ю. Ю., Чернобай А. Д., Шатковский А. Г., Шилова Е. В.; Под общей ред. Истоминой О. А., Павловского В. В. – Владивосток: Морск. гос. ун-т, 2007. – 347 с.
8. Спортивная психология. Учебник для академического бакалавриата под общей редакцией: Родионова В.А., Родионова А.В., В.Г.Сивицкого, Юрайт 2014

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

**К. А. Чемодурова,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие способных и одаренных детей, реализация их потенциальных возможностей является одной из приоритетных социальных задач государства и общества, современного образования, поскольку от ее решения в итоге зависит интеллектуальный и экономический потенциал государства. Выявление способных детей и работа с ними является актуальной задачей школы.

Начать хочется выступление с портрета одаренного ребенка:

1. Проявляет любопытство ко многим вещам, постоянно задает вопросы.
2. Предлагает много идей, решений задач, ответов на вопросы.

3. Свободно высказывает свое мнение, настойчиво, энергично отстаивает его.

4. Склонен к рискованным действиям.

5. Обладает богатой фантазией, воображением. Часто озабочен преобразованием, улучшением общества, предметов.

6. Обладает хорошо развитым чувством юмора, видит юмор в ситуациях, которые могут не казаться другим смешными.

7. Чувствителен к красоте, внимателен к эстетике вещей.

8. Стремится к самовыражению, творческому использованию предметов.

Хочется заметить, что без организации развивающей среды, планомерных занятий, индивидуальной работы, активного участия родителей развития способностей ребенка невозможно.

Какими же должны быть основания, чтобы ребенок считался одаренным?

Одарённость — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Для этой категории детей предпочтительны вот такие методы работы:

-исследовательский; -частично-поисковый; -проблемный; -проективный;

Формы работы:

- классно-урочная (работа в парах, в малых группах), разноуровневые задания, творческие задания; консультирование по возникшей проблеме; дискуссия; игры.

Очень важны предметные олимпиады; интеллектуальные марафоны; различные конкурсы и викторины; словесные игры и забавы;

проекты по различной тематике; ролевые игры; индивидуальные творческие задания.

Система работы с одаренными детьми включает в себя следующие компоненты:

* выявление одаренных детей;

* развитие творческих способностей на уроках;

* развитие способностей во внеурочной деятельности (олимпиады, конкурсы, индивидуальная работа);

* создание условий для всестороннего развития одаренных детей.

Работу с одарёнными учащимися учитель начинает с диагностики одарённости. Наблюдение за школьниками проводится во время урочной и внеурочной деятельности. Оно позволяет выявить наклонности, способности и интересы учащихся.

Учитель должен помнить, что нет одинаковых детей: у каждого есть что-то свое, что-то, что выделяет его из общей массы и делает уникальным. У одного это способность быстро и без ошибок решать математические задачи, у другого - способность к рисованию, у третьего – золотые руки, у четвертого предрасположенность к спортивным успехам, у пятого – организаторские способности.

При воспитании одаренного ребенка необходимо, чтобы любопытство вовремя переросло в любовь к знаниям - «любопытность», а последняя - в устойчивую «познавательную потребность». Способность видеть проблему там, где другие не видят никаких сложностей, где все представляется как будто ясным, - одно из важнейших качеств, отличающих истинного творца от посредственного человека. Одно из ведущих качеств, свойственных одаренному ребенку,- сверхчувствительность к проблемам.

Учитывая психологические особенности одаренных детей, очень важно создавать на занятиях ситуацию познавательного затруднения, при которой школьники поставлены перед необходимостью самостоятельно воспользоваться для изучения новой темы одной или несколькими мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, аналогией, обобщением. Данная технология позволяет организовать активную самостоятельную деятельность учащихся, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками, при этом развиваются мыслительные способности.

Одна из форм работы с одарёнными детьми – научно-исследовательская деятельность учащихся, которая способствует формированию сознания, самосознания и индивидуальности человека, а также формированию мотивации к получению новых знаний. Принимая участие в школьной научно-практической конференции, учащиеся имеют возможность проявить не только свои интеллектуальные способности, но и умение грамотно представить свою работу, выступать перед аудиторией, отстаивать свою точку зрения. Успех выполнения таких задач формирует «интеллектуальную» радость, положительные эмоции.

В целях поддержки интереса к предмету и развития природных задатков учащихся используются творческие задания по разным предметам. Проводятся конкурсы, викторины, интеллектуальные игры, соревнования, «мозговые штурмы», «блиц-турниры», используются логически-поисковые задания, нестандартные задачи, где каждый может проявить свои способности.

Одной из новых форм работы с одарёнными детьми в школе является проектирование. Проектный метод представляет такой способ обучения, который можно охарактеризовать как «обучение через делание», когда учащийся самым непосредственным образом включён в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует возможные варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, формируя «по кирпичикам» новые знания и приобретая новый учебный жизненный опыт. Одна из форм работы с одарёнными детьми – их участие в викторинах и олимпиадах. Принципиально значимым в организации учебно-воспитательного процесса с одарёнными учащимися является использование информационно-коммуникативных технологий на всех этапах процесса обучения: при изучении нового материала, закреплении, повторении,

контроле. Все вышесказанное – это всего лишь краткое описание методов и приемов работы с одаренными детьми.

Безусловно, работа с одаренными детьми трудна, но богата развивающими идеями — не только для обучающихся, но и для педагога и родителей. Грамотно организованная и систематически осуществляемая деятельность по развитию одарённости развивает у обучающихся стремление к интеллектуальному самосовершенствованию и саморазвитию, развивает творческие способности, навыки проектно – исследовательской деятельности. Важно, чтобы работа с одарёнными детьми оживляла и поддерживала чувство самостоятельности, смелость в отступлении от общепринятого шаблона, поиск нового способа решения.

Список литературы

1. Барбитова, А.Д. Проблема одаренности: от теории к практике [Текст] /А. Д. Барбитова //Детское творчество. – 2008. – №1. – с.2-3.
2. Беляк, Н. В. Работа с одаренными детьми в городах и районах Крайнего Севера в современных условиях [Текст] /Н. В.Беляк // Внешкольник. – 2006. – №5. –с.5-7.
3. Василевская, Е.В. Сетевое взаимодействие как механизм методического сопровождения работы с одаренными детьми [Текст] /Е. В.Василевская //Методист.- 2010.- №9.- С.21-25.
4. Винокурова, Д. В. Одаренные дети в глазах общества [Текст] /Д. В.Винокурова // Дополнительное образование и воспитание. – 2008. – №3. – С.32-36.
5. Волосовцова, Е. В. Теоретико-методологические аспекты персонификации образования интеллектуально одаренных учащихся [Текст] /Е. В.Волосовцова // Теория и практика дополнительного образования. – 2008. – №2. – С.25-28.
6. Галанов, А. Б. Самореализация одаренных школьников в исследовательской деятельности [Текст] /А. Б.Галанов // Теория и практика дополнительного образования. – 2008. – №4. – С.18-20.
- 7 Головкин, В. М. Воспитание интеллектуально одаренных учащихся [Текст] / В. М.Головкин// Теория и практика дополнительного образования. – 2008. – №2. –С.17-25.

ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**К. А. Чемодурова, Д. И. Ткаченко,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Все дело в том, что к детям с разным типом одаренности нужен разный подход, у них разные проблемы и отсюда необходимы разные системы работы. Учитель должен знать типы одаренности, чтобы, во-первых, правильно оценить возможности ребенка и помочь ему в решении его проблем, правильно ориентировать его в отношении к будущей профессии.

Во-вторых, проблема заключается еще и в том, что, не зная типов одаренности, некоторые из них можно просто не заметить, принимая своеобразие умственной и творческой деятельности ребенка за его недисциплинированность или даже странности. Чтобы хоть в какой-то степени ориентироваться в

этой сложной и пока весьма загадочной даже для специалистов проблеме, учителю нужно различать и видеть в своих учениках основные типы одаренности. Учитель легче всего видит и наиболее высоко оценивает тип, так называемый интеллектуальный. Эти школьники, как правило, обладают весьма значительными, глубокими знаниями, очень часто

они умеют самостоятельно их получать - сами читают сложную литературу, могут даже критически отнестись к тем или иным источникам. Ученики этого типа одаренности точно и глубоко анализируют учебный и внеучебный материал.

Несколько отличается от интеллектуального тип одаренности, который принято называть "академическим". При этом типе одаренности достаточно высокий интеллект тоже имеет место, однако на первый план выходят особые способности именно к обучению. Учащиеся этого типа одаренности, прежде всего, умеют блестяще усваивать, то есть учиться. Особенности их познавательной сферы (мышления, памяти, внимания), некоторые особенности их мотивации таковы, что делают учение для них достаточно легким, а в ряде случаев даже приятным.

В некоторых случаях учителю бывает трудно различить интеллектуальный и академический тип одаренности - и те и другие могут блестяще учиться, у тех и других есть познавательная потребность.

Еще один тип одаренности, не представляющий при диагностике особого труда для учителей - это художественный тип. Этот вид одаренности, как правило, проявляется в высоких достижениях в художественной деятельности - музыке, танце, живописи, скульптуре, сценической деятельности. Как и в предыдущих случаях, этот тип одаренности может проявляться у школьников с разной степенью широты. Следующий тип - креативный тип. Главная особенность этого типа одаренности выражается в нестандартности мышления, в особом, часто непохожем на других взгляде на мир. Этот тип одаренности с большим трудом обнаруживается в школьной практике, так как стандартные школьные программы не дают возможности этим детям выразить себя.

Тот факт, что практически у всех творческих детей-подростков отмечаются заметные поведенческие проблемы, не случаен - именно так называемая не комфортность этих учащихся, то есть их нежелание, а подчас просто неумение идти "в ногу" со всеми остальными, и является личностной основой их одаренности.

Очень часто ученики с этим типом одаренности не особенно хорошо учатся, и тому есть много причин: и пониженная мотивация к усвоению (придумать им бывает легче, чем усвоить готовое), и собственный, иногда очень причудливый познавательный мир, в котором не всегда есть место урокам! Еще существует такие виды одаренности как лидерская или социальная, и психомоторная или спортивная одаренность. Как бы много не было определений одаренности, можно с уверенностью сказать - если человек одарен, то он способен достичь успехов во многих видах деятельности.

Социально-педагогические проблемы одаренного ребенка в современной школе

Одним из распространенных мифов является мнение, что одаренный ребенок - это трудный ребенок. Считается, что их боятся педагоги, ими озадачены родители, к ним недоброжелательно присматриваются сверстники и, скорее всего, - это не просто миф.

Еще одна проблема - одаренные дети порой страдают от некоторого социального неприятия их со стороны сверстников, а это развивает в них негативное восприятие самих себя.

Одаренные и талантливые дети отличаются разнообразием интересов. Это порождает склонность начинать несколько дел одновременно.

Трудности произвольной саморегуляции - это одна из наиболее часто встречающихся проблем развития одаренных детей, когда деятельность эффективно осуществляется лишь в том случае, если представляет личностный интерес.

В то же время эти дети могут отличаться двигательной расторможенностью, неспособностью к длительной концентрации внимания, трудностями в сфере общения, конфликтностью.

Однако сочетание таланта и проблем, серьезно затрудняющих обучение, - вовсе не редкость. Более того, известно, что многим выдающимся людям с трудом давалось чтение, письмо или математика. Если всю информацию о проблемах одаренного ребенка обобщить, то можно выделить причины:

- исключительная любознательность
- стремление чаще общаться с взрослыми, чем со сверстниками;
- высокая требовательность по отношению к себе самому, склонность к самокритике;
- способность концентрироваться на интересующем занятии или предмете;
- стремление быстрее научиться читать,
- любовь к чтению;

Следует помнить, что творческие, талантливые личности обладают рядом особенностей, которые несвойственны обычному человеку: такие люди склонны в отношениях к игре и импровизации, остроумны, действуют всегда не по правилам, ориентированы на новые впечатления, спонтанны в своем поведении и независимы в суждениях. Они испытывают трудности в делах, требующих точности и пунктуальности. Такие люди могут видеть в событиях и предметах то, что не замечают другие.

Работа с семьей одаренных детей. Развитие любого ребенка, в том числе одаренного, не может и не должно определяться только работой школы. Роль семьи в этом отношении невозможно переоценить, потому что именно родители создают климат семьи, а это так важно одаренному ребенку.

Что же касается олимпиад и различных конкурсов, то стремиться участвовать во всех мероприятиях одаренный ребенок не должен, поэтому учителя школы должны тщательно подбирать только те, которые позволят ребенку наилучшим образом себя проявить, раскрыть свой творческий

потенциал, свои возможности. Заставлять и вводить в обязанность участвовать ребенка в каких-либо мероприятиях не целесообразно, так как это должно приносить ребенку, в первую очередь, радость и удовлетворение.

А польза от участия в любого вида состязаниях - несомненно, есть. Первое - ребенок учится выигрывать и проигрывать, формируется интерес к тому, чем он занимается, развивается самооценка, коммуникативные умения, определяются профессиональные предпочтения.

Для того чтобы работа с одаренными детьми была успешной и приносила хоть какие-то результаты, необходимо хорошая работа не только ребенка, но и полная отдача преподавателя. Учитель для одаренного ребенка является личностью, продуктивно реагирующей на вызов, умеющей воспринимать критику и не страдающей от стресса при работе с людьми более способными и знающими, чем он сам. Взаимодействие учителя с одаренным ребенком должно быть направлено на оптимальное развитие способностей.

Одним из необходимых условий в работе с одаренными детьми является принцип, учитывающий специфику интересов, склонностей учащихся. Он реализуется через занятия по собственному выбору ребенка в рамках дополнительного образования.

В системе внеурочной деятельности МОУ СОШ №131 с углубленным изучением отдельных предметов развит спектр образовательных услуг, удовлетворяющих интересам и потребностям детей: спортивные секции, музыкальная и вокальная студии, хореографический кружок, хор, кружок юного дизайнера «Мастерица».

С 2010 года в школе работает Малая научная академия, позволяющая младшим школьникам знакомиться с историей, архитектурой и экологией родного города, края, страны. «Дни наук», «Интеллектуальный марафон», ставшие традиционными, становятся праздником, который с нетерпением ждут все учащиеся начальной школы. В эти дни каждый ребенок может попробовать свои силы в предметных играх, конкурсах, викторинах, соревнованиях. Завершает учебный год фестиваль «На пути к Парнасу», где зажигаются звездочки в номинациях «Юные академики», «Талантливые художники», «Лучшие поэты» и др. Дипломы, грамоты, призы находят своих победителей и радуют их.

Развитие одаренного ребенка представляет собой двусторонний процесс: «дом – школа, школа – дом». Как бы мы ни рассматривали роль и вес природно-обусловленных факторов или влияния целенаправленного воспитания и обучения на развитие личности и одаренности ребенка, значение семьи является решающим. Даже, казалось бы, неблагоприятные условия оказываются относительно безразличными для развития способностей. Особенно важно для становления личности одаренного ребенка, прежде всего повышенное внимание родителей. Как правило, в семьях одаренных детей, отчетливо наблюдается высокая ценность образования, при этом часто весьма образованными оказываются и сами родители. Это обстоятельство

во является благоприятным фактором, в значительной мере, обуславливающим развитие высоких способностей ребенка. Родители одаренных детей проявляют особое внимание к школьному обучению своего ребенка, выбирая для него учебники или дополнительную литературу и советуясь с учителем, как их лучше изучать.

Взаимодействие учителя с одаренным ребенком должно быть направлено на оптимальное развитие способностей, иметь характер помощи, поддержки, быть недирективным;

Для учителя, работающего с одаренными детьми, очень важно иметь не только широкий круг интересов, знаний и умений, творческое, нетрадиционное, личное мировоззрение, но и убежденность, внутреннюю

Список литературы

1. Барбитова, А.Д. Проблема одаренности: от теории к практике [Текст] / А. Д.Барбитова //Детское творчество. – 2008. – №1. – с.2-3.
2. Беляк, Н. В. Работа с одаренными детьми в городах и районах Крайнего Севера в современных условиях [Текст] /Н. В.Беляк // Внешкольник. – 2006. – №5. –с.5-7.
3. Василевская, Е.В. Сетевое взаимодействие как механизм методического сопровождения работы с одаренными детьми [Текст] /Е. В.Василевская //Методист.- 2010.- №9.- С.21-25.
4. Винокурова, Д. В. Одаренные дети в глазах общества [Текст] /Д. В.Винокурова // Дополнительное образование и воспитание. – 2008. – №3. – С.32-36.
5. Волосовцова, Е. В. Теоретико-методологические аспекты персонификации образования интеллектуально одаренных учащихся [Текст] /Е. В.Волосовцова // Теория и практика дополнительного образования. – 2008. – №2. – С.25-28.
6. Галанов, А. Б. Самореализация одаренных школьников в исследовательской деятельности [Текст] /А. Б.Галанов // Теория и практика дополнительного образования. – 2008. – №4. – С.18-20.
7. Головкин, В. М. Воспитание интеллектуально одаренных учащихся [Текст] / В. М.Головкин// Теория и практика дополнительного образования. – 2008. – №2. –С.17-25.

ОПИСАНИЕ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ

**О. А. Чеплагова,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Цель программы: организация и осуществление социального обслуживания многодетных семей.

Задачи:

1. Обеспечение родителей современными психолого-педагогическими знаниями.
2. Предоставление родителям информации по социально - правовым вопросам.

3. Содействие позитивному развитию внутрисемейных отношений между матерью и ребенком.

4. Повышение ответственности родителей за действия, направленные против ребенка.

5. Профилактика насильственных методов воспитания.

Целевая группа: матери, находящиеся в трудной жизненной ситуации или в социально – опасном положении (в возрасте от 15 до 29 лет), которые находятся на лечении в детском отделении БУЗ ОО Нижнеомская ЦРБ. А также в группу входят матери из благополучных семей для того, чтобы поделиться своим опытом в воспитании детей на примерах из жизни своей семьи.

Принципы работы с целевой группой: Работа с ребенком осуществляется непосредственно через родителей.

Ожидаемые результаты:

- умение самостоятельно находить и использовать пути выхода из трудных жизненных ситуаций;

- создание позитивных, эмоционально - благоприятных внутрисемейных отношений между матерью и ребенком;

- сокращение случаев жестокого обращения с детьми в семье.

Критериями оценки эффективности реализации программы являются следующие:

- повышение правовой просвещенности мам по вопросам материнства и детства;

- усвоение и применение на практике женщинами базы элементарных психолого-педагогических знаний по вопросам воспитания детей;

- повышение стрессоустойчивости женщин, попавших в сложную жизненную ситуацию;

- снижение уровня социальной напряженности в семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Условия реализации программы:

Программа реализуется на базе детского отделения БУЗ центральная районная больница Нижнеомского района. Каждое занятие рассчитано на один час. Осуществляется несколько раз в неделю, в течение одного месяца.

Сроки реализации программы:

Программа реализуется в течение 2 - 3 недель по круговому принципу. По 2 - 3 недели с каждой целевой группой.

Программа строится по следующим принципам:

Принцип личностной направленности (каждый клиент - личность, со своими склонностями, интересами и взглядами на жизнь);

Принцип учета возрастных особенностей (как женщин, так и детей);

Принцип социальности (стремиться к развитию «открытой» в социальном отношении личности);

Принцип гуманистической педагогики и психологии;

В программе использованы следующие формы и методы работы:

Опрос - письменный опрос - анкетирование, устный опрос - интервью.

