



Научно-издательский центр «Социосфера»
Учреждение Российской Академии Образования
«Институт психолого-педагогических проблем детства»
Витебский государственный ордена Дружбы народов
медицинский университет
Информационный центр «МЦФЭР ресурсы образования»

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ И ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСТВА:
РЕБЕНОК В СЕМЬЕ, ИНСТИТУТАХ ОБРАЗОВАНИЯ
И ГРУППАХ СВЕРСТНИКОВ**

Материалы международной научно-практической
конференции 20–21 января 2012 года

Пенза – Витебск – Москва
2012

УДК 159.923:316.6
ББК 88.5

С 69 Социально-психологические проблемы и исследования детства: ребенок в семье, институтах образования и группах сверстников: материалы международной научно-практической конференции 20–21 января 2011 года. – Пенза – Витебск – Москва: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. – 210 с.

Редакционная коллегия:

Кириллов Иван Львович, кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе УРАО «Институт психолого-педагогических проблем детства»;

Девярых Сергей Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Витебского государственного медицинского университета;

Ушакова Оксана Семеновна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией развития речи и творческих способностей Института психолого-педагогических проблем детства РАО.

Данный сборник объединяет в себе материалы конференции – научные статьи и тезисные сообщения научных работников и преподавателей, в которых рассматриваются семья как персональная микросреда развития ребенка, возрастной и гендерный аспекты детско-родительских отношений, проблемы диагностики и совершенствования отношений ребенка с миром. Часть публикаций посвящена проблемам развития детей в образовательной среде и группах сверстников, взаимодействия семей и образовательных учреждений, а также социального, психологического и педагогического сопровождения развития детей и родительско-детских отношений.

ISBN 978-5-91990-052-8

УДК 159.923:316.6
ББК 88.5

© Научно-издательский
центр «Социосфера», 2012.
© Коллектив авторов, 2012.

СОДЕРЖАНИЕ

I. СЕМЬЯ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ

Давыдова Т. В. Семья как персональная микросреда развития ребенка	8
Рощевская Е. В. Психологический климат семьи как фактор сохранения психологического здоровья ребенка	14
Гасанли Н. М. Психологические особенности семейного воспитания.....	18
Голубев В. Н. Динамика детско-родительских отношений в дошкольном детстве ребенка	21
Еланцева С. А., Твердохлебова С. В. Представления детей старшего дошкольного возраста о родительской и супружеской любви	25
Серова Е. В. Особенности представлений детей, воспитывающихся в замещающих семьях, о страхах родителей	30
Девярых С. Ю. Дошкольное детство как этап гендерной социализации	32
Размахнина Д. Ю. Особенности представлений о гендерных ролях у подростков из неполных семей	36
Боровцова М. С. Неполная семья как агент становления мужской гендерной идентичности	45
Стручкова О. П., Баишева М. И. Поддержка ответственного отцовства как базисной основы развития личности ребенка	50
Садагат М. С. Проблема взаимосвязи между самосознанием и психологическим состоянием женщин, ожидающих рождения ребенка.....	51

II. ОТ ДИАГНОСТИКИ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ОТНОШЕНИЙ РЕБЕНКА С МИРОМ

Рычагова Е. С., Протасова Е. Ю. Зарубежная наука о развитии речи дошкольников	55
---	----

Подпругина В. В. Исследование представлений об эмоциях у детей с общим недоразвитием речи	59
Кутырёва Е. Ю. Формирование произвольности поведения у гиперактивных детей старшего дошкольного возраста	61
Горохова Т. В., Болдырева В. Б., Болдырев К. В. Подвижные игры как средство гармоничного развития ребенка	63
Дагаева Ю. А. Как дети относятся к хищным животным	66
Тимирова Г. И. Воспитание бережного отношения к природе у детей дошкольного возраста	68
Зебзеева В. А. Экологическая субкультура детства: уровни идентификации	69
Ханкишиева Ш. И. Проблема формирования творческих способностей у подростков в психологической литературе	73

III. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ И ГРУППАХ СВЕРСТНИКОВ

Хворова Н. А. Основные принципы предметно-развивающей среды	78
Хворова Н. А. Развитие осязательной чувствительности и мелкой моторики рук у детей с нарушением зрения (из личного опыта, используя подручный материал)	80
Косовец Е. Л., Орлова К. Н. Влияние бисероплетения на развитие речевых способностей детей с ограниченными возможностями	84
Демеуф В. И. Труд в современном дошкольном образовании	86
Жамалиева С. М., Акбердиева Д. Ф. Роль сюжетно-ролевой игры в развитии познавательных процессов дошкольника	87
Педько Н. Д., Тимошенкова Е. А., Благодетелева Т. Б. Экспериментально-поисковая деятельность в процессе экологического развития	89

Шиврина С. А.