Убеждение - метод педагогического воздействия на человека.

Побуждение - данный метод используется, когда необходимо нацелить человека на деятельность в соответствии с его интересами и потребностями.

Дискуссия - метод убеждения, который обеспечивает обмен мнениями.

Информация - исходный метод убеждения. Формы передачи информации - рассказ, беседа, инструкция, наглядный показ.

Поощрение - метод внешнего активного стимулирования, побуждения к положительной инициативной творческой деятельности.

Консультирование - предназначено для оказания помощи матерям-одиночкам, испытывающим затруднения при решении жизненных задач.

Материал, подобранный для занятий, основывается на изучении психолого-педагогических особенностей личности ребенка, доступный для восприятия и соответствует интересам и запросам родителей.

Содержание и структура занятий может варьироваться в зависимости от потребностей родителей.

В рамках программы разрабатываются памятки и буклеты для родителей.

Основные направления:

Работа по реализации программы будет проводиться в следующих направлениях:

1. Ознакомление матерей с нормативно-правовыми документами и основами законодательства (льготы, права, обязанности, касающиеся проблем материнства и детства).

2. Повышение уровня психолого-педагогических знаний женщин по вопросам воспитания и развития детей.

3. Оказание социально-психологической помощи матерям, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

Программа "Семейная школа!" по повышению педагогической грамотности матерей в вопросах воспитания детей.

На протяжении всего периода детства для ребенка большую роль в формировании его личности играют те люди, с которыми он взаимодействует. Родители составляют его первую общественную среду. Авторитет их личности имеет существенное значение в развитии ребенка, так как он способствует формированию именно тех культурных норм, которые характерны для ближайшего окружения.

Дети, жизненный опыт которых включал: широкий набор различных ситуаций; которые умеют справляться с проблемами общения; радоваться разносторонним социальным взаимодействиям - будут лучше других детей адаптироваться в новой обстановке и положительно реагировать на происходящие вокруг перемены.

Актуализация проблем семьи как социального института, определяющего не только образ жизни людей, но и здоровье нации и государства, приводит к необходимости разработки и внедрения комплексных социаль-

ных программ, направленных на социально – экономическую, психолого-педагогическую и правовую поддержку семей.

Особое внимание к организации работы, с семьями обусловлено постоянно растущей актуальностью социального заказа нашего региона на здоровую семью, семейный лад, ответственное родительство, что согласовывается с общероссийскими тенденциями в развитии социальной политики государства.

Необходимость работы с семьей основывается, во-первых, на потребности родителей в поддержке; во-вторых, на потребности ребенка в образованных родителях; в-третьих, на существовании бесспорной связи между качеством домашнего воспитания и социальными проблемами общества.

Спектр проблем, с которыми сталкиваются матери, достаточно широк.

Одна из наиболее частых причин обращения в отделение помощи семье и детям - это трудности, испытываемые родителями в общении с детьми.

Воспитание, а точнее, процесс социализации начинается не в школе и даже не в детском саду, а в семье, с первых месяцев жизни ребенка. Ошибки и просчёты воспитания в самом раннем возрасте могут оказаться невосполнимыми и проявиться позднее в асоциальном поведении ребенка, в трудностях его адаптации, различных отклонениях в развитии личности. Программа ориентирована на выбор приемлемых форм и методов работы, способствующих профилактике возникновения проблемных ситуаций в области педагогики, психологии, законодательства и права. Занятия построены таким образом, что каждое из них является законченным по содержанию. Поэтому сменность состава слушателей не мешает продуктивности и результативности занятий применительно к отдельно взятому слушателю.

Значимость программы заключается в том, что в ходе организации и осуществления социального обслуживания многодетных семей осуществляется оказание им комплекса социальных, жизненно важных для них.

В обществе нет такого института, который мог бы заменить семью в ее функции первоначальной социализации. Многие социальные проблемы общества, такие, например, как преступность, алкоголизм, наркомания, психические расстройства вырастают из проблем семьи. Поэтому сегодня так важно как можно раньше уметь понимать своих детей, правильно расставлять приоритеты в решении всех жизненно важных вопросов. Другими словами, важно стремиться иметь такое качество жизни семьи, создавая такой образ жизни, который бы удовлетворял высокие потребности всех ее членов, который помог бы каждой семье стать счастливой.

Список литературы

1. Башкирова Н. Ребенок без папы. Решение проблем неполной семьи. СПб: Наука и техника, 2007.
2. Бодрова Т.А. Социальная работа с многодетной семьей//Российский журнал социальной работы №2, 2011.

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПСИХОЛОГИИ

**Е. А. Черненко,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

Научный руководитель к. психол. н., доцент, Л. Г. Карпова

На сегодняшний день в российском обществе происходят преобразования, вследствие которых обществу необходимы граждане с активной позицией, умеющие креативно решать нестандартные ситуации, с хорошо развитыми творческими способностями. Следовательно, интерес к исследованию творческих способностей в научной литературе в психологии возрос.

Остановимся на некоторых научных подходах в рамках исследования данного феномена.

Так, существуют несколько основных подходов к проблеме творческих способностей:

1) Как таковых творческих способностей нет. Интеллектуальная одарённость выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. (Танненбаум А., Олох А., Маслоу А., Богоявленская Д.Б. и другие).

2) Творческая способность является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Гилфорд Дж., Тейлор К., Пономарёв А. Я.).

3) Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень развития творческих способностей и наоборот. Творческого процесса, как специфической формы психической активности нет. (Векслер Д., Уайсберг Р., Айзенк Г., Термен Л., Стернберг Р. и др.). [2]

В целом, способности определяются как индивидуальные свойства личности, являющиеся условием успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности [6].

Так, Б.М.Теплов особое внимание уделял включению трех обязательных признаков способностей: под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих видов деятельности; понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека.

Кроме того, Б.М.Теплов отмечал, что врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т.е. задатки, сами же способности создаются и развиваются в деятельности [6].

Научные исследования творческого процесса за последние десятилетия не дали ничего существенного, ни одной крупной теории, которая смогла бы объединить рассеянные, а иногда даже конфликтующие исследования творчества. Отсутствие общей теории указывает как на трудность этой те-

мы, так и на недостаточное внимание к ней со стороны широкой научной общественности. И все же эта тема широко заявлена как важная часть повседневной жизни и образования.

В отечественной психологии в последние десятилетия преобладающими в исследовании проблемы способностей стало психофизиологическое направление. Соответственно исследователями, работающими в русле этого подхода, получены наиболее существенные результаты, касающиеся, прежде всего связи основных свойств нервной системы (задатков) и общих психических способностей человека. Способности не даются человеку с рождения в готовом виде. Они не являются врожденными свойствами человека, не передаются по наследству. Большое значение имеют особенности структуры мозга. Эти особенности оказывают влияние на развитие других задатков и в дальнейшем на развитие способностей к любому виду деятельности, в задатках надо усматривать психофизиологические свойства, и прежде всего те, которые проявляются у человека в самом начале овладения какой-либо деятельностью. Особенно существенную роль играют быстрота образования и устойчивость условных рефлексов, быстрота процесса образования и устойчивость реакции торможения.

Мы же придерживаемся точки зрения сторонников личностно-деятельностного подхода, представители которого (Ананьев Б. Г., Леонтьев А. Н., Рубинштейн С. Л., Теплов Б. М. и др.) рассматривают творческие способности как основу успешности любой продуктивной формы деятельности, а личность – как субъект этой деятельности.

Наряду с вышеуказанными научными подходами существует также функционально-генетический подход, сторонники которого (Гриник Д. В., Макарова К. В., Шадриков В. Д. и др.) рассматривают структуру способностей с позиции функции и функциональной системы [4].

Что же такое «творческие способности», или «креативность»? Так, Е. Торренс под креативностью понимал способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии. В структуре творческой деятельности данный исследователь выделяет следующее: восприятие проблемы; поиск решения; возникновение и формулировку гипотез; проверку гипотез; их модификацию; нахождение результатов [2].

Д.Б. Богоявленская основным показателем творческих способностей выделяет интеллектуальную активность, сочетающую в себе два компонента: познавательный (общие умственные способности) и мотивационный. Критерием проявления творчества является характер выполнения человеком предлагаемых ему мыслительных задач [1].

По мнению А. В. Хуторского, творческие (креативные) способности – это комплексные возможности ученика в совершении деятельности и действий, направленных на создание им новых образовательных продуктов [3; 4].

Согласно Л. Г. Пузеп, творческие (креативные) способности являются ядерным компонентом креативности, под которыми понимаются «свойства креативности, обеспечивающие успешность осуществления творческой деятельности с точки зрения оригинальности, неповторимости, новизны» [3].

Итак, рассмотрев взгляды отечественных психологов на трактовку творческих способностей, можно заметить неоднозначность интерпретаций изучаемого феномена.

Кроме того, отметим, что в творческой деятельности важную роль играют такие факторы, как особенности темперамента, способность быстро усваивать и порождать идеи (не критически относиться к ним); творческие решения приходят в момент релаксации, рассеивания внимания [5].

Суть творчества – в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза и в использовании широкого поля ассоциаций. Следовательно, творчество – это деятельность, результатом которой являются новые материальные и духовные ценности; высшая форма психической активности, самостоятельности, способность создавать что-то новое, оригинальное. В результате творческой деятельности формируются и развиваются творческие способности.

Таким образом, в самом общем виде определение творческих способностей, опираясь на анализ психологической литературы, выглядит следующим образом.

Творческие способности - это индивидуально-психологические особенности индивида, которые имеют отношение к успешности выполнения какой - либо деятельности, но не сводятся к знаниям, умениям, навыкам, которые уже выработаны у ребёнка.

К сожалению, на сегодняшний день экспериментальных работ по изучению развития способностей младших школьников в различных психических состояниях, с учетом личностных качеств недостаточно. Хотя очевидно, что в рамках нашего исследования развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраст имеет место быть, поскольку указанный возраст сензитивен.

Таким образом, интерес учёных к исследованию творческих способностей в наше время возрос, данное понятие не имеет однозначной интерпретации и требует дальнейшего исследования, не выявлены в достаточной мере факторы развития данного феномена, создание каких психолого-педагогических условий наиболее благоприятны для развития творческих способностей у детей и другое. Другими словами, в перспективе есть над чем работать в данном русле.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002 – 320с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
3. Карпова Л. Г. Развитие творческих способностей младших школьников во внеучебной деятельности . дис. психол. наук: 19.00.07- Омск 2011. – 215с.
4. Карпова Л. Г. Развитие творческих способностей младших школьников // Омский научный вестник. – № 2 (136). – 2015. – С. 137-139.
5. Карпова Л. Г. Психологические механизмы развития творческих способностей младших школьников // Сибирский педагогический журнал. – № 3. – С. 135-140.
6. Теплов Б.М. Опыт музыкальных способностей. – СПб.: группа «Весь», 2010. – 306с.

СУПРУЖЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

**О. С. Чех,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Супружество – союз двух людей, которые любят друг друга или живут вместе (одно не исключает другого). Супружеская чета — самая распространенная форма любви. Только очень молодые люди или откровенные глупцы способны отмахнуться от прелестей супружества. Влюбиться легко, любить — гораздо труднее, и потому супружество требует немалых усилий [1].

Брачное поведение – поведение с целью удовлетворения потребностей в браке, связанное с выбором брачного партнера. Брачное поведение состоит из трех частей:

- система действий и отношений, ведущих к заключению брака, – брачный выбор;

- собственно супружеское поведение, которое относится к мужчинам и женщинам, вступившим в брак и ставшими родителями;

- конфликтность супружеского поведения, приводящая к разводу или разъединению, если брак был фактическим.

В современных условиях, когда появляется все больше форм сожительства мужчин и женщин, альтернативных браку, становится важным изучение первой части брачного поведения – исследование брачного выбора.

Историческое ослабление социокультурных норм брачности делает вступление в брак действительно проблемой выбора одной из нескольких моделей жизни. Социально-психологической теорией брачного отбора является теория комплиментарных потребностей Р.Ф. Уинча, считавшего, что супружеский выбор проходит через три основные фазы: побуждение, достоинство, роль [2].

После выбора партнера происходит заключение брака, как социально признанного и принятого обществом союза двух индивидов, объединившихся для постоянных сексуальных и семейных отношений в качестве мужа и жены, что порождает их юридические и иные права и обязанности по отношению друг к другу и детям. После выбора партнера и заключения брака начинается следующая фаза брачного поведения – супружество.

Супружество – интегральные взаимоотношения в семье, связанные сотрудничеством брачных партнеров при реализации семейных функций и основанные на глубоко личностных мотивах [1].

Эффективность семейного взаимодействия особенно ярко проявляется при реализации потребностей супружеской пары и совместимости индивидуальных потребностей каждого из них. Иерархия потребностей супругов – потребности в физиологическом, психологическом и социальном сохранении Я (Эго).

Выделение потребностей семьи в качестве ведущего и видообразующего элемента семейного поведения обусловлено их центральным значением как движущей силы жизнедеятельности. Потребность в семье и детях как глубинная основа всех мотивов семейного поведения относится к высшему уровню социальных потребностей человека наряду с потребностями в смысле жизни и творчестве.

Совместимость является одним из наиболее сложных феноменов социально-психологической науки в целом и психологии семьи в частности. Разработкой проблем психологической совместимости занимался отечественный психолог А.В. Петровский.

Супружеская совместимость – межличностный феномен, существующий в рамках личных отношений, основанных на симпатии, взаимном притяжении. Согласованность функционально-ролевых ожиданий и психофизиологическая совместимость представляют собой два ведущих в психологии подхода к семейной совместимости. Функционально-ролевой подход ориентирован на согласованность представлений членов семьи о своих ролях и функциях в семейном союзе. Именно несогласованность ролевых ожиданий чаще всего оказывается причиной неуспеха супружества [5].

Выделяют четыре основные супружеские роли: сексуальный партнер, друг, опекун, покровитель. При их выполнении реализуются четыре соответствующие потребности: сексуальная, потребность в эмоциональной связи и теплоте в отношениях, потребность в опеке и бытовые потребности [3].

Характер супружеских отношений определяется следующими моментами:

- компоновкой этих ролей, их взаимодополняемостью (если у жены сильна потребность в эмоциональной связи и теплоте в отношениях, то муж должен выступать для нее в роли друга, чтобы потребность эта удовлетворилась);

- присутствием всех этих четырех ролевых позиций (хотя какая-то из них может главенствовать);

- исключением дополнительных ролей (если только введение их не согласовано супругами) [3].

По мнению И.Ю. Борисова в качестве интегральной характеристики ролевых супружеских отношений принято считать полоролевою дифференциацию [1]. Полоролевая дифференциация – распределение обязанностей и функций между супругами в связи с их полом. В России наиболее часто встречаются две формы полоролевой дифференциации:

- традиционная форма, при которой обязанности супругов распределены по полу: муж отвечает за материальное обеспечение семьи, а жена отвечает за ведение домашнего хозяйства, воспитание детей;

- структурный, поскольку несовпадение индивидуально-психологических характеристик супругов вполне реально и чревато неприятными последствиями для брака.

Именно поэтому психологи в течение уже многих лет занимаются проблемой структурной совместимости и его законом, как состояния, когда врожденные качества в совместимых парах должны быть контрастны, а приобретенные – подобны.

Основополагающей характеристикой качества супружества и успешности брака является удовлетворенность им, которая определяется как стойкое эмоциональное явление, проявляющееся и в эмоциях, возникающих в различных ситуациях, и в вариациях мнений, оценок, сравнений [4].

По мнению А.В. Шавлова удовлетворенность браком, по сути своей, является характеристикой межличностного восприятия супругами друг друга, движущей силой семейно-брачных отношений. Общая супружеская удовлетворенность зависит от сбалансированности двух составляющих – частоты интимной жизни и частоты ссор. Супружеские взаимоотношения в целом увеличивают счастье, принося радость, предоставляя помощь, смягчают стрессовые последствия, способствуют росту самооценки [4].

Таким образом, супружество – союз двух любящих друг друга людей, интегрирующих взаимоотношения в семье и связанных сотрудничеством как брачных партнеров для реализации семейных функций, основанных на глубоко личностных мотивах.

Эффективность супружеского взаимодействия проявляется при реализации и совместимости индивидуальных потребностей каждого из них. Иерархия потребностей супругов – физиологические, психологические и социальное сохранение Я.

Список литературы

1. Борисов И.Ю. Психология семьи. Полоролевая дифференциация во взаимоотношениях супругов на различных стадиях жизненного цикла семьи. – Самара: Ас Гард, 2007. – 183 с.
2. Ковалев С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – М.: Академия, 2007. – 208 с.
3. Карабанова О. А. Психология семейных отношений. – М.: Республика, 2004. – 319с.
4. Шавлов А.В. Факторы удовлетворенности браком в семье. – М.: ВУ, 2005. – 117 с.
5. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Три подхода к исследованию психологической совместимости //Вопросы психологии. – 1984. – №2. – С. 98-101.

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Чжан Чжэнь,

ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л. Н. Толстого»

Научный руководитель д.пед.н., профессор И. Л. Федотенко

Развитие мотивации учебной деятельности студентов представляет собой один из наиболее значимых аспектов проблемы целостного профессионально-личностного развития будущего специалиста в вузе.

Для успешного решения этой проблемы, необходимо, прежде всего, определиться с соотношением понятий «обучение» и «развитие».

Общепризнанным ключом к пониманию указанного соотношения является обоснованное Л.С. Выготским положение о «зоне ближайшего развития». Л.С. Выготский подчеркивал, что педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только

тогда она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне его ближайшего психического развития.

Эти положения применимы и по отношению к мотивам как новообразованиям, проявляющимся и формирующимся в учебной деятельности. Однако не всякое обучение может эффективно решать проблему развития мотивов, адекватных учебной деятельности, но только такое, которое ведет за собой развитие: «обучение должно вести развитие вперед».

С учетом сказанного проведем анализ ряда психологических исследований, в которых рассматриваются факторы, стимулирующие развитие мотивации учебной деятельности.

А.К. Маркова систематизирует психологические принципы формирования мотивации учения школьников следующим образом:

1) учет возрастного своеобразия деятельности и мотивации обучаемых, определение ближайших и дальних перспектив развития мотивации;

2) включение ребенка в активные виды деятельности и виды общественных взаимодействий с другим человеком;

3) появление психических новообразований школьника в деятельности, проявляющихся применительно к мотивации в новых типах отношений: к изучаемому объекту (познавательная активность); к другому человеку (социальная активность); к себе (умение осознавать и перестраивать свою мотивационную сферу). На основе этих новообразований личность обучаемого формируется как субъект учебной деятельности, субъект взаимодействия, субъект своей мотивационной сферы.

4) качественные изменения отдельных сторон мотивационной сферы, усложнение ее строения, произвольная регуляция как показатели форсированности новообразований в этой сфере;

5) ориентация на единство двух общих принципиальных путей формирования мотивации в обучении: усвоение школьником «знаемых» мотивов как эталонов, предлагаемых обществом (путь «сверху вниз»); включение ребенка в различные виды деятельности, приводящее к формированию реально действующих мотивов (путь «снизу вверх»);

6) возможность программирования характера мотивации через тип учения.

Основные положения, обоснованные Марковой А.К., применимы и для студенчества, с учетом специфических особенностей этой психологической и социальной группы.

А.К. Маркова подчеркивает, что формирование мотивации – длительный процесс, связанный со становлением личности в целом, причем познавательные мотивы перестраиваются быстрее и легче, чем социальные. Познавательная активность включает все существующие виды активного отношения к учебной деятельности как к познавательному процессу: наличие смысла, личной значимости учения как познания; различные виды познавательных мотивов.

В связи с изменением ценностей и целей общего и профессионального образования в современных условиях развитие личности в процессе обучения предполагает акцентирование ее творческих возможностей, реализацию потенциала.

К факторам, способствующим формированию познавательных мотивов, А.К. Маркова относит: обновление содержания и укрепление межпредметных связей; совершенствование методов обучения, прежде всего, проблемно-развивающего; модернизация структуры урока; расширение форм самостоятельной работы на уроке; активизация деятельности обучающихся на уроке; система работы по воспитанию приемов самообразования. В число приемов самостоятельной работы, положительно влияющих на развитие мотивов учения, входят: приемы поиска дополнительной информации, рациональной организации времени, осознание обобщенных способов решения задач и т. п.

Мотивы — это сложная и подвижная система, на которую можно влиять. Эффективность учебного процесса непосредственно связана с тем, насколько высока мотивация и высок стимул овладения будущей профессией. Мотивация к обучению достаточно непростой и неоднозначный процесс изменения отношения личности, как к отдельному предмету изучения, так и ко всему учебному процессу. Эффективность учебного процесса непосредственно связана с тем, насколько высока мотивация и высок стимул овладения будущей профессией.

Рассмотрим подробнее наиболее важный фактор повышения мотивации студентов — целенаправленная мотивация деятельностью преподавателя. Студент — не школьник, которому можно сказать «так надо», и он с этим согласится. Преподаватель должен убедить студентов в необходимости знаний, компетенций, способов деятельности для того, чтобы стать хорошими специалистами и самореализовавшимися личностями.

Стимулирующее влияние личности преподавателя на студента происходит, если реализованы:

- субъектно-субъектные отношения студента и педагога: преподаватель должен был наставником, чтобы к нему можно было обратиться за помощью и обсудить вопросы.

- уважение к студенту. Студент - личность, которая хочет к себе соответствующего отношения. Видеть в нем индивидуальность, уникальность, признавать самобытность личности — залог успеха преподавателя.

- ориентация на результат, а не на оценку: студенту необходимо открыть возможности практического применения знаний. Сообщение информации из опыта работы преподавателя иногда захватывают студентов больше, чем презентации и видеофильмы.

- умение педагога заинтересовать студента: своим предметом и личным примером;

5) система поощрения-наказания: похвала и критика являются важным инструментом в руках педагога.

максимальная свобода выбора для студента: ориентируясь на личность студента, можно предлагать различные индивидуальные задания, темы со-

общений, докладов, виды творческих работ, дать возможность студентам самим разрабатывать друг для друга задания различной степени сложности.

Проводя опытно-экспериментальную работу со студентами, я на практике использовал рекомендации А.К.Марковой: осуществлял междисциплинарные связи психологии с педагогикой, методикой преподавания иностранного языка, с философией; увеличил долю самостоятельной работы студентов на семинарских занятиях; предлагал студентам задания проектного и творческого характера (подготовка презентаций, написание эссе, анализ педагогических ситуаций, изучение «кейсов»). Предварительно полученные результаты диагностики убеждают в некоторой позитивной динамике: возросло число студентов, имеющих высокий и средний уровень познавательной мотивации.

В XXI веке доступ к информации не вызывает никаких трудностей, но остается очень острым вопрос о том, как мотивировать студентов вузов к постоянному поиску и изучению новых материалов, к усвоению необходимых и полезных знаний. Особую роль для возникновения мотивации оказывает пробуждение у студентов интереса к выбранной профессии, специальности. Ответственность за мотивацию студентов к обучению и её повышение принадлежит не только преподавателям, родителям студента, но и социуму в целом. Ведь именно молодые интеллигентные люди являются основой стабильного развития нашей страны, основной движущей силой в этом нестабильном мире.

К ВОПРОСУ О МУЗЫКОТЕРАПИИ

**Е. Л. Чувичкина,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Обратившись к этимологии слова «музыкотерапия», что в переводе означает «лечение музыкой», мы можем продолжить и далее переводить с греческого слово «музыка» - это искусство, отражающее действительность в звуковых художественных образах. Положительное влияние музыки на психофизическое самочувствие человека было исторически доказано в трудах древних врачей Индии и Китая, в исследованиях В. М. Бехтерева [1].

Началом современного этапа развития музыкальной психотерапии можно считать 40-е гг. XX в., когда в странах Западной Европы – это Швеция, Австрия, Германия и др. стали открываться музыкально-психотерапевтические общества и центры. Главная задача, которую предстояло решить – это воспитать будущее поколение в духе гуманизма, который позволит сохранить мир на планете. Современный специалист в области философии и эстетики Е.М. Торшилова показывает, что приоритет общечеловеческих ценностей связан с таким более широким и более универсальным, чем идеология, пониманием человека и единства человеческого рода, которое в равной мере базируется на его биологическом, психофи-

зиологическом и культурном единстве. В условиях эстетического развития и эстетического воспитания, в отличие от других форм воспитания, задействованы все эти уровни развития человека как представителя рода.

Человек будущего должен быть созидателем, личностью с развитым чувством красоты и активным творческим началом. Херберт Рид считает, что никогда до сих пор в мировой истории художественное воспитание не было так важно, как теперь, и как оно будет важно для грядущих лет... мы не можем сохраниться как цивилизованная нация, не развивая в значительной мере эстетический элемент жизни.

В психолого-педагогической литературе эстетическое отношение к действительности, рассмотренное с позиции активности субъекта, является основополагающим началом в его всестороннем развитии (Ю.Б. Боров, А.И. Буров, В.В. Бычков, В.В. Ванслов, Н.И. Киященко, А.Ф. Лосев, В.К. Скатерщиков и др.). Эстетическое отношение к действительности позволяет дошкольникам проявлять творческую активность в любом виде деятельности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Б.М. Теплов и др.; Н.А.Ветлугина, А.Н. Зимина, Т.С. Комарова, Б.Т. Лихачёв, Б.М. Неменский, В.А. Разумный и др.). Психологические основы проблемы формирования творческой и коммуникативной активности дошкольников представлены в работах Б.Г. Ананьева, Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, Е.И. Игнатьева, Д.В. Колесова, Г.А. Урунтаевой и др. Более того, современные исследования показали, что возможности применения музыкотерапии как с целью воспитания, так и психолого-педагогической коррекции дошкольников широки и могут включать в себя разнообразные программы. Ведь музыкотерапия – это форма работы с детьми, когда музыка используется в различных видах.

Е.А. Турова анализирует целенаправленное воздействие музыки в педагогическом процессе, особый акцент сделан на воспитании музыкой [49].

Согласно данным Е.А. Туровой, музыкальное воспитание способствует улучшению психических процессов, усвоению информации, развитию речи, воображения у дошкольников [2].

В числе активных форм музыкотерапии принято рассматривать ритмотерапию, вокалотерапию, хореотерапию, сказкотерапию, игровую психотерапию.

К пассивным формам музыкотерапии принято относить – коммуникативную музыкотерапию, позволяющую устанавливать контакт с ребенком, реактивную музыкотерапию, выступающую средством в разрешении психологического конфликта, регулирующую музыкотерапию, способствующую снятию эмоционального и мышечного напряжения.

Специалисты, занимающиеся проблемой изучения потенциала музыкотерапии, предлагают рассматривать её как в виде основного метода, так и в качестве одного из вспомогательных методов.

Выделяют индивидуальную и групповую музыкотерапию. Индивидуальная музыкотерапия осуществляется в трех вариантах: с отличительно-

коммуникативным, реактивным и регулятивным действием. В первом случае музыкальное произведение прослушивает педагог и ребенок, здесь музыка способствует улучшению процесса взаимоотношений. Во втором – достигается катарсис или очищение. В третьем – снимается нервно-психическое напряжение. Все три формы могут применяться как независимые, так и в сочетании.

Активная индивидуальная музыкотерапия, целью которой – является преодоление коммуникативных расстройств, осуществляется в виде занятия педагога музыкой совместно с ребенком.

Групповая музыкотерапия строится таким образом, чтобы участники активно общались друг с другом, между ними возникали коммуникативно-эмоциональные взаимоотношения, чтобы данный процесс был достаточно динамичным.

Уровень развития детей в дошкольных учреждениях будет выше, если методы и средства обучения и воспитания будут сочетаться с музыкотерапией. Музыкотерапия есть одно из приемлемых средств развития коммуникативных способностей старших дошкольников, поскольку способствует улучшению психических процессов, усвоению информации, развитию речи, воображения у дошкольников, обогащает словарный запас. Музыкотерапия, поэтому, является эффективным средством развития коммуникативных способностей старших дошкольников, которые позволяют им стать успешными первоклассниками.

Список литературы

1. Апухтина А.В. Музыкотерапия как средство формирования физиологического здоровья ребенка // <http://www.scienceforum.ru/>
2. Турова Е.А. Музыкотерапия в формировании коммуникативных навыков у старших дошкольников <https://docviewer.yandex.ru>

НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**О. В. Шевченко, О. В. Рязанцева,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Память, важнейшая характеристика психической жизни. Поэтому, проблема памяти – одна из особенно привлекавших к себе внимание и наиболее изучавшихся проблем психологии. Исследования памяти в настоящее время заняты представители разных наук: психологии, биологии, медицины, генетики и других. В каждой из этих наук существуют свои теории памяти: психологические (Г. Эббингауз, К. Левин, П. Жане), биогенетические (Павлов И.П., Сеченов И.М.), физиологические (Выготский Л.С.). Одной из первых психологических теорий

памяти не потерявшей своего научного значения до настоящего времени, сделавшей первые попытки изучить память экспериментально, была ассоциативная теория. Она возникла в XVII веке, преимущественное распространение и признание получила в Англии и Германии. В основе данной теории лежит понятие ассоциации – связи между определенными психическими феноменами, разработанное Г. Эббингаузом, Г. Мюллером совместно с Ф. Шульманом, А. Пильцепером. Главная задача была общей для всех работ ассоцианистов: хорошо известное изучение условий образования, ослабления, взаимодействия ассоциаций. Память понимается как – сложная система кратковременных и долговременных, более или менее устойчивых ассоциаций по смежности, подобно, контрасту, временной и пространственной близости. Благодаря этой теории были открыты и описаны механизмы и законы памяти, например закон забывания Г. Эббингауза. В соответствии с этим законом забывание после первого безошибочного повторения идет довольно быстро. Отдельные элементы информации согласно ассоциативной теории запоминаются, хранящиеся и воспроизводящиеся не изолированно, а в определенных логических, структурно-функциональных и смысловых ассоциациях с другими. Характеристика процессов памяти, имеющаяся в работах ассоцианистов, хотя и представляет некоторую, ограниченную ценность, весьма далека от раскрытия полного богатства мнемической деятельности человека. Особенно страдает в ней анализ мыслительных процессов, участвующих в запоминании и воспроизведении [14,15].

Весьма характерно так же, что вместо качественного анализа процессов памяти как особого рода деятельности, во многих случаях дается анализ предметного содержания воспроизведений, то есть того, что воспроизводилось, а не того, как, нашими способами и путями осуществлялось запоминание и воспроизведение.

Со временем ассоциативная теория столкнулась с рядом проблем, основной из которых явилось объяснение избирательности детской памяти. Ассоциации образуются на случайной основе, а память всегда выбирает определенную информацию. Тем не менее ассоциативная теория памяти дала много полезного для познания ее законов. Было установлено, как изменяется количество запоминающихся элементов при разном числе повторений и в зависимости от распределения элементов во времени; как сохраняются в памяти элементы запоминаемого ряда в зависимости от времени, прошедшего между заучиванием и запоминанием. На смену ассоциативной теории в конце XIX века пришла гештальттеория. Исходным понятием и одновременно принципом выступила изначальная, целостная организация первичных элементов – гештальт (структур). Именно законы формирования гештальта определяют память. В этой теории особенно подчеркивалось значение структурированного материала, его доведение до целостности. Возникновение структуры есть организация или самоорганизация материала, в соответствии с действующими независимо от субъекта принципами безопасности, сходства. Эти причины есть конечная основа структурообразования, не нуждающаяся ни в каком дальнейшем обосновании и объяснении. Законы гештальта действуют вне активности субъекта. Диалектика запоминания и

воспроизведения действует следующим образом. Некоторое потребностное состояние создает у ребёнка определенную установку на запоминание или воспроизведение. Соответствующая установка оживляется в сознании детей целостные структуры, на базе которых запоминается или воспроизводятся материал. Особое положение в гештальтпсихологии занимает концепция К. Левина. Он в качестве основополагающего выдвигает принцип целесообразности, структурности. Левин разрабатывает свою теорию действий, и прежде всего волевых действий, включает в их структуру и самого действующего субъекта или вернее, его потребности и намерения. В области памяти это находит свое выражение во влиянии, которое силовые соотношения – направленность или разрядка в силовом поле – оказывают на продуктивность запоминания. Характерное проявление этого – лучшее припоминание незавершенных действий по сравнению с законченными. Но вместе с тем, найдя психологическое объяснение некоторым фактам избирательности памяти, гештальтеория не изучала процессы памяти в зависимости от деятельности запоминающего, а так же как особая мнемическая деятельность. Вопрос о зависимости развития памяти от практической деятельности человека в этой теории не ставился и не решался.

Начало изучению памяти как деятельности было положено работой французского ученого П. Жане. Он рассматривал память как действие, определенным образом формирующуюся в процессе социального, исторического развития, ориентированную на запоминание, переработку и хранение материала. Характер этого действия на разных ступенях развития памяти различен, но общим для всех ступеней является борьба с отсутствием того, что было раньше, так как память согласно П. Жане, имеет целью тождествовать над отсутствием прошлого. Первоначально это выражается в ожидании появления вновь того, что было; далее – в поисках его; затем – отсроченное действие. Следующими ступенями являются поручение и словесное поручение, и наконец наиболее характерные для ребёнка проявления памяти: рассказ увиденного, описание предметов и обозначение образов увиденных на картинках. Вся эта конструкция последовательных этапов развития памяти не подтверждается Жане прочной фактической основой.

В нашей стране эта теория получила свое дальнейшее развитие в теории происхождения высших психических функций. Согласно этой теории, образование связей-ассоциаций между различными представлениями, запоминание, хранение и воспроизведение материала объясняется тем, что делает ребёнок с этим материалом в процессе его мнемической обработки. А.А. Смирнов установил, что действия запоминаются лучше, чем мысли, а среди действий, в свою очередь, запоминаются лучше те, которые связаны с преодолением препятствий, в том числе и сами эти препятствия. Именно А.А. Смирнов и П.И. Зинченко раскрыли новые и существенные законы памяти как осмысленной деятельности ребёнка. Память не является какой-то самостоятельной функцией, а теснейшим образом связана с личностью, ее внутренним миром, интересами, стремлениями. Поэтому развитие и совершенствование происходит параллельно с развитием ребёнка. Хотя память каждого ребёнка характеризуется

общими закономерностям развития, вместе с тем, имеет свои особенности. Одни дети отличаются наглядно-образным типом памяти. Ребёнок с таким типом памяти особенно хорошо запоминает наглядные образы, форму, цвет и так далее. У детей отличающихся словесно-отвлеченным типом памяти, преобладает вторая сигнальная система. Многие дети хорошо замечают и наглядно-образный и словесно-логический материал, и вместе с тем, отличаются хорошей памятью на чувства [13,10].

Характерной особенностью памяти ребёнка дошкольного возраста является то, что он легче и быстрее запоминает конкретные слова и предметы, труднее - абстрактные слова и понятия. Уже в дошкольном возрасте начинают определяться заключительные особенности памяти. Запоминание в этом возрасте в основном носило произвольный характер. В этом возрасте развитие памяти осуществляется в условиях систематического целенаправленного обучения, что значительно ускоряет и повышает уровень развития памяти детей. Одновременно само обучение предъявляет новые требования к памяти – необходимо запомнить заданный материал и точно воспроизвести его по требованию воспитателя [1].

Как мы видим, у детей дошкольного возраста основное занятие – мышление усвоение, то есть развитие памяти соотносится с соединением в актах восприятия, запоминания и воспроизведения знаний мыслительных и мнемических действий. Важнейшим же средством мнемической деятельности считают умственные операции, обеспечивающие логическую переработку запоминаемого материала. Задача воспитателя состоит в прямом, непосредственном научении приемам, содействующим осмыслению, пониманию и, следовательно, запоминанию показанных упражнений.

Это связано с тем, что воспитатель требует от детей обязательного запоминания конкретного материала, даже если этот материал им не интересен. Ребёнку дается немало ответственных заданий, которые продиктованы характером учебной деятельности: знать наизусть стихи, слова. Детей предупреждают о том, какие знания им понадобятся и что им не следует забывать. Вот почему уже при запоминании ребёнок должен пользоваться определенными приемами, которые в нужный момент обеспечили бы точное и полное припоминание нужного материала. Ребёнок прежде всего ставит перед собой цель: овладеть нужным материалом, уметь самостоятельно припомнить.

А.А. Смирновым были выделены следующие основные приемы, содействующие пониманию и осмысленному запоминанию упражнений: использование смысловых связей, сравнение, классификация, систематизация, операции самоконтроля. Среди методических приемов, содействующих пониманию материала, большое место занимают вопросы, направляющие внимание детей на главное; методические задания, на то что изображено на картинке и т.д.

С момента рождения ребенок взаимодействует с окружающими его людьми. В общении со взрослыми возникают и формируются все его психические функции [3,5,11].

В советской детской психологии достаточно изучено влияние взрослого на познавательные процессы ребенка. В исследованиях генезиса памяти выявлены ее особенности и закономерности в условиях общения в диаде «экспериментатор - ребенок», где взрослый выполнял роль организатора мнемической деятельности [2,7,9,12]. Установлено, что в дошкольном детстве развиваются все виды памяти, память приобретает результативный и произвольный характер [4,7,8]. Именно в дошкольном возрасте начинает формироваться собственно мнемическая деятельность, имеющая свои специфические цели, приемы и способы [6,7,12]. При повышении требований со стороны взрослого ребенок учится управлять этим познавательным процессом, ставить перед собой цели, осуществлять самоконтроль, выполнять мнемические действия.