Моделирование как один из методов формирования экологических представлений у детей дошкольного возраста 92

Барабанова М. Ю.

Краеведческое воспитание как способ гармонизации отношений ребенка с миром природы 95

Павлова Н. А.

Патриотическое воспитание дошкольников в условиях современного детского сада посредством приобщения их к культурному наследию России 96

Смагина Н. П.

Тематические экспозиции как средство формирования у детей дошкольного возраста представлений о человеке в истории и культуре 101

Иванова А. В., Иванова А. П.

Роль этнокультурных ценностей в духовно-нравственном воспитании детей 104

Брехова У. М.

Проблемы готовности детей к обучению в школе 107

Белякова О. П., Юнусова З. З.

Особенности готовности детей старшего дошкольного возраста и их родителей к школе 110

Климова А. А.

Развитие меткой моторики рук как критерия готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе 112

Сырова С. И.

Интеллектуальные игры – важное средство подготовки детей к школе 115

СокорUTOва Л. В.

Повышение познавательной активности учащихся начальных классов 117

Шкуричева Н. А.

Трудности межличностных отношений как проблема начальной школы 120

Галавова Г. В.

Формы и методы обучения языку в современных условиях 122

Егорова В. А., Егорова А. М.

Социализация подростков в детском творческом коллективе 125

Гаврилина Е. В.

Исследование референтной принадлежности, самооценки и личностных смыслов старших подростков 132

Волкова Л. А.

К вопросу об эмпирическом исследовании
неформальных молодежных объединений в психологии 139

IV. СЕМЬЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

Тэн О. А.

Деятельность центра игрового развития детей раннего возраста... 146

Овчинникова И. Б., Часовских О. Н.

Взаимодействие детского сада и семьи,
как необходимое условие успешной социализации ребенка..... 149

Медведникова Л. Ф.

Модель сотрудничества детского сада с семьей
по воспитанию духовно-нравственной личности 151

Огородова Е. В.

Детско-родительские праздники
как одна из форм сотрудничества ДОО и семьи..... 154

Сухова Л. П.

Взаимосвязь семьи и образовательного учреждения 157

Котельникова И. С., Полухина Т. С.

Роль семьи и школы в жизни ребенка 160

Дегенгарт А. В.

Формирование ценностного отношения
подростающего поколения к семейной жизни..... 162

Идиева Е. С.

Роль социального педагога
во взаимодействии образовательного учреждения с семьей..... 168

Мазурова В. Л.

Социально-педагогическое партнерство семьи
и образовательного учреждения в условиях
неполной средней школы 171

V. СОЦИАЛЬНОЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Соловьева Е. М., Чувашова Ю. С.

Формы работы психолога с родителями 175

Суслина А. В.

Особенности социально-психологической деятельности
в работе с семьями, оказавшимся
в трудной жизненной ситуации..... 179

Ansarinezhad N.

Familial psychopathology
of Tehran correction & education centre clients.....181

Маркеева М. В., Акутина С. П.

Возможности оказания психолого-педагогической
Поддержки детям и подросткам,
воспитывающимся в неблагополучных семьях.....187

Погосян Л. А.

Роль социально-психологической работы
в оптимизации психоэмоциональной сферы детей
с ограниченными возможностями
в рамках паллиативной помощи191

План международных конференций,
проводимых вузами России, Азербайджана, Армении,
Белоруссии, Ирана, Казахстана, Польши, Украины и Чехии
на базе НИЦ «Социосфера» в 2012 году197

Информация о журнале «Социосфера» 201

Издательские услуги НИЦ «Социосфера»206

I. СЕМЬЯ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ

СЕМЬЯ КАК ПЕРСОНАЛЬНАЯ МИКРОСРЕДА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Т. В. Давыдова

Детский сад № 238, г. Пермь, Россия

Summary. The general joy, the joint labor, care, living link with the children develop a sense of a family. This is the microenvironment of the Child, which gives him peace of mind. These are the components, without which there is a full-fledged environment for development rights.

Key words: family; microenvironment; development; child; microclimate.

Семья играет важную роль в формировании личности человека. Воспитать своего ребенка – великое искусство, так как сам процесс воспитания – это непрерывная работа сердца, разума и воли родителей. Всестороннее воспитание ребенка, подготовка его к жизни в обществе – главная социальная задача, решаемая обществом и семьей.