Список литературы

1. Адам Д. Восприятие, сознание, память. Размышления биолога / Под ред. Е.Н. Соколова. - М.: Мир, 1983. - 152 с. - С.131-147.
2. Арден Дж. Развитие памяти "для чайников". - М.: Вильямс, 2013. - 351 с.
3. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1980. - 528 с.
4. Аткинсон Р., Шифрин Р. Человеческая память: система памяти и процессы управления // Психология памяти: Хрестоматия / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. - М.: ЧеРо, 2010. - С.517-546.
5. Блонский П.П. Память и мышление. - СПб.: Питер, 2011. - 288 с.
6. Блонский П.П. Основные предположения генетической теории памяти // Психология памяти: Хрестоматия / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. - М.: ЧеРо, 2010. - С.380-389.
7. Веккер Л.М., Лещинский М.В. Современная теория памяти и обобщенность представлений // Материалы симпозиума по памяти. - Харьков, 1970.
8. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Культурное развитие специальных функций: память // Психология памяти: Хрестоматия / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. - М.: ЧеРо, 2000. - С.406-419.
9. Громова Е.А. Эмоциональная память и ее механизмы. - М., 1980.
10. Джеймс У. Память // Психология памяти: Хрестоматия / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. - М.: ЧеРо, 2000. - С.200-214.
11. Жане П. Забывание в связи с последовательной сменой различных сознаний // Психология памяти: Хрестоматия / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. - М.: ЧеРо, 2000. - С.76-129.
12. Жане П. Эволюция памяти и понятие времени // Психология памяти: Хрестоматия / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. - М.: ЧеРо, 2000. - С.371-379.
13. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. - М.: Эйдос, 1994 - 96
14. Познавательная активность в системе процессов памяти / Под ред. Н.И. Чуприковой. - М.: Педагогика, 2012. - 188 с.
15. Психология памяти: Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М.: ЧеРо, 2000. - 814 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОУ

О. В. Шевченко,

Эмоции играют важную роль в жизни ребенка, особенно в раннем возрасте. Они помогают ребенку приспособиться к той или иной ситуации. Эмоции происходят в зависимости от ситуации и не имеют мотивационной основы. Они больше связаны с реактивностью человека, нежели с его активностью. Активность представляет собой целенаправленное поведение, опосредованное желаниями, потребностями, устремлениями человека. Реактивность - непосредственную реакцию на ситуацию или стимул.

Существует еще «объединяющая» категория - эмоциональные состояния. Эмоциональные состояния - это такие психические состояния личности, которые связаны с устойчивыми переживаниями личности, влияющими на ее мысли, поступки и общий характер поведения и отношений с людьми.

При изучении эмоциональных явлений психологи разделяют их в зависимости от того, какое место занимают они в регуляции поведения и деятельности [1, 2, 4]. К первой группе относят настроения - более или менее длительные эмоциональные состояния, образующие исходный фон жизнедеятельности. Ко второй - чувства - относительно устойчивые человеческие переживания, которые имеют мотивационную основу и связаны с удовлетворением потребностей. К третьей группе относят собственно эмоции - субъективные реакции человека и животных на воздействие внутренних и внешних раздражителей, проявляющихся в виде удовольствия или неудовольствия, радости, страха и т.д. Таким образом, в отличие от эмоций чувства носят более устойчивый характер [3, 5].

Дети 3-5 лет уже в состоянии распознавать свое внутреннее эмоциональное состояние, эмоциональное состояние сверстников и выразить свое отношение к ним. Благодаря этому эмоции участвуют в формировании социальных взаимодействий и привязанностей. Эмоции способствуют социальному и нравственному развитию. Эмоции являются источником радости и страдания, и жизнь невозможна без эмоций, без эмоциональных переживаний. Исследования многих ученых (Т.А. Данилиной, В.Я. Зедгенидзе, В.А. Кожевниковой) показали, что для нашего благополучного существования необходимо, чтобы на мозг действовали три рода раздражителей: вызывающие положительные эмоции (35%), вызывающие отрицательные эмоции (5%), эмоционально нейтральные, или балластные (60%) [1, 4, 6].

С первых дней жизни ребенок встречается с многообразием окружающего мира: людьми, предметами, событиями. Родители не только знакомят малыша со всем тем, что его окружает, но всегда в той или иной форме выражают свое отношение к вещам, явлениям с помощью интонаций, мимики, жестов, речи. Знакомясь с различными свойствами и качествами вещей, маленький ребенок получает и некоторые эталоны отношений и человеческих ценностей: одни предметы, действия, поступки приобретают знак желаемых, приятных, другие, наоборот - отвергаются. Так, познавая окружающий

мир, ребенок уже в раннем детстве проявляет выраженное, субъективное, избирательное отношение к предметам.

А.И. Баркан так описывает процесс адаптации ребенка раннего возраста к детскому саду: «Адаптация малыша к дошкольному учреждению обычно протекает сложно с массой негативных сдвигов в детском организме. Эти сдвиги происходят на всех уровнях, во всех системах. Родителям обычно видна лишь надводная часть айсберга, а это поведение ребенка, которое зачастую приводит в смятение. Но сдвиги происходят и в организме и в душе ребенка. В детском коллективе малыш постоянно, как под током сильного нервно-психического напряжения, не прекращающегося ни на минуту. Он на грани стресса или в полной мере ощущает стресс. Провоцирует же стресс у ребенка отрыв от матери. Ведь малыш неразрывно связан с мамой, долгое время только с помощью мамы ребенок получал все необходимое для жизни.

И вдруг... мама предала его. Взяла и «обменяла» на работу. Его любимая, его неповторимая и самая прекрасная на свете мама нашла себе какую-то работу и бросила его на произвол судьбы среди ужасной новой обстановки и незнакомых ему ранее детей, которым нету дела до него. Ребенок не знает, как вести себя в этой новой для себя обстановке, ведь здесь все не так, как дома. Но он не знает этой новой формы поведения и от того страдает, боясь, что что-то сделает не так. А страх поддерживает стресс, и образуется порочный круг, который все-таки в отличие от всех других кругов имеет точное начало - отрыв от матери, разлука с матерью, сомнения в ее любви» [3, 7].

Социальными психологами и педагогами (А.И. Баркан [3], Г. Степанова [34]) были выделены признаки стрессового состояния малыша. Они могут проявляться:

- в трудностях засыпания и беспокойном сне;
- в усталости после нагрузки, которая совсем недавно его не утомляла;
- в беспричинной обидчивости, плаксивости или, наоборот, повышенной агрессивности;
- в рассеянности, невнимательности;
- в беспокойстве и непоседливости;
- в отсутствии уверенности в себе, которая выражается в том, что ребенок все чаще ищет одобрения у взрослых, буквально жметя к ним;
- в проявлении упрямства;
- в том, что он постоянно сосет соску, палец или жует что-нибудь, слишком жадно без разбора ест, заглатывая при этом пищу (иногда, наоборот, отмечается стойкое нарушение аппетита);
- в боязни контактов, стремлении к уединению, в отказе участвовать в играх сверстников (часто ребенок бесцельно бродит по группе, не находя себе занятия);
- в игре с половыми органами;
- в подергивании плеч, качании головой, дрожании рук;
- в снижении массы тела или, напротив, начинающихся проявляться симптомах ожирения;

- в повышенной тревожности;
- в дневном и ночном недержании мочи, которых ранее не наблюдалось, и в некоторых других явлениях.

Итак: разлука - страх - стресс - срыв адаптации - болезнь... Но все это обычно свойственно ребенку с тяжелой или неблагоприятной адаптацией к детсаду. Очень часто такая адаптация приводит к неврозам, которые уже вылечить намного сложнее.

А.И. Баркан нарисовала эмоциональный портрет ребенка впервые поступившего в обычный детский сад [3, 5]. В нем преобладают отрицательные эмоции, хотя, конечно, присутствуют и положительные.

Отрицательные эмоции Обычно их проявления различны: от слабоуловимых до депрессии, напоминающей собою плен. Довольно часто дети выражают свои отрицательные эмоции плачем: от хныканья до постоянного рева. Но наиболее часто проявляется во время адаптации приступообразный плач, свидетельствующий о том, что, хоть на время, у малыша все негативные эмоции внезапно отступают на последний план в связи с тем, что их отодвигают положительные. Но, к сожалению, все это лишь на время. Чаще всего ребенок перестает плакать, пока для него все ново.

Плач ребенка входит также и «плач за компанию», которым уже почти адаптированный к саду Ваш ребенок поддерживает «новичков», пришедших в группу, и составляет «плачущий дуэт» или же просто подпевает в хоре. Обычно дольше всего у ребенка остается не плачь, а хныканье, которым он стремится выразить протест при расставании с родителями.

Страх Это обычная отрицательная эмоция у ребенка. Я думаю, что нет такого ребенка, который бы не испытывал страх, во время адаптации в детсаде. Ведь малыш, впервые придя в детский коллектив, во всем лишь видит скрытую угрозу, находясь в ДОУ, без мамы или знакомого им человека. Поэтому он многого боится, и страх преследует его буквально все время. Малыш боится неизвестной обстановки и встречи с незнакомыми детьми, малыш боится новых воспитателей, а главное, того, что вы забудете о нем, уйдя из сада на работу.

Гнев Порой на фоне стресса у ребенка вспыхивает гнев, который выходит наружу, написанный буквально на лице. В такой момент ребенок, готов с яростью кинуться на обидчика, отстаивая свою правоту.

В период адаптации ребенок похож на «ахиллесову пяту» и оттого раним настолько, что поводом для гнева может послужить все, что находится вокруг

Положительные эмоции Они действуют как противовес всем отрицательным эмоциям и главный выключатель их. Обычно в первые дни адаптации они не проявляются совсем или немного выражены в те моменты, когда на ребенка действует «прелесть новизны». Чем легче адаптируется ребенок, тем раньше проявляются положительные эмоции, возвещающие о завершении у него адаптационного процесса. Особенно благоприятна радость. Вообще, улыбка и веселый смех, пожалуй, - главные «лекарства», вылечивающие большинство из негативных сдвигов адаптационного периода.

Одна из проблем, которая решается в дошкольном учреждении, - проблема адаптации детей. Как уже говорилось ранее, в период адаптации у ребенка возникает перестройка ранее сформированных навыков и принципов, и помимо иммунитета и физиологии ребенка происходит перестройка организма, и преодоление психологических преград. Стресс может вызвать у малыша защитную реакцию в виде отказа от еды, сна, общения с окружающими, ухода в себя и др. Для оптимального осуществления периода адаптации переход ребенка из семьи в дошкольное учреждение необходимо сделать по возможности более плавным.

Эмоциональные проблемы малыша требуют разрешения впервые же дни его пребывания в группе. От успешности деятельности педагога в этом направлении зависит дальнейшая жизнь ребенка, и не только в детском саду. Отрицательный опыт адаптации может сыграть негативную роль и в первом классе школы.

Таким образом, создание психологической атмосферы в детских группах. Является одной из основных составляющих успешной адаптации младших дошкольников к детскому саду.

Психологическая атмосфера создается воспитателем при соблюдении следующих условий:

1. Обеспечение чувства уверенности малыша. Ребенок находится максимальное длительное пребывание около воспитателя.
2. Включенность родителей в подготовку и проведение занятий.
3. Постепенное увеличение времени пребывания в Доу
4. Эпатичность воспитателя.
5. Создание благоприятной атмосферы. (развешивание фото родителей (виртуальное присутствие родителей) игрушечные телефонные звонки).
6. Группа ярко, красочно оформлена.
7. Воспитатель принимает на себя роль посредника, организатора во всех детских взаимодействиях. Игра и любое взаимодействие выстраивается на первых шагах воспитателем (он и посредник, организатор, куратор).

Таким образом, задачей воспитателя является создание эмоционально-комфортных условий в группе. Это залог успешности решения всего комплекса образовательных задач, формирования эмоциональной сферы детей и благополучной адаптации детей.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. - М.: Наука, 2009. - 456 с.
2. Божович Л.И., Личность и ее развитие в детском возрасте. М., 2012.
3. Доронова Т.Н., Соловьева Е.В. и др. Дошкольное учреждение и семья. М.: ЛИНКА - ПРЕСС, 2012.
4. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. / Я.Л. Коломинский. - Минск: Политиздат, 2011. - 298 с.
5. Репина Т.А. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т.А. Репиной М.: Педагогика, 2012. - 125 с.
- Смирнова. - М.: ЛИНКА - ПРЕСС, 2010. - 160 с.

6. Степанова Г. Эмоциональные состояния ребенка-дошкольника и их педагогическая оценка в условиях детского сада / Г.Степанова // Дошкольное воспитание. -2009. - №5. - с.39-54.
7. Эльконин Д.Б. Психология детей дошкольного возраста. / Д.Б. Эльконин. - М.: ЛИНКА - ПРЕСС, 2009. - 478 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ В ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА

**Г. Б. Шегирова,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Большое значение и актуальность приобретает изучение ребенка в системе его отношений со сверстниками в группе детского сада, поскольку дошкольный возраст – особо ответственный период в воспитании, являющийся возрастом первоначального становления личности ребенка. В общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, существенным образом влияющие на развитие его личности.

Межличностные отношения – это многообразная и относительно устойчивая система избирательных, осознанных и эмоционально переживаемых связей между членами контактной группы. Эти связи определяются в основной совместной деятельности, поступках и во взаимоотношениях группы.

Проблема личных взаимоотношений в группе сверстников всегда привлекала внимание педагогов и психологов. Над проблемой взаимных влияний и воздействий детей друг на друга работали многие известные психологи и педагоги, такие как Г.А. Роков, В.П. Вахтерев, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, И.В. Дубровина, В.С. Мухина, Г. Крайк, М.В. Гамезо, Б.С. Волков.

В детских группах могут быть выделяют функционально – ролевые, эмоционально – оценочные и личностно – смысловые отношения между сверстниками. В общении ребенка со сверстниками формируются важнейшие навыки межличностного общения и нравственного поведения. Стремление к сверстникам, жажда общения с ним делает группу сверстников для школьника чрезвычайно ценной и привлекательной.

Функционально – ролевые отношения, проявляющиеся в игровой деятельности, в значительной степени самостоятельны и свободны от непосредственного контроля со стороны взрослого. Психологический смысл общения ребенка заключается здесь в том, что именно в контексте этих отношений ребенок сам осуществляет личностный выбор той или иной роли. Эмоционально – оценочные отношения являются регуляторами в ситуациях возможных конфликтов при распределении ролей в игре [1].

Исследования, выполненные под руководством М.И. Лисиной, показали, что примерно к 4 годам сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Общение со сверстником отличает

ряд специфических особенностей, среди которых богатство и разнообразие коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов. В то же время отмечается нечувствительность к воздействиям сверстника, преобладание инициативных действий над ответными действиями [3].

Развитие общения со сверстником в дошкольном возрасте проходит через ряд этапов. На первом из них (2—4 года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении ребенка. Главной коммуникативной потребностью является потребность в соучастии сверстника, которое выражается в параллельных (одновременных и одинаковых) действиях детей.

На втором этапе (4—6 лет) возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и воздействий партнера. Содержанием общения становится совместная (главным образом, игровая) деятельность. На этом же этапе возникает другая и во многом противоположная потребность в уважении и признании сверстника. На третьем этапе (в 6—7 лет) общение со сверстником приобретает черты внеситуативности — содержание общения отвлекается от наглядной ситуации, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми.

Как показали работы Р.А. Смирновой и Р.И. Терещук, выполненные в русле данного направления, избирательные привязанности и предпочтения детей возникают на основе общения. Дети предпочитают тех сверстников, которые адекватно удовлетворяют их потребности в общении. Причем главной из них остается потребность в доброжелательном внимании и уважении сверстника [2].

Таким образом, в современной психологии существуют различные подходы к пониманию межличностных отношений, каждый из которых имеет свой предмет изучения:

- ◆ социометрический (избирательные предпочтения детей);
- ◆ социокогнитивный (познание и оценка другого и решение социальных проблем)
- ◆ деятельностный (отношения как результат общения и совместной деятельности детей) [4].

При исследовании системы взаимоотношений в группе детского сада выделяются три вида, каждый из которых изучался отдельно с помощью специально разработанных методик. Специальные методики дали возможность получить богатый материал, характеризующий целый ряд особенностей общения и межличностных отношений детей дошкольного возраста. Т.А. Репина особое внимание уделила изучению общения мальчиков и девочек в разных возрастных группах детского сада. Работа Л.А. Рояк посвящена изучению детей с особыми трудностями общения, которые приводят нередко к изоляции таких детей от коллектива. Антонова Т.В. исследовала возрастные тенденции проявления некоторых особенностей общения [4].

Исследование прогрессивных психологов показывают, что положение ребенка в группе сверстников не является постоянным, а может меняться под влиянием многих факторов. Изменение положения «непопулярного» ребенка может способствовать не только улучшению «микроклимата» вокруг него с помощью положительных оценок его качеств воспитателем, но и включение его в деятельность, где он сможет себя показать с лучшей стороны [4].

Педагогические и психологические исследования показывают, какую большую роль на формирование отношения детей друг с другом может оказать игра, которая является для маленького ребенка не только школой познания окружающего мира взрослых, но и школой взаимоотношения людей. Образ жизни детей в детском саду и особенности их деятельности также накладывают определенный отпечаток на взаимоотношения детей.

Массовое обследование дошкольного воспитания, показало, что в сельских и районных детских садах, где часто дети встречаются и после возвращения из детского сада, а также в группах с интернатным пребыванием детей, дружеские привязанности приобретали для них особое значение, общий уровень взаимоотношений и общения в группе были выше. Избирательность отношения между детьми были ярче выражены: было больше взаимного выбора, взаимные симпатии более устойчивы, а популярность ребенка в группе в большей степени определялась его нравственными качествами.

Конфликтные взаимоотношения со сверстниками препятствуют нормальному общению с ними и полноценному формированию личности ребенка. Связанное с нарушением общения отрицательное эмоциональное настроение часто приводит к появлению неуверенности в себе, недоверчивости к людям, вплоть до элементов агрессивности в поведении.

В этой связи возникает необходимость разрабатывать конкретные меры, с помощью которых можно было бы предупреждать или преодолевать конфликтные ситуации, порождающие нарушение правильных взаимоотношений между детьми группы. Поэтому воспитатель должен быть внимателен по отношению ко всем детям группы, знать их особенности и взаимоотношения, вовремя замечать какие-либо отклонения в отношениях детей в группе. Среди объективных методов, используемых для изучения межличностных отношений в группе дошкольников, наиболее популярными являются: социометрия, метод наблюдения, метод проблемных ситуаций.

Таким образом, общение играет значительную роль в психическом развитии ребенка. В процессе общения он получает информацию о предметах, явлениях окружающего мира, знакомится с их свойствами и функциями. Общение с другими людьми позволяет ему узнать многое о социальном окружении, нормах поведения в обществе, его собственные достоинства и недостатки, взгляды других людей на окружающий его мир.

Таким образом, общаясь с взрослыми и сверстниками, ребенок учится регулировать свое поведение, вносить изменения в деятельность, корректировать поведение других людей.

Список литературы

1. Мухина Т. К., Репина М. А., Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2015. — №9. — С. 1267-1269.
2. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников — диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2003.
3. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1996. – 145с.
4. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада– М.: Педагогика, 1994. – 231с

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

**Е. В. Шемякова, Н. А. Логинова,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Большое значение в теории и практике современной суицидологии придается проблеме психологической профилактики суицидальных проявлений. В.Т. Кондратенко, рассматривая проблему профилактики суицидального поведения, отмечает в ее структуре два основных этапа: первичную и вторичную профилактику [1].

Первичная профилактика суицидального поведения предполагает:

- совершенствование социальной жизни людей;
- устранение социальных факторов, способствующих формированию и проявлению суицидального поведения;
- воспитание социально позитивно ориентированной личности.

Вторичная профилактика суицидального поведения направлена на:

- определение факторов риска и выделение групп «профилактического учета» по различным формам девиантного поведения;
- раннее и активное выявление лиц с нервно-психическими нарушениями;
- медицинская коррекция выявленных заболеваний и психических нарушений.

Большинство современных суицидологов считают, что комплексная программа профилактики суицидального поведения должна быть направлена на решение следующих основных задач [2,4]:

- своевременное распознавание и ликвидация состояний, несущих потенциальную угрозу самоубийства;
- раннее выявление суицидальных тенденций среди определенного контингента населения;
- решение диагностических вопросов и применение необходимых профилактических мер;
- лечение постсуицидальных состояний, социально-трудова реадaptация;
- регистрация и учет самоубийств и покушений;
- проведение широкой психогигиенической работы среди населения.