Родители – первые воспитатели и учителя ребенка, поэтому их роль в формировании его личности огромна. В повседневном общении с родителями малыш учится познавать мир, подражает взрослым, приобретает жизненный опыт, усваивает нормы поведения. Родителям приходится ежедневно искать пути подхода к ребенку, думать над разрешением многих конкретных ситуаций, выдвигаемых жизнью, но не всегда удается найти правильное решение. В затруднительных случаях родители обращаются за советом к педагогу. Воспитатели дошкольных учреждений хорошо знают закономерности развития ребенка дошкольного возраста, методы его воспитания и делают все возможное для оказания помощи родителям в овладении основами педагогических знаний. В беседах с родителями о роли семейного воспитания педагог подчеркивает, как многосторонне влияние родителей на формирующуюся личность: рассказывает о стиле отношений всех членов семьи, о направленности их интересов и ее потребностях, создающих соответствующий нравственный микроклимат.

От **семейного микроклимата** во многом зависит эффективность педагогических воздействий: ребенок более податлив воспитательным влияниям, если растет в атмосфере взаимных симпатий. Если в семье ребенка царит доброжелательность, любовь, это срабатывает как положительный фактор, и наоборот, в атмосфере холодного отчуждения и постоянных конфликтов вырастают дети с

психическими расстройствами и личностными проблемами. Именно в семье в первую очередь формируются интересы, потребности и ценностные ориентации ребенка.

Велико влияние семейного микроклимата на становление личности человека. Семья – школа чувств ребенка. Наблюдая за отношениями взрослых, их эмоциональными реакциями и ощущая на себе все многообразие проявлений чувств близких ему людей, ребенок приобретает нравственно-эмоциональный опыт. В спокойной обстановке и малыш спокоен, ему свойственно чувство защищенности, эмоциональной уравновешенности.

Ребенок по своей природе активен и любознателен, он легко впитывает все, что видит и слышит вокруг, ему передается настроение взрослых. Важно, какие эмоциональные впечатления он получает: положительные или отрицательные; какие проявления взрослых он наблюдает: сердечность, заботливость, нежность, приветливые лица, спокойный тон, юмор или суету, взвинченность, ворчливость, зависть, мелочность, хмурые лица. Все это своеобразная азбука чувств – первый кирпичик в будущем здании личности.

Семья – это коллектив, члены которого взаимосвязаны определенными обязанностями. Будучи членом семейного коллектива, ребенок также вступает в систему существующих отношений, благодаря которым он постигает нормы общественного поведения.

Отношения ребенка с миром, по сути, возникают задолго до его рождения, но лишь с появления совместной деятельности с родителями (затем с взрослыми и сверстниками) эти отношения приобретают подлинный источник развития личности малыша. Ребенок осуществляет свою жизнедеятельность благодаря наличию этих взаимопересекающихся и взаимопроникающих систем, двух миров: мира родителей (взрослых) и мира детей, каждый из которых объективно и субъективно влияет на социально-эмоциональное развитие ребенка.

Основы благоприятного социально-эмоционального развития малыша закладываются в период младенчества. В раннем возрасте возникает эмоциональная совместимость в диаде «взрослый – ребенок». Смысловые, эмоционально теплые взаимоотношения родителя с ребенком приводят младенца уже на первом году жизни к положительно окрашенному восприятию им окружающего, к «доверию к миру». Чтобы эти качества остались ведущими на протяжении всего дошкольного детства, родителям необходимо постоянно оказывать ребенку психологическую, в том числе эмоциональную, поддержку, избегать жесткой зарегламентированности условий жизнедеятельности ребенка. Это позитивно влияет на развитие личности и является своеобразной профилактикой неврозов и других психических нарушений.

В три года ребенок выделяет себя из окружающего мира, провозглашая: «Я сам!» Начинается становление самосознания ребенка, последовательное формирование различных компонентов его структуры. В этот период очень важно родителям приложить усилия к дальнейшему закреплению положительных самоощущений ребенка и формированию первых представлений о самом себе: Кто я? Какой я? Ребенок способен различать простейшие эмоциональные состояния (грусть, радость, страх, спокойствие) и уже понять их причины. Он элементарно начинает понимать значение одиночества и взаимопомощи.

В старшем дошкольном возрасте ребенок способен более глубоко «заглянуть» в свой внутренний мир, осознать с помощью родителей свои особенности и желания, научиться отстаивать свое мнение, делать выбор, целенаправленно достигать цели в деятельности. На основе самопознания у него формируется способность к саморегуляции своего поведения в соответствии с социально принятыми в обществе нормами. Проявляя собственное достоинство, ребенок на практике способен уважать другого, понимать его состояние, проявлять сочувствие. У ребенка формируется положительная самооценка как основа для самоутверждения на следующей социальной ступени развития и как следствие нормального хода психического развития.