В образовательном учреждении подростки проводят большую часть дня, поэтому оно является идеальной средой для проведения профилактики самоубийств. Можно выделить следующие этапы профилактической работы.

1. На данном этапе разрабатываются мероприятия для проведения воспитательной работы: создание программ психического здоровья, здоровой среды в образовательном учреждении и эффективной модели взаимодействия с семьей.

2. Работа на данном этапе предполагает диагностику суицидального поведения для выявления детей «группы риска», работу с семьей подростка, попавшего в трудную жизненную ситуацию или находящегося в кризисном состоянии, оказание экстренной помощи, обеспечение безопасности ребенка, снятие стрессового состояния [3].

Необходимы индивидуальные и групповые занятия, направленные на формирование умения регулировать своё поведение, адаптивных копинг-стратегий, способствующих позитивному принятию подростками себя и позволяющих эффективно преодолевать напряжённые ситуации, повышению самооценки, развитию эмпатии. С этой целью можно использовать такие формы работы как классные часы, круглые столы, информационные стенды.

С педагогами и родителями проводится просветительская и консультативная работа по вопросам дезадаптивного поведения детей и подростков, в том числе суицидального, сообщается информация о мерах профилактики суицида среди детей и подростков.

Родителей необходимо познакомить с причинами, факторами, динамикой суицидального поведения, подготовить рекомендации о том, как заметить надвигающийся суицид, что делать, если у ребенка замечены признаки суицидального поведения, куда можно обратиться с данной проблемой.

С детьми беседы о суициде необходимо вести с позиции их помощи товарищу, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации, поскольку подростки в трудной ситуации чаще всего обращаются за помощью и советом к своим друзьям, чем к взрослым. Именно поэтому они должны быть осведомлены о том, что суицид это бегство от решения проблемы, от наказания и позора, унижения и отчаяния, разочарования и утраты.

Только совместная работа психолога, педагогического коллектива и родителей, вовлечением в нее подростков может дать положительные результаты по предотвращению суицидов.

Список литературы

1. Кондратенко В. Т. Девиантное поведение у подростков. — Минск, 1988.
2. Гилинский Я.И., Юнацкевич Я.И. Социологические и психологические основы суицидологии. — СПб., 1999.
3. Горская М.В. Диагностика суицидального поведения у подростков // Вестник психосоц. работы. — 1994. — № 1. — С. 44 — 52.
4. Амбрумова А.Г., Бородин С.В., Михлин А.С. Предупреждение самоубийств. — М., 1980.

ОСОБЕННОСТИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

**Е. В. Шемякова,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Тема смерти пронизывает нашу жизнь, актуализируясь с возрастом, поэтому для некоторых людей она приобретает особое значение. Суицидальное поведение в настоящее время является глобальной общественной проблемой.

В науке существует термин – «пубертатный суицид», которым обозначают целое явление, подростковые самоубийства. Психическая организация подростка неустойчива, причем на всех уровнях: интеллекта, чувств, эмоций. Подростки крайне нестабильны в самооценке и при этом – большие максималисты; они всегда сомневаются в своих знаниях и способностях, для них характерна частая смена настроения, тревожность, легко возникают страхи. Порой небольшой конфликт в семье или в школе может послужить толчком для того, чтобы ребёнок вошёл в депрессивное состояние [1].

«Суицид - это следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого ею микросоциального конфликта» (А.Г. Абрумова, В.А. Тихоненко). Суицидальные личности этой возрастной группы могут быть адекватно приспособленными к школе и полностью свободны от проблем, но в этом возрасте человек проходит хаотический кризис идентификации и/или борьбу за независимость. В подростковом сознании суицид часто не имеет истинных завершённых форм, а замыслы, мысли, попытки – это демонстративно-шантажное поведение. Большинство самоубийц, как правило, вовсе не хотели умереть, а только достучаться до кого-то, позвать на помощь, обратить внимание на свои проблемы.

У подростков, также как и у взрослых, основной причиной суицида выступает социально-психологическая дезадаптация, но для них это не тотальные нарушения (крах смысла жизни, профессиональный кризис и др.), а нарушения в общении с близкими. Хотя среди подростков попытки самоубийства часто совершаются, но только единицы из них достигают своей цели, тем не менее, процент самоубийств в этой группе достаточно высок [3].

Наиболее подвержены суициду подростки, имеющие склонность к депрессиям (пониженному настроению), злоупотребляющие спиртными напитками, наркотическими и токсическими веществами, видевшие самоубийство или гибель кого-то из близких, плохо успевающие в школе, девочки после изнасилования или во время беременности, а также талантливые, неординарные подростки, не вписывающиеся в общество. Входящие в эту группу подростки в любой момент могут оказаться в ситуации, которая станет толчком к суициду. Для них характерны повышенная ранимость и ощущение себя изгоем в обществе – именно это и толкает их на самоубийство [3]:.

Основными мотивами суицидального поведения несовершеннолетних являются [2]:

– переживание обиды, чувства одиночества, отчужденности и непонимания;

– действительная или мнимая утрата родительской любви, ревность, неразделенное чувство;

– переживания, связанные со смертью близких, разводом или уходом из семьи родителей, серьезной болезнью;

– чувства вины, стыда, оскорбленного самолюбия, самообвинения;

– боязнь позора, нежелание извиниться;

– любовные неудачи, сексуальные эксцессы, беременность;

– чувство мести, протеста, злобы, вымогательство и угроза;

– желание привлечь к себе внимание, вызвать сочувствие, уйти от трудной ситуации, избежать неприятных последствий;

– сочувствие или подражание товарищам, героям книг или фильмов («эффект Вертера»)

Психотравмирующая ситуация не всегда является единственной предпосылкой для суицида. Личностные особенности суицидента являются второй составляющей данной ситуации.

А.Г. Амбрумова считает, что для подростков с суицидальным поведением характерны следующие черты [2]:

– импульсивность;

– эмоциональная неустойчивость, эксплозивность (взрывчатость);

– повышенная внушаемость;

– несамостоятельность мышления.

А.Е. Личко и Т.В. Кондрашенко указывают на определенную связь суицидального поведения с типом акцентуации характера. В большинстве случаев суицидальные посягательства совершались представителями сенситивного (63%) и циклоидного (25%) типов [4,5].

Факторами, способствующими попыткам суицида у подростков, являются отношения с родителями (примерно в 70% случаев эти проблемы непосредственно связаны с суицидом), на втором месте – трудности, связанные с учебным заведением, на третьем – проблемы взаимоотношений с друзьями, представителями противоположного пола.

Список литературы

1. Суицидология: Прошлое и настоящее: Сб. статей / Сост. А. Н. Моховиков. — М., 2001.
2. Амбрумова А.Г. Психология самоубийства// Социальная и клиническая психиатрия. — 1996. — № 4.
3. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. — М., 1976.
4. Кондратенко В. Т. Девиантное поведение у подростков. — Минск, 1988.
5. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Л., 1983.

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОУ

**М. М. Шефнер,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

Научный руководитель старший преподаватель Н. Э. Логинова

В настоящее время в области дошкольного образования решается ряд проблем, одна из которых проблема поиска наиболее эффективных форм организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

К сожалению, в настоящее время растёт численность детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным ООН, в мире насчитывается примерно 450 миллионов человек с нарушенным психическим и физическим развитием. Они составляют почти десятую часть жителей планеты. Это подтверждает и данные Всемирной Организации Здравоохранения, свидетельствующие, что число таких людей достигает 13 % от общего числа населения. Всего в мире 200 миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья. Ежегодно в России рождается около 50 тысяч детей, которые признаются инвалидами. Рост численности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в России сопровождается поиском путей решения проблем этой группы населения, создания для них безбарьерной среды жизнедеятельности, а также форм их адаптации в обществе [1].

Огромное значение имеет оперативное оказание комплексной систематической помощи нуждающимся детям, осуществление поддержки и сопровождения детей и их родителей, создание таких средовых условий, которые обеспечили бы успешную адаптацию ребенка с особыми образовательными потребностями в социуме [2, 4].

Международные документы по проблемам инвалидов, в том числе «Конвенция о правах ребенка» призваны обеспечить детям с ограниченными возможностями здоровья равные возможности наряду со здоровыми детьми. Благодаря инклюзивному образованию сейчас дается возможность посещать многим детям с ОВЗ дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) любого типа, что позволяет им получать полноценное образование и общаться со своими сверстниками [1].

Проблемой развития детей с ОВЗ является трудность в освоении ими окружающего мира. Отсюда – возникновение эмоциональных проблем у таких детей: страх, плаксивость, тревожность, замкнутость, неуверенность. Но ребенок с патологией в здоровье, как и здоровый ребенок, имеет свои потенциальные возможности развития. Важно помочь каждому, кто имеет особенности в развитии, научиться жить в современном обществе и найти свое место. И поэтому коллектив ДОУ должен проводить работу с детьми с ОВЗ и их родителями таким образом, чтобы они чувствовали себя полно-

правными участниками общего дела и были так же успешны, как и их сверстники. Подбирать такие формы работы, которые способствуют реабилитации и полноценной интеграции в общество.

Практика коррекционной работы побудила нас изучить и внедрить опыт интегрированного обучения [1]. Существуют следующие модели интеграции:

- полной интеграции, когда ребенок с проблемами в развитии воспитывается в массовой группе. Овладеть программой обучения помогают специалисты, персонал группы, которую посещает ребенок;

- временной интеграции. В рамках временной интеграции дети объединяются для проведения совместных музыкальных, спортивных праздников, где главным участником становится ребенок;

- частичной интеграции, когда ребенок по состоянию здоровья посещает лишь некоторые занятия и другие мероприятия, проводимые в ДОУ [1].

Система коррекционно-педагогической работы с ребенком-инвалидом предусматривает работу с семьей. Именно в семье ребенок усваивает те или иные навыки поведения, представления о себе и других, о мире в целом. Поэтому правильное, адекватное отношение семьи к болезни ребенка, к его проблемам и трудностям — это важные факторы реабилитации растущей личности. Проживание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье создает в ней совершенно особую обстановку. Это зависит, прежде всего, от самих родителей, от их установок, формирующихся в отношениях к нему других детей. От отношения к ребенку близких к нему людей зависят, какие чувства будут у него формироваться (чувства любви или же регрессивные реакции с тяжелой нервозностью, способствующие неприязни и эмоциональным взрывам). Помогая семье выработать правильное отношение к реакции окружающих на внешние проявления дефекта у ребенка-инвалида [2]. Формируем оптимистические установки в отношении возможностей ребенка, вместе с педагогом-психологом обучаем их доступным приемам коррекционной работы. В силу тяжести двигательных нарушений рекомендуем поиграть в разные игры, которые можно без особых усилий найти, как на сайте нашего детского сада, так и на других сайтах для дошкольников.

Для более успешной адаптации детей с ОВЗ используются следующие методы [4]:

1. Сказкотерапия — уникальный метод консультирования, коррекции, развития, реабилитации, расширения сознания и совершенствования взаимодействия через речь с окружающим миром. Наблюдая за героями, ребенок учится решать проблемы. Мы тактично направляем мысли, чувства, поступки детей в нужное русло. Здоровая идея, что все можно исправить, изменить, становится главной установкой.

2. Смехотерапия — метод, способствующий коррекции настроения. Дети с удовольствием изображают смех героев, адекватно передают собст-

венные состояния в движении, мимики, учатся выразительно интонировать с разной силой голоса в проблемных ситуациях.

3. Куклотерапия помогает ликвидировать переживания детей, улучшить адаптацию, разрешить конфликты. Продуманный подбор игрушек способствует выражению чувств, автоматизации звуков в речи, развитию лексико-грамматических категорий, связной речи.

Мы с детьми выяснили, что замысел игрушки мастер может взять из жизни, из сказки. Игрушки могут отражать лексические темы, а могут отсутствовать в реальной жизни. Есть у нас игрушки, помогающие снять агрессию. Это игрушки, которые надевают на руку. Игрушки диких животных мы используем для выражения гнева, страха, хитрости. От имени кукол мы проводим развивающие игры, занятия.

Таким образом, осуществляется связь состояния ребенка с ситуациями, которые могут встречаться ему в жизни. В группе у каждого ребенка имеется любимая игрушка, с которой он не расстается даже во время сна. Возможности куклотерапии позволяют решить такие важные коррекционные задачи, как развитие всех компонентов речи, самовыражение дошкольника, достижение эмоциональной устойчивости. Дети с ОВЗ с удовольствием рассказывают сверстникам о проблемах, разыгрывают сказочные сюжеты от имени героев.

4. Пескотерапия — метод, способствующий уравниванию эмоционального состояния детей с ограниченными возможностями здоровья. Наши наблюдения показывают, что игры с песком положительно влияют на эмоции и являются замечательным средством для развития детей. Ребенок анализирует свои действия, лучше понимает себя и других, у него быстрее развиваются тактильно-кинестетические ощущения и мелкая моторика пальцев рук. Дети становятся более коммуникабельными, раскрепощенными.

5. Арт - терапия вызывает у детей и взрослых положительные эмоции. Очень удобно использование этого метода на логопедических и лог - ритмических занятиях. Используют музыку, танец, движения, драматическое искусство. Эта работа мобилизует творческий потенциал детей, создает доверительную обстановку в детском коллективе.

6. Игротерапия помогает исследовать отношения детей. Познавая реальный мир, ребенок проецирует воспринимаемый опыт в игровую ситуацию. Для ребенка с ОВЗ игра имеет огромное значение, поскольку в ней он может лучше реализовать себя: в сюжетно- ролевых играх он охотно берет на себя разные роли, договаривается с детьми, с удовольствием играет в настольные, дидактические игры, но испытывает трудности в подвижных играх.

Для оказания всесторонней квалифицированной помощи детям с ОВЗ в штате ДОУ, кроме педагогического персонала, представлены: врач-педиатр, врач-фтизиатр, старшая медицинская сестра, инструктор по физическому воспитанию, психолог, учитель-логопед и др. Совместно со всеми специа-

листами для каждого ребенка разрабатывается и осуществляется индивидуальная программа развития.

Всегда стоит помнить, что при работе с детьми-инвалидами в условиях массового детского сада к ним должен быть индивидуальный подход, постоянный контроль, нужна частая смена деятельности, их надо любить.

Список литературы

1. Инклюзивное образование: методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. Выпуск 4. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.
2. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии /И.Ю. Левченко. – М., 2008.
3. Пазухина, И. А. Давай поиграем! Тренинговое развитие мира социальных взаимоотношений детей 3-4 лет /И.А. Пазухина. – М. 2010.
4. Семенака, С. И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе. Коррекционно – развивающие занятия / С.И. Семенака. - М. 2012.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕТРУДОВЫХ УМЕНИЙ ВЕДЕНИЯ ДОМАШНЕГО ХОЗЯЙСТВА У УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ НА УРОКАХ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ

**И. Л. Эрлих,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Проблема формирования общетрудовых умений изучена психологами Л.С. Выготским, Г.М. Дульневым, Е.А. Милеряном, Б.И. Пинским, К.К. Платоновым, Н.Ф. Талызиной, В.В. Чебышевой, Ж.И. Шиф и др. В отличие от нормально развивающегося ребёнка у детей с лёгкой степенью умственной отсталости наблюдаются значительные трудности формирования общетрудовых умений даже в условиях коррекционной школы. Исследования, проводимые Е.А. Ковалёвой, Г.Н. Мерсияновой, С.Л. Мирским в области усвоения трудовых операций, раскрыли недостатки трудовой деятельности школьников с недоразвитием интеллекта: наиболее слаборазвитыми оказались ориентировочные, планирующие и контрольно-оценочные действия.

На необходимость выстраивания логических взаимосвязей при обучении учащихся с нарушением интеллекта указывали в своих трудах Г.М. Дульнев, С.Л. Мирский, Б.И. Пинский. О значении системности в обучении всех детей отмечалось в исследованиях П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. Следовательно, формирование общетрудовых умений у детей с лег-

кой степенью умственной отсталости требует от учителя специальной низации обучения.

Опыт обучения детей с интеллектуальной недостаточностью свидетельствует о том, что традиционные формы обучения не в полной мере учитывают особенности формирования общетрудовых умений и не используют специальные средства для их развития, что отрицательно сказывается на эффективности всей коррекционной работы.

Для изучения уровня сформированности общетрудовых умений и навыков у учащихся среднего школьного возраста с лёгкой степенью умственной отсталости проводили наблюдения и упражнения. Организуя фронтальную работу, мы внимательно наблюдали за школьниками, а затем точно и своевременно фиксировали полученные данные, отражая в записях постепенные изменения в трудовой деятельности.

Для изучения использовались диагностическая методика, разработанная Г.В. Репкиной и Е.В. Заикой. Данные методики предназначены для оценки уровней сформированности общетрудовых умений на основе педагогических наблюдений за учебно-трудовой деятельностью учащихся. Учащиеся пятого класса обследовались индивидуально на уроках СБО. Сравнивая полученные данные, каждого учащегося присваивался определённый уровень сформированности целеполагания, учебно-трудовых действий, действий контроля. При установлении соответствия общетрудовых умений определённому уровню сформированности мы опирались на критерии оценок, предложенные Г.В. Репкиной и Е.В. Заикой.

Цель: на основе педагогических наблюдений и изучения качественных характеристик уровней компонентов, обобщить и оценить учебно-трудовую деятельность каждого ученика.

Количественные результаты обследования по методике обработаны и занесены в таблицу (см. таблицу).

Результаты диагностирования сформированности учебно-трудовой деятельности у учащихся 5 класса с легкой степенью умственной отсталости на констатирующем этапе исследования

Имя, фамилия	Компоненты учебно-трудовой деятельности		
	целеполагание	учебно-трудовые действия	действия контроля
Влад Б.	1	1	1
Андрей Б.	3	3	2
Сергей К.	1	1	1
Евгений К.	2	3	2
Дарья Н.	2	2	1
Валерия Н.	2	2	2
Дарья П.	2	2	1
Василий П.	3	3	2

Дмитрий П.	2	2	2
Вячеслав П.	1	1	1
Мария С.	1	1	1
Дмитрий Т.	1	1	1

Обобщив полученные нами данные, мы выявили уровни сформированности учебно-трудовой деятельности у учащихся пятого класса с лёгкой степенью умственной отсталости.

Как показали результаты исследования, 1 уровень сформированности целеполагания (отсутствие цели) имеют 41,5% испытуемых (рис 1).

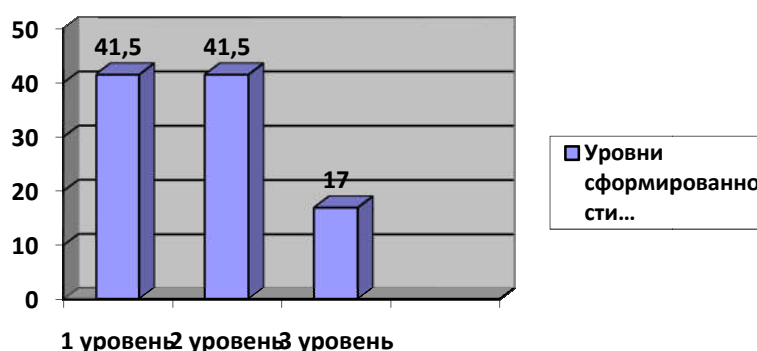


Рис.1. Гистограмма уровней сформированности целеполагания у учащихся 5 класса с легкой степенью умственной отсталости на констатирующем этапе эксперимента

Учащиеся данной группы (Влад Б., Сергей К., Слава П., Мария С., Дмитрий Т.) предъявляемое учителем требование осознают частично (без промежуточных целей) в форме прямого указания. Они не могут планировать свои действия, не могут ответить на вопросы о том, что они собираются делать или что сделали. В связи с этим нуждаются в постоянной пооперационной помощи учителя.

Установлено, что 2 уровень сформированности целеполагания (принятие практической задачи) имеют 41,5% детей. Эти учащиеся (Евгений К., Дарья Н., Валерия Н., Дарья П., Дмитрий П.) не могут увязать познавательное содержание действия с его практической частью. В процессе решения практической задачи осознают, что надо делать и что они уже сделали, выделяют промежуточные цели.

Сформированность целеполагания 3 уровня (переопределение познавательной задачи в практическую) показали 17% учащихся. Ученики, имеющие данный уровень (Андрей Б., Василий П.), принимают и осознают теоретическую задачу, но в процессе ее решения подменяют познавательную задачу практической. После окончания действия могут воспроизвести материал, касающийся выполнения практической задачи. Теоретический материал воспроизводится фрагментарно.

Результаты диагностирования сформированности учебно-трудовых действий (отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности) показали, что 1 уровень имеют 42% детей (рис.2).

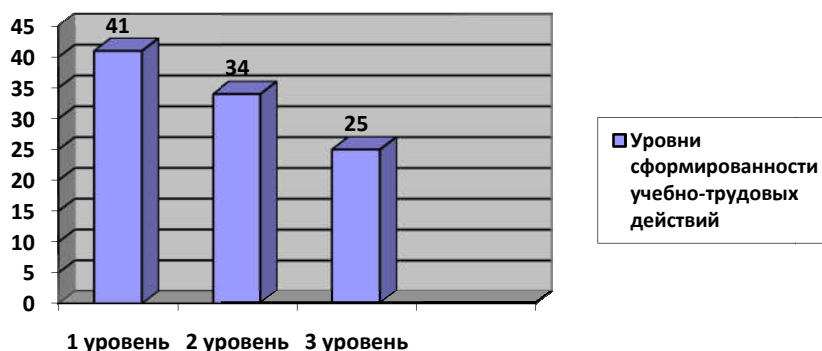


Рис.2. Гистограмма уровней сформированности учебно-трудовых действий у учащихся 5 класса с легкой степенью умственной отсталости на констатирующем этапе эксперимента

Эти учащиеся (Влад Б., Сергей К., Слава П., Мария С., Дмитрий Т.) не осознают содержания действия, не выделяют взаимосвязи между операциями. Они копируют действия учителя (ученика), не воспроизводят последовательность действия.

Ко 2 уровню сформированности учебно-трудовых действий (выполнение учебно-трудовых действий в сотрудничестве с учителем) отнесены 33% учащихся (Дарья Н., Валерия Н., Дарья П., Дмитрий П.). Они осознают содержание действий и их операционный состав, могут дать отчет о своих действиях, но в процессе выполнения действий допускают ошибки. Эффективно работают при пооперационном контроле, самостоятельные учебно-трудовые действия практически отсутствуют.

К 3 уровню отнесены 25% учащихся (Андрей Б., Евгений К., Василий П.). Они самостоятельно применяют усвоенные способы действия к решению новой задачи, однако не способны внести в них даже небольшие изменения. Соотнесение и перестройку действия могут осуществлять лишь с помощью учителя, а не самостоятельно.

Как показали результаты наблюдений 1 уровень сформированности действий контроля (отсутствие контроля) имеют 58% учащихся (рис.3).

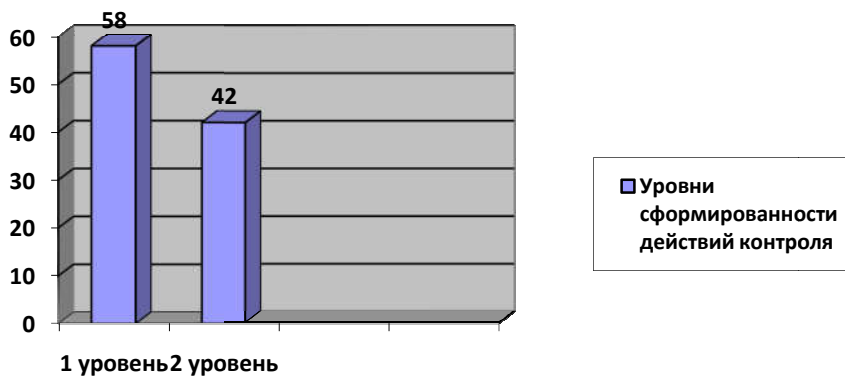


Рис.3. Гистограмма уровней действий контроля у учащихся 5 класса с легкой степенью умственной отсталости на констатирующем этапе

Эти дети (Влад Б., Сергей К., Дарья Н., Дарья П., Слава П., Мария С., Дмитрий Т.) не умеют обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя в отношении неоднократно повторенных действий, часто допускают одни и те же ошибки, некритически относятся к исправленным ошибкам в своих работах, и не замечают ошибок других учеников.

42% учащихся (Андрей Б., Евгений К., Валерия Н., Василий П., Дмитрий П.) отнесены ко 2 уровню сформированности действий контроля (контроль на уровне произвольного внимания). Целенаправленные действия контроля в целом отсутствуют. В отношении многократно повторенных действий могут, хотя и несистематически, неосознанно фиксировать факт расхождения действий и произвольно запомненной схемы; заметив и исправив ошибку, не могут обосновать своих действий.

Учащиеся с 3 уровнем сформированности действий контроля (потенциальный контроль на уровне произвольного внимания) отсутствуют.

В ходе наблюдений за деятельностью учащихся 5 класса с лёгкой степенью умственной отсталости на уроках СБО установлено, что для большинства детей характерным является то, что после чтения инструкции (ориентировочное действие) они сразу пытаются приступить к выполнению задания, нередко нарушая прямые указания инструкции. В ходе неудачных попыток учащиеся чаще всего обращаются не к инструкции, а к учителю. Только после ряда напоминаний ученики начинают повторно пользоваться инструкцией. При этом, как правило, они перечитывают её от начала до нужного им указания. Прочитав нужный пункт инструкции, они возвращаются к исполнительным действиям. При очередном затруднении ученики вновь читают инструкцию (в итоге оказалось, что на повторные чтения инструкции ученики затрачивали времени во много раз больше, чем на первое чтение). Ученики не производили предварительного отбора необходимых инструментов. Они не всегда могли представить, каким инструментом надо пользоваться при выполнении очередной операции.

При выполнении заданий детьми часто встречаются ошибки, связанные с недостатками самоконтроля. Учащиеся не могут их найти и исправить самостоятельно, так как не соотносят свои действия с промежуточными результатами деятельности.

Таким образом, анализ учебно-трудовой деятельности учащихся 5 класса с лёгкой степенью умственной отсталости подтверждает низкий уровень сформированности их общетрудовых умений. В соответствии с вышеизложенным возникает необходимость проведения формирующего этапа эксперимента, направленного на формирование общетрудовых умений у учащихся с лёгкой степенью умственной отсталости в 5 классе на уроках СБО.

Список литературы

1. Власова, Т. А., Певзнер, М. С. О детях с отклонениями в развитии [Текст]. / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 2015. – 157 с.

2. Доценко, Е.В. Психодиагностика детей в образовательных учреждениях: тесты, методики, опросники [Текст]. / Е.В. Доценко. - Волгоград: Учитель, 2011. – 297с.
3. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст]. / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: Академия, 2012. – 199 с.
4. Пузанов, Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития [Текст]. / Б.П.Пузанов, Н.П.Коняева, Б.Б. Горский и др. - М.: Академия, 2013. – 272 с.
5. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст]. / Д.Б. Эльконин; Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», 2015. - 416 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ ГРАЖДАН: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ, ПОНЯТИЕ, ПРИНЦИПЫ, ВИДЫ

**О. С. Юрочкина,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Специфика социальной защиты населения на современном этапе обуславливается тем, что новая социальная политика, проводимая государством, требует новых форм и методов ее реализации, основанных на оказании населению необходимого комплекса социальных услуг. Начиная с 1995 года, появилось достаточно много нормативных правовых актов, регулирующих отношения по предоставлению гражданам социального обслуживания в различных видах и организацию деятельности соответствующих служб. Основопологающие из них - федеральные законы: №195 «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» от 10.12.1995 года и «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов» от 2. 08. 1995 года. В последние годы принят ряд программных документов, касающихся намерений Правительства РФ в сфере социального обслуживания, - комплексная программа о социальной поддержке населения.

В соответствии с законом «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» социальное обслуживание определяется как деятельность социальных служб по социальной поддержке, оказанию социально- бытовых, социально- медицинских, психолого-педагогических, социально- правовых услуг и материальной помощи, проведение социальной адаптации и реабилитации граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Государство гарантирует гражданам право на социальное обслуживание.

Впервые в отечественном законодательстве сформулировано понятие как трудная жизненная ситуация. Трудная жизненная ситуация - ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина, которую он не может преодолеть самостоятельно. Причинами ее возникновения могут быть самые различные обстоятельства: инвалидность, преклонный возраст,

болезнь, сиротство, жестокое обращение в семье, безработица, отсутствие определенного места жительства и прочее.

Социальное обслуживание основывается на следующих принципах: адресность, то есть предоставление персонализированного обслуживания конкретному лицу; доступность, т.е. обеспечивается возможность бесплатного и частично - платного получения социальных услуг, которые включены в федеральный и территориальные перечни гарантированных государством социальных услуг; добровольность - социальное обслуживание осуществляется на основании добровольного обращения гражданина, его опекуна, другого законного представителя, органа государственной власти, органа местного самоуправления или общественного объединения; гуманность; конфиденциальность.

Важным условием эффективной организации и функционирования учреждений социального обслуживания по оказанию помощи и поддержки населению является их правовое обеспечение.

Все документы, имеющие отношение к сфере социального обслуживания населения, имеют три уровня:

- 1) международный: «Всеобщая декларация прав человека»;
- 2) федеральный: Конституция (Основной Закон) Российской Федерации, Гражданский и Семейный кодексы, Федеральные Законы;
- 3) уровень субъектов РФ - нормативно - правовые акты, которые разработаны и приняты в субъектах РФ.

Согласно Конституции, РФ провозглашается социальным государством. А социальное государство призвано помогать слабым гражданам, стремиться влиять на распределение экономических благ в духе принципа справедливости для обеспечения каждому достойного существования.

Большое значение приобретает финансово- экономическое и материально- техническое обеспечение деятельности учреждений, оказывающих социальные услуги населению; многоуровневое научно - методическое и кадровое обеспечение деятельности территориальных социальных служб; наличие нормативно - правовой базы, создающей необходимые условия для становления и развития социальных служб и гарантирующей необходимый статус работников этих служб; соотнесение усилий, направленных на становление социальных служб и полученных результатов социального обслуживания, выражающихся, прежде всего, в степени удовлетворения клиентов, эффективности социальных услуг. Нуждается в разработке и обосновании проблема взаимосвязи и взаимодействия социального обслуживания и социальной работы.

Внутри службы социальной защиты множество подсистем и элементов, несущих разнообразную функциональную нагрузку, которые находятся в сложном взаимодействии, обеспечивающем ее результативность. С одной стороны, функционируют службы семьи, социально- медицинской помощи, психологической помощи, социального обеспечения, правовой помощи, службы занятости. А с другой стороны - территориальные социальные службы (межведомственные), муниципальные и т. п.

Социальная служба как инструмент социальной работы организует свою деятельность по двум направлениям: социальная защита и социальная помощь. Система социальных служб включает государственную, муниципальную и негосударственную службы. К государственной социальной службе относятся учреждения и предприятия социального обслуживания, органы исполнительной власти РФ и субъектов РФ, в компетенцию которых входит организация социального обслуживания. К муниципальной социальной службе относятся учреждения и предприятия социального обслуживания, органы местного самоуправления, в компетенцию которых входит организация и осуществление социального обслуживания. К негосударственной социальной службе относятся учреждения и предприятия социального обслуживания, создаваемые благотворительными, общественными, религиозными и другими негосударственными организациями, и частными лицами. Система социальных служб включает в себя сеть специальных учреждений, предназначенных для обслуживания соответствующих групп населения.

Социальные службы различных министерств и ведомств видятся неотъемлемым компонентом территориальной социальной сети. Учреждения социального обслуживания имеют двойное административное подчинение и нередко множество источников финансирования. Сущность социального обслуживания как социальной системы раскрывается путем выявления: структуры видов, форм и методов социальных услуг (государственные, муниципальные, общественные, церковные, частные); организации социального обслуживания (учреждения и предприятия); управления социальным обслуживанием; ресурсного обеспечения социального обслуживания (материального, финансового, кадрового, научно - методического, информационного).

Предусмотрены следующие виды социального обслуживания:

1) материальная помощь в виде денежных средств, специальных транспортных средств, продуктов питания, средств санитарии и гигиены, одежды и обуви, других предметов первой необходимости, топлива, технических средств реабилитации инвалидов и лиц, нуждающихся в постороннем уходе;

2) социальное обслуживание на дому направлено на возможное продление пребывания пенсионеров и инвалидов в привычной для них социальной среде в целях поддержания их социального статуса, а также на защиту их законных прав и интересов;

3) полустационарное социальное обслуживание осуществляется отделениями дневного (ночного пребывания) при муниципальных центрах социального обслуживания или органах социальной защиты;

4) стационарное социальное обслуживание направлено на оказание всесторонней социальной помощи лицам, нуждающимся по состоянию здоровья в постоянном постороннем уходе и наблюдении.

Социальные услуги, входящие в федеральный и территориальные перечни, предоставляются гражданам бесплатно, либо на условиях частичной оплаты. Положение о порядке и условиях оплаты социальных услуг, предоставляемых гражданам пожилого возраста и инвалидам государственны-

ми и муниципальными учреждениями социального обслуживания, утверждено постановлением Правительства РФ от 15.04.96 № 473 (СЗ РФ, 1996, №17, ст. 2002)[37,С.89]

Следующие группы населения пользуются услугами бесплатно:

а) одинокие граждане пожилого возраста (одинокие супружеские пары) и инвалиды, получающие пенсию с учетом надбавок в размере ниже регионального прожиточного минимума;

б) граждане пожилого возраста и инвалиды, родственники которых по объективным причинам не могут обеспечить им помощь и уход, если размер получаемой пенсии вместе с надбавками ниже регионального прожиточного минимума;

в) граждане пожилого возраста и инвалиды, проживающие в семьях со среднедушевым доходом ниже регионального прожиточного минимума.

Дополнительные основания, по которым социальные услуги предоставляются бесплатно, определяются органами исполнительной власти субъектов РФ. Услуги, оказываемые на коммерческой основе, оказываются с полным возмещением стоимости.

Важнейшим признаком становления системы социального обслуживания населения является ее динамично развивающаяся инфраструктура. В Российской Федерации социальные услуги предоставляют более 6 500 самостоятельных учреждений и предприятий по социальному обслуживанию различных категорий граждан, а также более 18 000 структурных подразделений и служб, входящих в состав органов социальной защиты населения или учреждений социального обслуживания и занимающихся предоставлением надомных, срочных социальных и других услуг.

Стандарты социального обслуживания населения - это основные правовые документы, принятые соответствующими органами государственной власти РФ и субъектов РФ, которые содержат социальные нормы и нормативы, критерии и показатели, единицы измерения, классификацию социальных услуг и терминологию (понятия). Регулируют развитие социальных служб и применение современных технологий социальной работы, гарантируют определенный уровень качества предоставляемых населению социальных услуг и обеспечивает социальную безопасность в контексте современных социально - экономических реформ. Важно подчеркнуть, что социальные услуги очень тесно связаны с условиями жизнеобеспечения людей. Важно соблюдать стандарты этих услуг, если не удовлетворены элементарные бытовые потребности человека: предоставление воды, пищи, жилища и одежды, возможности пользоваться энергетическими источниками и транспортом, обеспечение безопасного существования и заботы о здоровье.

Поэтому очевидно, что при разработке социального обслуживания необходимо включать положение об обязанности социальной службы координировать свою деятельность с другими службами для того, чтобы в первую очередь были удовлетворены главные потребности человека.

Список литературы

1. Социальная работа: теория и практика. Учебное пособие. / Отв. ред. Е.И. Холостова, А.С. Сорвина. - М., 2015. – 433 с.
2. Собрание законодательных актов Российской Федерации о социальной защите людей пожилого возраста и инвалидов. - М., 2013. – 140 с.
3. Яцемирская Р.С., Беленькая И.Г. Социальная геронтология: Учебное пособие. - М., 2010. –203 с.

ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ

**В. С. Юрьева, С. С. Скрыльникова,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Психологическая профилактика конфликтов в молодой семье состоит в предупреждении конфликтов и подразумевает непосредственную работу с клиентами, направленную на решение проблем, связанных со сложностями в межличностных семейных отношениях. Профилактика – предупреждение возникновения процесса, явления или действия [1].

Выделяют следующие принципы психопрофилактической работы в соответствии со спецификой конфликтов в молодой семье:

- комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи и личности);
- устремленность в будущее (оценка последствий поведения, актуализация позитивных ценностей и целей, планирование будущего бесконфликтного общения).
- активизации собственных сил человека, предполагающий обучение его необходимым умениям и навыкам для самостоятельного решения собственных проблем;
- оптимальности, позволяющий выявить степень актуальности и значимости данной проблемы для субъекта;
- гуманизма, доверия и доверительности;
- системности, предполагающий выявление всех возможных источников проблемы клиента, одновременное формирование условий для её последующего разрешения и использование для этого различных методов и способов деятельности;
- превентивности, предотвращение возникновения проблемы, решение «ещё не возникших проблем».

Профилактика возможных или прогнозируемых конфликтов в молодой семье, находящейся под влиянием различных факторов риска, должна строиться на основе диагностики личности молодых супругов, их взаимоотно-

шений с ближайшим окружением и изучения негативных воздействий, под влиянием которых она находится.

По способу организации выделяют следующие формы психопрофилактики: индивидуальная, семейная, групповая работа. Методами психопрофилактической работы являются: информирование, групповые дискуссии, тренинги, ролевые игры, моделирование эффективного социального поведения, психотерапевтические методики.

Тренинг метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений, навыков и социальных установок. Значительный вклад в развитие тренинга как формы обучения, внес социальный психолог К.Левин, который вместе с коллегами основали тренинговые группы (Т-группы), направленные на повышение компетентности в общении [2]. На тренинге используются следующие методы: игровые (ролевые игры), групповая дискуссия, мозговой штурм, видеоанализ.

Групповая дискуссия - совместное обсуждение и анализ проблемной ситуации, вопроса или задачи. позволяющая:

- прояснить собственную позицию;
- выявить многообразие подходов, точек зрения по какому-либо вопросу и в результате обмена ими подвести к всестороннему видению предмета;
- развивает умение импровизировать, действовать за рамками предусмотренного, преодолевая приверженность старым образцам, страх перед неизвестностью, недоверие к себе, боязнь быть застигнутым врасплох.

Ролевая игра - это исполнение участниками определенных ролей с целью решения или проработки определенной ситуации. Мозговой штурм - один из наиболее эффективных методов стимулирования творческой активности, позволяющий найти решение сложных проблем путем применения специальных правил - сначала участникам предлагается высказывать как можно больше вариантов и идей, в том числе самых фантастических. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике.

Игры-разминки - инструмент, используемый для управления групповой динамикой. Игры-разминки представляют собой расслабляющие и позволяющие снять напряжение, групповые задания.

Работа с молодой семьей может проходить в формате группы, поскольку взаимоотношения и взаимодействия, в которые вступает клиент в ней, в значительной степени отражают его истинные взаимоотношения, так как группа выступает как модель реальной жизни, где клиент проявляет те же отношения, установки, ценности, те же способы эмоционального реагирования и те же поведенческие реакции.

Исходя из концепции Узнадзе можно определить эффект тренинга как изменение установок участников группы относительно неэффективного поведения и приобретения нового опыта в общении с людьми. В процессе тренинга человеку предоставляется возможность увидеть себя со стороны с

минимальным риском для своей психики, часто ранимой и не очень устойчивой против воздействия стрессоров [3].

Совершенствование способов действия достигается за счет актуализации ресурсов клиентов, совершенствования их рефлексии на содержание взаимодействия с другими людьми. Любая супружеская пара в начале совместной жизни неизбежно в той или иной мере сталкивается с несовпадением мнений, оценок и убеждений по самым разнообразным вопросам. Следовательно, в процессе взаимного приспособления, важную роль играет умение конструктивно разрешать возникающие конфликты, которые могут проявляться в различных видах. Гораздо важнее научиться понимать причины конфликта, анализировать ситуации, используя эффективную систему управления и их профилактики.

Управление конфликтом предполагает умение поддерживать его значение ниже того уровня, на котором он становится угрожающим для групп, отношений. Умелое управление конфликтом может привести к его разрешению, то есть к устранению проблемы, вызвавшей конфликт, и восстановлению взаимоотношений сторон в том объеме, который необходим для обеспечения деятельности. Управление конфликтом может осуществляться путем урегулирования, предотвращения, достижения консенсуса, профилактики, ослабления, подавления, отсрочки [4].

Конструктивный подход состоит в поиске решения проблемы на основе принципа равноправия всех участников конфликта независимо от возраста и ролевой позиции в семье. В разрешении конфликтов большое значение имеет ведение переговоров с целью достижения взаимного согласия. Выдвигая конкретные предложения по конкретным проблемам, партнеры по переговорам ставят целью одновременное удовлетворение своих интересов и интересов другой стороны. Результатом переговоров является решение проблемы, выяснение доли участия партнеров в ее решении и взаимные обещания конкретных действий.

При анализе игр важно обратить внимание группы на вербальные и невербальные проявления конфликтного поведения (молчание, взгляд, поза, мимика, тон речи, резкие возражения в разговоре, прозвища, устный и письменный спор и все другие особенности манеры обращения и общения). Кроме этого, результатом анализа может быть подведение итогов, касающихся негативных и возможных позитивных следствий каждой анализируемой ситуации для той и другой стороны взаимодействия. При подведении итогов каждого занятия обращается внимание на личные переживания участников группы, их состояние.

Таким образом, психопрофилактика – предупреждение явления или действия. Одним из методов психопрофилактики является тренинг, как основа формирования позитивного взгляда на жизненные ситуации, конфликтное содержание которых является основой для личностного развития. В процессе тренинга происходит повышение уровня сензитивности участников, обеспечивающее успешность обучения и являющееся средством эффективного восприятия информации.

Список литературы

1. Ковальчук М.А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция и реабилитация. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2010. – 158с.
2. Хрящева Н. Психогимнастика в тренинге. Издательства: Речь, Институт Тренинга. - 2006 г. – 280 с.
3. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М., 2000. – 204с.
4. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология. СПб.: Речь, 2002. – 180с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ

**В. С. Юрьева,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Возрастающий интерес к конфликтам связан с ростом напряженности в разных сферах социального взаимодействия, острой потребностью отдельных людей в практической помощи в разрешении конфликтов, поскольку большинство из них являются неподготовленными к ним. Неумение супругов решать возникающие проблемы и конфликты, идти на компромиссы, способствует снижению адаптивных возможностей семьи, увеличению ее дисфункциональности.

Семья является одним из самых важных социальных институтов, проблемы которой на протяжении длительного времени изучаются отечественными и зарубежными психологами [1]. Уникальность семейных отношений обуславливает не только специфику возникновения и протекания конфликтов в семье, но и особым образом отражается на социальном и психическом здоровье всех ее членов. Семейные конфликты являются одной из самых распространенных форм и по оценкам специалистов конфликты происходят в 80–85 % семей, а в остальных 15–20 % возникают ссоры по различным поводам. Более 30% разводов приходится на молодые семьи, просуществовавшие менее 5 лет, поэтому сложившаяся ситуация требует интенсивного поиска различных видов помощи семье, в том числе профилактической.

Исследование конфликтов велось в контексте направлений, созданных на рубеже 19-20 веков: психоаналитического А. Адлер, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, К. Г. Юнг; социотропного У. Мак-Даугол, С. Сигеле; этологического К. Лоренц, Н. Тинберген; теории групповой динамики К. Левин, Д. Креч, Н.Ливсон; фрустрационно-агрессивного Л. Берковитц; бихевиористского А. Басс; социометрического Дж. Морено; интеракционистского Д.Мид, Т. Шибутани.

В процессе любой коммуникации возможно расхождение мыслей, ожиданий и пожеланий, следовательно, важно, каким образом человек разрешает назревающие конфликтные ситуации, может ли он сделать свое поведение безопасным по отношению к другим. Поэтому необходим поиск

эффективных способов предупреждения и разрешения различных конфликтных ситуаций, в том числе семейных.

Конфликт — это распространенная черта социальных систем, он неизбежен и неотвратим, поэтому должен рассматриваться как естественный фрагмент человеческой жизни и может быть принят как одна из форм нормального человеческого взаимодействия, который не всегда и не везде приводит к разрушению, поскольку это один из главных процессов, служащих сохранению целого [2].

Ценность конфликтов в том, что они предотвращают окостенение системы, открывают дорогу инновациям и являются стимулом к изменениям, требующим творческой реакции. В конфликте есть риск разрушения отношений, опасность непреодоления кризиса, но есть также и благоприятная возможность выхода на новый уровень отношений, конструктивного преодоления кризиса и обретения новых жизненных возможностей [2].

Выделяют следующие виды конфликтов: внутриличностные и межличностные, которые в свою очередь делятся на функциональные и дисфункциональные. Семейный конфликт является разновидностью межличностного и рассматривается как отдельный вид взаимодействия между людьми в процессе их жизнедеятельности.

Под молодыми семьями в соответствии с периодизацией развития семьи, мы понимаем пару со стажем супружеской жизни до 3 лет, не имеющую детей, живущую отдельно от родителей, то есть на этапе супружеских взаимоотношений, когда происходит первичная адаптация супругов.

Новый сложный образ жизни, груз семейных обязанностей, неустроенность быта и прочие связанные с началом совместной жизни вещи оказываются для многих супружеских пар неожиданной и неприятной, а порой и неподъемной ношей. Существуют различные причины возникновения конфликтов в молодых семьях, среди которых выделяются: установка на лидерство, касающаяся не только сугубо бытовых проблем брака, но и всего комплекса взаимоотношений между мужем и женой; нарушение ролевых ожиданий; проблемы коммуникации; стремление к автономии вследствие несовпадения установок на семью.

Психологическая профилактика конфликтов в молодой семье состоит в предупреждении конфликтов и подразумевает непосредственную работу с клиентами, направленную на решение проблем, связанных со сложностями в межличностных семейных отношениях. Профилактика – предупреждение возникновения процесса, явления или действия [1]. Методами психопрофилактической работы являются: информирование, групповые дискуссии, тренинги, ролевые игры, моделирование эффективного социального поведения, психотерапевтические методики.

Целью нашего исследования является изучение особенностей и возможностей профилактики конфликтов в молодой семье. В гипотезе предполагалось, если использовать программу профилактики конфликтов, то в молодой семье повысится удовлетворенность браком, стратегии поведения в конфликте изменятся на конструктивные.

Результаты проведенной диагностики показали, что большую неудовлетворённость браком проявляют молодые пары в экспериментальной группе. Процент полной удовлетворённости браком в экспериментальной и контрольной группах составляет по 10%. Значительная удовлетворённость в экспериментальной группе – 10%, в контрольной - 20%. Количество скорее удовлетворенных браком в экспериментальной группе 30% семей, а в контрольной - 20%. Разнонаправленные мнения в экспериментальной и контрольной группах составляют 40%, полностью неудовлетворенных браком по 10%.

Стили поведения в конфликте «Соперничество» и «Сотрудничество» в экспериментальной группе составляют по 30%, а в контрольной 15% и 45% соответственно. Стил «Избегание» равен 20% в экспериментальной группе и 10% в контрольной. Стил «Приспособление» составляет по 10% в обеих группах. Таким образом, в экспериментальной группе стили поведения «Соперничество» и «Избегание» присущи большему количеству пар, чем в контрольной, поэтому в случае возникновения конфликта может привести его к деструктивному решению.

Согласно полученным данным, для молодых семей причинами конфликтов являются: неудовлетворенность браком, повышенная конфликтность по причине недостаточной культуры общения, наличия стереотипов семейной жизни и несовпадения установок на семью. Наиболее конфликтогенными сферами супружеских взаимоотношений являются: нарушение ролевых ожиданий, доминирование одного из супругов и проблемы коммуникации, стремление к автономии вследствие несовпадения установок на семью. Причины конфликтов имеют незначительные различия и являются практически одинаковыми в обеих группах.

На формирующем этапе была разработана и апробирована программа профилактики конфликтов в молодых семьях. Повторная диагностика свидетельствует о позитивной динамике в изменении удовлетворенности браком в молодых семьях и стратегий поведения в конфликте.

Сравнительный анализ полученных данных показал, что в экспериментальной группе наблюдается динамика позитивных изменений:

- количество полностью и значительно удовлетворённых браком молодых семей повысилось на 10%;
- количество скорее удовлетворенных повысилось на 20%;
- количество семей с разнонаправленными мнениями снизилось на 30%, а полностью неудовлетворенных нет.

Анализ стилей поведения в конфликте говорит о том, что в экспериментальной группе так же произошли изменения: стили «Соперничество», «Избегание» снизились на 10%, «Приспособление» на 5%; стили «Сотрудничество» и «Компромисс» повысились на 15% и 10% соответственно.

Следовательно, разработанная и апробированная программа является эффективным средством профилактики конфликтов в молодых семьях и может быть использована в практической работе учреждений ЗАГС, сред-

него и высшего профессионального образования, консультационных центрах психологической помощи.

По завершении программы проводился «Круглый стол», на котором обсуждались результаты проведенной работы. Участники программы пришли к общему мнению, что стали по-другому смотреть друг на друга и возникающие конфликты, открыли много нового для себя, поняли ошибки, возникающие в процессе коммуникации. Использование тренинга как метода профилактики конфликтов способствовало значительному улучшению семейных отношений, уменьшению конфликтов, умению конструктивно их разрешать, используя полученные знания и навыки.

Список литературы

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
2. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. – СПб.: Речь, 2000. - 430 с.

ВЫБОР СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

**Е. Г. Яровая,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

Научный руководитель к.психол.н., доцент Л. Г. Карпова

В течение многих десятилетий психологов интересует вопрос возникновения, течения и разрешения конфликтов. В литературе накопилось немало определений понятия «конфликт» и возможных факторов его возникновения и разрешения.

Например, З. Фрейд указывал, что причины межличностных конфликтов лежат в сфере бессознательного [5].

К. Хорни основной причиной конфликтов между индивидом и окружением считала недостаточную доброжелательность со стороны близких людей по отношению к индивиду [7], а Э. Фромм полагал, что конфликты возникают из-за стремления реализовать личностные потребности в обществе [6].

Некоторые психологи и социологи видели причины возникновения конфликтов в личностных качествах индивида. В частности, в работах К. Лоренца впервые была высказана гипотеза, что причиной возникновения конфликтов является агрессивность индивида и толпы. Он считал, что механизмы возникновения агрессивности у животных и человека однотипны, а агрессия – естественное состояние живого организма [1].

Дж. Доллард предложил фрустрационно-агрессивную теорию конфликтов. В ней соединены биосоциальная причина возникновения конфликтов – агрессивность индивида и социальная причина – фрустрация. Доллард полагал, что агрессия всегда следует за фрустрацией, а случаи агрессивного поведения предполагают фрустрацию [1].

Представитель поведенческого направления А. Басс искал причины конфликтов не только во врожденных качествах человека, но и в социальном окружении, которое меняет врожденные качества в результате взаимодействия личности с окружением [1].

Зоопсихология и сравнительная психология одним из факторов возникновения конфликтов указывают демонстрацию агрессии с целью подавления противника, а также рассматривают конфликт как результат биологически предопределенной агрессивности [1].

Перечисленные выше исследования посвящены причинам и факторам возникновения конфликтов. Нас же интересует проблема разрешения конфликтов, а конкретнее – выбор личностью стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Традиционно выделяют пять стратегий выхода из конфликтных ситуаций:

- соперничество – открытая борьба за свои интересы;
- сотрудничество – поиск решения, удовлетворяющего интересы всех сторон;
- компромисс – урегулирование разногласий через взаимные уступки;
- избегание – стремление выйти из конфликтной ситуации, не решая ее, не уступая своего, но и не настаивая на своем;
- приспособление – тенденция сглаживать противоречия, поступаясь своими интересами [5].

Отчего же зависит выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации? А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов указывают несколько факторов, от которых зависит выбор стратегии выхода из конфликта:

- личностные особенности оппонента;
- уровень нанесенного оппоненту ущерба и собственного ущерба;
- наличие ресурсов, статус оппонента;
- возможные последствия;
- значимость решаемой проблемы;
- длительность конфликта и др. [1]

Нас интересует первый фактор: личностные особенности человека. В частности, влияет ли уровень личностной агрессивности и конфликтности на выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации.

По мнению Е. П. Ильина, агрессивность определяется как склонность решать конфликты путем использования агрессивных действий [2]. Данный исследователь также указывает, что, хотя у агрессивных субъектов конфликтные свойства выражены сильно, их влияние на общую агрессивность различно. Наиболее выраженное влияние на агрессивное поведение оказывают вспыльчивость, обидчивость, мстительность.

Следовательно, конфликтность можно рассматривать как интегральное свойство личности, которое отражает частоту ее вступления в межличностные конфликты [4].

Для того чтобы понять, влияет ли уровень личностной агрессивности и конфликтности на выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации,

нами было проведено исследование среди учащихся 9 класса Средней образовательной школы №32 города Омска.

Характеристики респондентов:

- учащиеся/школьники,
- возраст – 14-15 лет,
- пол – мужской, женский.

В качестве методов исследования были выбраны опросник К. Томаса, выявляющий выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации, и опросник Е. П. Ильина, показывающий уровень личностной агрессивности.

Опросник К. Томаса содержит 30 вопросов, в которых предлагается выбрать одно из двух утверждений, по мнению респондента, наиболее ему подходящее. Результат рассчитывается в соответствии с пятью шкалами, соответствующими стратегии поведения в конфликтной ситуации: сотрудничество, соперничество, избегание, компромисс, приспособление.

Опросник Е. П. Ильина «Личностная агрессивность и конфликтность» предназначен для выявления склонности субъекта к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик. Респондентам предлагалось дать положительный или отрицательный ответ на каждый из 80 вопросов опросника. Результат рассчитывался в соответствии со шкалами: вспыльчивость, наступательность, обидчивость, неуступчивость, компромиссность, мстительность, нетерпимость к мнению других, подозрительность. Максимальный балл по шкале – 10.

Среднее арифметическое баллов по каждой шкале показывает средний уровень агрессивности респондента. Мы соотнесли средний уровень агрессивности каждого респондента с приоритетной стратегией поведения в конфликтной ситуации. Результаты показали, что уровень личностной агрессивности не влияет на выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Е. П. Ильин указывает, что некоторые конфликтные свойства сильнее влияют на уровень общей агрессивности. Возможно, эти свойства сильнее влияют на выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации, чем общий уровень агрессивности.

Мы рассмотрели соотношение уровня вспыльчивости и выбора стратегии поведения в конфликтной ситуации у респондентов. И в данном случае никакой упорядоченности в соотношении уровня вспыльчивости и выбора стратегии поведения в конфликтной ситуации мы не получили. Респонденты выбирают разные стратегии поведения в конфликте независимо от их уровня вспыльчивости.

Таким образом, по данной выборке мы можем сделать вывод, что ни уровень общей агрессивности, ни уровень отдельных конфликтных свойств не влияют на выбор стратегии поведения личности в конфликтной ситуации.

Список литературы

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: Учебник для вузов. 5-е изд. – СПб.: Питер, 2014. – 512 с.
2. Ильин Е. П. Мотивы и мотивация. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.

3. Карпова Л. Г. Конфликты в педагогическом коллективе // Психология и педагогика на современном этапе: материалы VI Международной научно-практической конференции – Ставрополь: Логос, 2015. – С.22-27.
4. Кашапов М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. Краткий словарь, 2003.
5. Фрейд З. Психология бессознательного. – СПб.: Питер, 2007.
6. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: АСТ, 2007.
7. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. – Академический проспект, 2007.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА, РЕГЛАМЕНТИРУЮЩАЯ ПОРЯДОК СОЗДАНИЯ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ

**О. А. Яшкина,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Приемная семья для граждан пожилого возраста и инвалидов – форма жизнеустройства и социальной поддержки граждан, представляющая собой совместное проживание лица, нуждающегося в социальной поддержке (подопечного) и лица, изъявившего желание организовать приемную семью (помощника).

Подопечные - одинокие или одиноко проживающие граждане: женщины 55 лет и старше, мужчины 60 лет и старше, а также инвалиды I, II группы и совершеннолетние недееспособные граждане. В роли помощника могут выступать совершеннолетние дееспособные граждане.

Порядок организации приемной семьи на территории Омской области регулируется Постановлением Правительства Омской области от 5 июня 2013 г. № 123 – п "О совершенствовании социального обслуживания в Омской области и установлении ежемесячной выплаты лицам, осуществляющим уход за гражданами пожилого возраста, инвалидами I, II группы и совершеннолетними недееспособными гражданами" (далее Постановление). (Приложение № 1).

Обстоятельства, препятствующие организации приемных семей

Приемные семьи не могут быть организованы:

- Между близкими родственниками (родителями и детьми, бабушкой, бабушкой и внуками; имеющими общих отца или мать, братьями и сестрами);
- Между усыновителями и усыновленными;
- В случае если организация приемной семьи приведет к тому, что общая площадь жилого помещения, являющегося совместным местом жительства лица, нуждающегося в социальной поддержке, и лица, изъявившего желание создать приемную семью, в расчете на каждого человека, проживающего в данном жилом помещении, окажется меньше учетной

нормы общей площади жилого помещения, установленной соответствующим органом местного самоуправления (на территории Крутинского района 8 кв.м.) в целях принятия граждан на учет в качестве нуждающихся в улучшении жилищных условий.

Порядок создания приемной семьи

Создание приемной семьи оформляется трехсторонним договором между органом социальной защиты населения, подопечным и помощником. Бюджетное учреждение Омской области "Комплексный центр социального обслуживания населения Крутинского района" (далее БУ "КЦСОН Крутинского района") оказывает помощнику и подопечному необходимую консультационную, психологическую, правовую помощь; осуществляет контроль за деятельностью приемной семьи не реже одного раза в месяц, предусматривающий проведение оценки условий проживания подопечного, выполнение условий договора, отношений между помощником и подопечным, а также членами семьи помощника, психологической обстановки в приемной семье. Результаты посещения оформляются в виде акта обследования приемной семьи (Приложение № 1).

Гражданину, изъявившему желание организовать приемную семью, устанавливается за счет средств областного бюджета ежемесячная выплата лицам, осуществляющим уход за:

- Одинокими или одиноко проживающими гражданами пожилого возраста (мужчины старше 60 лет, женщины старше 55 лет), инвалидами II группы и совершеннолетними недееспособными гражданами, нуждающимися в постоянном или временном постороннем уходе в связи с частичной или полной утратой возможности самостоятельно удовлетворять свои основные жизненные потребности, - в размере 9580 руб. в месяц;
- Инвалидами I группы – в размере 12774 руб. в месяц.

Перечень документов, необходимых для создания приемной семьи

Для организации приемной семьи в БУ "КЦСОН Крутинского района" подопечным и помощником представляются следующие документы:

Для гражданина, желающего организовать приемную семью:

- Заявление гражданина о желании организовать приемную семью;
- Копия паспорта гражданина РФ или иного документа, удостоверяющего личность лица, изъявившего желание организовать приемную семью, и подтверждающего проживание (регистрацию) на территории Омской области;
- Документы, подтверждающие правовые основания пользования жилым помещением, являющимся местом проживания помощника (в случае желания помощника проживать с подопечным по месту жительства помощника)

- Справка о составе семьи лица, изъявившего желание организовать приемную семью, с указанием размера общей площади занимаемого им жилого помещения;

- Справка об отсутствии у лица, изъявившего желание организовать приемную семью, и всех членов его семьи, совместно с ним проживающих, отсутствие судимости;

- Письменное согласие всех совершеннолетних членов семьи лица, изъявившего желание организовать приемную семью, на совместное проживание с лицом (лицами), нуждающимся (нуждающимися) в социальной поддержке;

- Медицинское заключение, подтверждающее факт отсутствия заболеваний, предусмотренных частью четвертой статьи 15 Федерального закона "О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов", у помощника, членов его семьи (в случае совместного проживания помощника и членов его семьи с подопечным).

Для гражданина, нуждающегося в социальной поддержке, желающего проживать в приемной семье:

- Заявление гражданина о согласии организовать приемную семью;

- Копия паспорта гражданина РФ или иного документа, удостоверяющего личность лица, изъявившего желание организовать приемную семью, и подтверждающего проживание (регистрацию);

- Справка о составе семьи лица, изъявившего желание проживать в приемной семье, с указанием размера общей площади занимаемого им жилого помещения;

- Копии справки медико-социальной экспертизы об установлении инвалидности и индивидуальной программы реабилитации (для инвалидов).

Управления Министерства труда и социального развития Омской области по Крутинскому району Омской области (далее УМТСП по Крутинскому району) не позднее 15 календарных дней со дня представления документов:

- формирует личное дело;

- проводит обследование материально-бытовых условий подопечного и помощника с последующим составлением акта обследования материально-бытовых условий;

- организует проведение психологического консультирование в виде оценки психологической совместимости помощника и подопечного при условии совместного проживания с последующим составлением заключения;

- принимает решение о заключении Договора об организации приемной семьи для граждан пожилого возраста и инвалидов или о невозможности организации приемной семьи;

• письменно уведомляет подопечного и помощника о возможности заключения договора об организации приемной семьи или о невозможности организации приемной семьи.

Решение о заключении Договора об организации приемной семьи или о невозможности организации приемной семьи оформляется в виде распоряжении руководителя УМТСП по Крутинскому району.

Список литературы

1. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в российской Федерации»
2. Астапов А. И., Лебединская О.И., Шапиро Б. Ю. Теоритико-методологические аспекты по подготовки специалистов социально-педагогической сферы для работы с детьми, имеющие отклонения в развитии.- М.: ВЛАДОС, 2013. - 178 с.
3. Боровая О. Кто заставляет пожилых омичей прыгать через бордюры // Газета «Наше Омское слово» № 10 (027) от 17.03.2009 г.- Омск: С.72-74.
4. Гришина Л.П. Актуальные проблемы инвалидности в российской Федерации. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 125 с.
5. Дашук И. Н. Основы социальной работы: уч. пособие.- Орел.: ОГУ, 2008. – 253 с.

ПРИЕМНАЯ СЕМЬЯ ДЛЯ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА И ИНВАЛИДОВ (НА ПРИМЕРЕ БУ КЦСОН КРУТИНСКОГО РАЙОНА)

**О. А. Яшкина, Д. И. Ткаченко,
ЧУОО ВО «ОмГА»**

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

Одна из тенденций, наблюдаемых в последние десятилетия во многих странах мира, - рост абсолютного числа и относительной доли населения пожилых людей. Происходит неуклонный, но быстрый процесс уменьшения в общей численности населения доли детей и молодежи и увеличения доли пожилых. Это приводит к тому, что многие граждане пожилого возраста находятся в крайне тяжелом положении, поскольку государство не может обеспечить их всем необходимым для полноценной жизнедеятельности. Касается это, в первую очередь, одиноких пожилых людей, которые в отличие от пожилых граждан, проживающих в семьях, лишены элементарной поддержки со стороны семьи. Их тяжелое материальное положение усугубляется одиночеством и невозможностью общения, что для пожилых людей является даже более серьезной проблемой и напрямую влияет на состояние здоровья.

В социальной работе с пожилыми людьми используются разнообразные формы и методы. Это и социальное обслуживание на дому, срочная и адресная социальная помощь. В этой системе функционируют различные учреждения, в частности центры социального обслуживания, отделения дневного пребывания, стационарные учреждения и специальные жилые до-

ма для пожилых людей. Но на фоне прогрессирующего старения населения возникает необходимость поиска новых видов деятельности и новых организационных форм социальной работы по жизнеустройству граждан старшего поколения, нуждающихся в

Одной из форм жизнеустройства пожилых граждан стала приемная семья. Для одинокого пожилого человека приемная семья - это возможность продления жизни в домашней обстановке, систематическое оказание различных видов помощи, решение жилищных проблем, экономически целесообразная и альтернативная стационарному обслуживанию форма жизнеустройства.

Несмотря на развитую региональную систему государственных стационарных и нестационарных учреждений социального обслуживания, которая направлена на удовлетворение индивидуальной потребности пожилых людей в различных социальных услугах, проблема обеспечения граждан, нуждающихся в постоянном постороннем уходе на дому, остаётся достаточно актуальной. В связи с этим организация приёмных семей позволяет одновременно решить ряд социальных проблем, с которыми сталкиваются пожилые граждане. К ним можно отнести: социальное одиночество, вызванное потерей родных и близких, плохие жилищно-бытовые условия, необходимость в постоянном социальном уходе. Пожилым людям, которые по состоянию здоровья с трудом обслуживают себя, предлагают жить не в доме престарелых, а в приемной семье.

С 2013 года в Крутинском районе организовано 11 семей, из них расторгнуто 2 договора: 1 семья по причине смерти, 2 семья в связи с переездом в другую область. В настоящее время в приемных семьях Крутинского района Омской области проживают 9 граждан из них: 5 пожилые люди, 3 инвалида II группы и 1 инвалид I группы.

Для выявления проблем, с которыми сталкиваются члены приемных семей и сами подопечные, нами был проведен опрос. В исследовании принимали участие 9 приемных семей, состоящие на контроле в БУ "КЦСОН Крутинского района", в которых проживают 5 граждан пожилого возраста, 3 инвалида II группы и 1 инвалид II группы.

Одним из главных интересующих нас вопросов, задаваемых респондентам, был вопрос о том, достаточно ли, по Вашему мнению, ежемесячного патронажа работников социальных служб. Подавляющее большинство помощников (66,67 %) склонились, к ответу нет. Ответ другое выбрали 33,33 % респондентов, отметив при этом: не всегда бывает достаточно, можно несколько раз в месяц. Среди подопечных ответы распределились следующим образом 44,44 % - считают, что существующего патронажа достаточно, 55,56 % респондентов отметили недостаточность существующего патронажа. По результатам данного вопроса можно сделать вывод, о том, что существующего патронажа в организованной системе по работе с приемными семьями является не достаточно как для помощников, так и для подопечных.

С утверждением, что для членов приемной семьи знание психологии пожилого человека обязательно и 100% респондентов отметили это. Это говорит о том, что необходимо обучать кандидатов в приемные семьи основам психологии пожилых людей. Такая работа в БУ "КЦСОН Крутинского района" ведется в форме индивидуального консультирования при устном обращении. Специально разработанных методик по обучению основам психологии пожилых граждан и плана обучения не предусмотрено.

На вопрос, нужны ли вам дополнительные консультации (психологов, медицинских работников, юристов) положительный ответ дали (100%) респондентов, как подопечных, так и помощников.

Данные показатели, говорят о том, что помощникам и подопечным нужна помощь медицинских работников, в штатном расписании созданной системе по работе с приемными семьями есть должность медицинской сестры по массажу, данные консультации и квалифицированную медицинскую помощь она предоставлять не может по причине отсутствия специальной переподготовки.

Среди опрошиваемых помощников 100% результат был получен на вопрос, хотелось бы Вам обмениваться опытом с другими приемными семьями. Это говорит о том, что данное направление в работе с приемными семьями новое, но в то же самое время очень важное и востребованное как среди пожилых людей, так и тех, кто бы хотел создать именно такую приемную семью.

Среди опрошенных помощников женщины составили – 88,89 %, мужчины – 11,11%, из них в возрасте 41-50 лет – 66,67 %, остальные в возрасте от 31 до 40 лет – 33,33 %.

На вопрос как Вы проводите свой день, подопечные ответили, что: смотрят телевизор – 55,56%, оказывают посильную помощь по хозяйству – 33,33%, играют в компьютерные игры, рисуют – 22,22%. Показатели свидетельствуют, что досуг пожилых людей в приемных семьях организован. Большинство опрошенных пожилых людей довольны условиями проживания в приемных семьях.

Проведенное исследование показало, что на сегодняшний день есть проблемы в созданной структуре по работе с приемными семьями, имеются проблемы медицинской и психологической направленности, которые отмечают и подопечные, и помощники (77,78%). Также приемные семьи отмечают недостаточность существующего патронажа и его разновидностей (социально – медицинский, социально - психологический), (66,67 %). Также видны пробелы в организации досуга и отсутствие общих интересов у помощников и подопечных.

В связи с тем, что такая форма жизнеустройства граждан пожилого возраста как приемная семья представляется нам достаточно эффективной в работе с пожилыми гражданами, была разработана модель отделения по работе с приемными семьями для пожилых людей на базе комплексных центров социального обслуживания населения. Деятельность подобного отде-

ления включает: юридическое, психологическое, медицинское консультирование приемных семей для пожилых граждан, оформление всех необходимых документов, проведение тренингов для приемных семей и граждан пожилого возраста, социальный патронаж таких семей, организацию их досуга и т.д.

Создание предлагаемого отделения позволит улучшить качество жизни пожилых людей, предоставит пожилым гражданам возможность проживания в приемной семье и повысит социальную ответственность общества перед пожилыми гражданами и инвалидами.

В приемной семье пожилой человек может быть обеспечен всем необходимым: питанием, уходом, лекарственными средствами, предметами повседневного спроса. Более того, приемная семья организует для пожилого человека общий быт, досуг, создавая благоприятный психологический климат. И самое главное, здесь пожилой человек имеет возможность общения, что очень важно для него.

При удачной интеграции данной формы обслуживания граждан пожилого возраста появляется дополнительная возможность воспитывать подрастающее поколение в духе взаимоуважения, взаимопомощи, терпимости к людям пожилого возраста.

Список литературы

1. Андряшина Нина. Когда принимают и понимают / Нина Андряшина // Социальная работа. - 2007. - N 1. - С. 22-23;
2. Бадя, Т. П. Инновационные методы социальной работы с пожилыми гражданами / Т. П. Бадя // Отечественный журнал социальной работы. - 2009. - N 4. - С. 42-48;
3. Белова, О. В. Дарить радость общения / О. В. Белова // Социальная работа. - 2010. - N 1. - С. 31-32;
4. Бикмурзина, Н. А. Приемная семья - новая модель социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов / Н. А. Бикмурзина, Л. Н. Крякина // Социальное обслуживание. - 2008. - N 3. - С. 31-38;
5. Бондаренко, И. Н. Приемная семья для пожилого человека: право на существование десять лет спустя / И. Н. Бондаренко // Социальное обслуживание. - 2011. - N 1. - С. 42-60;
6. Вольбром, Н. Н. Социальный сервис в практике социальной работы / Н. Н. Вольбром // Помощь инвалидам и пожилым людям. - 2011. - N 1. - С. 21-23;
7. Гайдар, М. У. Модернизация социального обслуживания пожилых людей на дому / М. У. Гайдар // Социальная работа. - 2010. - N 4. - С. 15-17;
8. Дашкина, А. Н. Адаптация международного опыта надомного обслуживания пожилых людей и инвалидов к условиям регионов России / А. Н. Дашкина // Социальное обслуживание. - 2010. - N 7. - С. 39-42;
9. Захарова О. Г. Приемная семья для пожилых граждан как новая технология социального обслуживания / О. Г. Захарова // Работник социальной службы. - 2006. - № 1. - С. 11-19;

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

К. Х. Мереке. РУКОВОДСТВО И ЛИДЕРСТВО	3
Л. П. Миллер. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У СТУДЕНТОВ	7
З. Г. Мингариева. ЭГОЦЕНТРИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПРИЗНАК ОТЧУЖДЕНИЯ	9
Г. М. Минкина. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ	14
С. И. Михалаш. ОПИСАНИЕ ПРОГРАММЫ ПО ИЗМЕНЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В УСЛОВИЯХ БУ КЦСОН «РАДУГА»	16
К. С. Мызников. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ОТБОР ВО ВНУТРЕННИХ ВОЙСКАХ МВД РОССИИ	19
Т. И. Нелюбина. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ «ГРУППЫ РИСКА» ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА: ОПЫТ ГОЛЛАНДИИ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РОССИИ	22
О. А. Никкель. РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В УСЛОВИЯХ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ	30
В. А. Овсянникова. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ, РЕАЛИЗУЕМЫЕ СПЕЦИАЛИСТАМИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БЕЗНАДЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	34
Н. А. Ощепкова, Т. В. Шиц. ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ МЕТОДАМИ PR	38
Н. А. Ощепкова. МЕТОДЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ	42

И. В. Павлова. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ	45
Е. А. Патрушева. КРИТЕРИИ ДИАГНОСТИКИ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	48
Т. С. Петренко. ТЕХНОЛОГИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАБОТЕ С ВЫПУСКНИКАМИ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	51
Е. А. Пивень. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ В РАБОТЕ СОТРУДНИКОВ ОВД	53
К. Н. Плотникова. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	58
С. В. Поселягин. РОЛЬ КИНО В РАЗВИТИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	61
Н. С. Расулова. ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	63
Е. Б. Романова. РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ ПСИХОМОТОРИКИ И СЕНСОРНЫХ ПРОЦЕССОВ	65
О. С. Русакова. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА	71
О. С. Рыбина. МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ	75
С. И. Рыбина. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	78
О. В. Рязанцева. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ	81
В. В. Свидерская. СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	84
В. Ю. Сидорова. СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ	87

С. А. Сиповская. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	89
Т. А. Ситина. ЛЕПКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУКИ	93
И. М. Скляр. РОЛЬ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	96
Н. А. Скотынянская. ИСТОРИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕСОЧНОЙ АНИМАЦИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ	99
С. А. Сокольникова. МОДЕЛЬ ОТДЕЛЕНИЯ НА БАЗЕ БУ КЦСОН ПО РАБОТЕ С ПРИЕМНЫМИ СЕМЬЯМИ	102
С. А. Сокольникова, Д. И. Ткаченко. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	106
Т. А. Соловьева. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК СИСТЕМА ИЗБИРАТЕЛЬНЫХ И ЭМОЦИОНАЛЬНО ПЕРЕЖИВАЕМЫХ ЧЛЕНАМИ ГРУППЫ СВЯЗЕЙ	110
Н. В. Солоха. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И СОТРУДНИЧЕСТВО ВОСПИТАТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	113
Н. Л. Степанова. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ БИСЕРОПЛЕТЕНИЯ	120
Е. Н. Строщкая. РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ	125
Л. А. Тараненко. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	129
К. С. Таушева. МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	132
Т. С. Тимощенко. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ОБУЧЕННОСТИ	135
Е. О. Тищенко. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНИМАЦИОННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОЛИМПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	139

Д. И. Ткаченко. ПУТИ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ, СВЯЗАННЫХ С РЕАЛИЗАЦИЕЙ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ НА БАЗЕ БУ КЦСОН «ПЕНАТЫ»	143
Ю. В. Туманова. ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ	146
Г. А. Усиюк. МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	150
Е. И. Федорченко. СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В ДОУ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС	153
А. С. Фирсов. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, СВЯЗАННЫЕ С ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТЬЮ	158
К. А. Чемодурова. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ	161
К. А. Чемодурова, Д. И. Ткаченко. ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	164
О. А. Чеплагова. ОПИСАНИЕ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ	168
Е. А. Черненко. НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПСИХОЛОГИИ	172
О. С. Чех. СУПРУЖЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	175
Чжан Чжэнь. ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	177
Е. Л. Чувичкина. К ВОПРОСУ О МУЗЫКОТЕРАПИИ	180
О. В. Шевченко, О. В. Рязанцева. НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	182
О. В. Шевченко. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОУ	186
Г. Б. Шегирова. ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ В ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА	191

Е. В. Шемякова, Н. А. Логинова. ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	194
Е. В. Шемякова. ОСОБЕННОСТИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	196
М. М. Шефнер. ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОУ	198
И. Л. Эрлих. ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕТРУДОВЫХ УМЕНИЙ ВЕДЕНИЯ ДОМАШНЕГО ХОЗЯЙСТВА У УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ НА УРОКАХ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ	201
О. С. Юрочкина. СОЦИАЛЬНОЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ ГРАЖДАН: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ, ПОНЯТИЕ, ПРИНЦИПЫ, ВИДЫ	206
В. С. Юрьева, С. С. Скрьльникова. ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ	210
В. С. Юрьева. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ	213
Е. Г. Яровая. ВЫБОР СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ	216
О. А. Яшкина. НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА, РЕГЛАМЕНТИРУЮЩАЯ ПОРЯДОК СОЗДАНИЯ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ	219
О. А. Яшкина, Д. И. Ткаченко. ПРИЕМНАЯ СЕМЬЯ ДЛЯ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА И ИНВАЛИДОВ (НА ПРИМЕРЕ БУ КЦСОН КРУТИНСКОГО РАЙОНА)	222

Научное издание

Студенческая весна – 2016

XII Международная научно-практическая конференция
студентов и магистрантов

Сборник статей

Материалы сборника напечатаны в авторской редакции

Компьютерная верстка Н. В. Сафроновой

Подписано в печать 00.00.2016.

Печать на ризографе. Бумага офсетная. Формат 60×84/16.

Печ. л. 14,5. Уч.-изд. л. 14,7. Тираж 100 экз. Заказ 000.

Омская гуманитарная академия
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а.

Отпечатано в полиграфическом отделе издательства
Омской гуманитарной академии.
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а, тел. 28-47-43.