Для **социально-эмоционального развития** малыша в условиях семьи очень важно, чтобы родители не только обеспечили ему эмоциональный комфорт, но и более глубоко ориентировались на его психологию, внутренние проблемы, проблемы во взаимоотношениях со сверстниками, обогащали его социальный опыт, шли на контакт с другими сферами социального становления ребенка. Их активное взаимодействие выступает как необходимое условие этого развития, а образ жизни семьи и воспитательная активность родителей – его важные факторы. Для обогащения социально-эмоционального развития ребенка целесообразно в семье создать такие условия, в которых ребенок мог бы активно усваивать все важнейшие компоненты социального опыта: **аксеологического (ценностного), познавательного, коммуникативного и поведенческо-деятельностного.**

Социально-эмоциональное развитие ребенка осуществляется благоприятно при условии «представленности» в семье всех компонентов социального опыта во взаимосвязи при максимально возможной самостоятельности ребенка в их освоении. Так, включение **ценностного** компонента формирует ориентацию ребенка в общечеловеческих ценностях добра, красоты, справедливости, ценности своей семьи. Окрашенные положительными чувствами ценности принимаются ребенком личностно значимыми и становятся частью его побудительных мотивов поведения и взаимодействия с другими.

Познавательный компонент социального опыта информирует ребенка о принятых в обществе нормах и способах поведения и отношений, форм выражения чувств и эмоций.

Коммуникативный и поведенческо-деятельностный компоненты помогают ребенку освоить многообразие форм социального взаимодействия, сотрудничества с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации, а так же культурных форм и способов поведения и деятельности, позволяющих ребенку активно выражать свои чувства и желания.

Как утверждают отечественные ученые, социально-эмоциональное развитие осуществляется постоянно, пронизывает всю жизнедеятельность ребенка в семье. В современных научных подходах принято считать, что внутренней движущей силой социально-эмоционального развития является удовлетворение ведущих социальных потребностей ребенка. К ним относятся:

- потребность в эмоционально положительных контактах, в любви и доброжелательном отношении, что создает у ребенка чувство защищенности и ощущение ценности своей личности, стремление к самореализации;
- потребность в активной разнообразной деятельности и творчестве, удовлетворение данной потребности стимулирует положительное самоутверждение, формирует чувство уверенности;
- потребность в признании достижений ребенка со стороны родителей, что формирует положительную самооценку, чувство собственного достоинства и побуждает ребенка к активному, положительно направленному выражению своих чувств к миру;
- потребность в познании и активном информационном обмене, что способствует развитию интеллектуальных эмоций, радости открытий и познавательной активности ребенка;
- потребность в активном, содержательном и разнообразном общении ребенка со взрослыми и детьми, что развивает социальные чувства, способность к сотрудничеству, самовыражению во взаимодействии с окружающими людьми и регулированию своих чувств в процессе коммуникации.

Степень удовлетворенности этих потребностей обусловлена теми условиями, в которых живет и развивается ребенок, то есть **средой**. Как известно, ближайшее социальное окружение ребенка – **семья**. Средовой подход семьи в воспитании является сегодня одним из популярных. Среда выступает в роли обобщенного, совокупного, объединенного, целостного средства. Качество среды зависит от взаимодействия, взаимопроникновения и взаимообогащения факторов и условий.

Домашнюю предметно-пространственную развивающую среду рассматривают как необходимое условие жизнедеятельности ребен-

ка. Построенная с учетом личностно ориентированного подхода к ребенку, развивающая среда обеспечивает развитие и становление важнейших качеств его личности. Среда развития ребенка – пространство жизнедеятельности дошкольника, те условия, в которых протекает его жизнь.

Предметно-пространственная среда развития – организация пространства и использование оборудования и другого оснащения в соответствии с целями безопасности, психологического благополучия ребенка и его развития.

Воспитательная среда, по мнению исследователей Л. И. Новиковой, Ю. С. Мануйлова, – это средство развития личности ребенка. Среда обладает такими основными параметрами, как активность и системность. Нет ни одного компонента среды, который не имел бы своего значения в процессе влияния на личность. Другой исследователь среды (Е. В. Бондаревская) подчеркивает необходимость отношения к ней как к «жизненному пространству ребенка, где воспитание осуществляется самой жизнью, событиями и отношениями, в которые он вовлекается».

Основное назначение воспитательной среды в семье в том, чтобы способствовать развитию и становлению личности малыша. Один из последних подходов к пониманию среды определяет ее как «среду взаимодействия» (обобщение на более высоком уровне среды деятельности, среды общения и среды отношений).

В последние десятилетия психологи сделали ряд замечательных открытий. Одно из них – о значении стиля общения с ребенком для развития его личности. Взаимоотношения членов семьи, личный пример отцов и матерей, семейные традиции – все это можно обозначить одним словом – **общение**. Общение старших и младших в семье имеет три формы: эмоциональную – ласка, забота, нежность; ситуативную – контакт взрослых с ребенком в игре, развлечениях; речевую – раскрытие норм поведения, советы, выражение сочувствия. Эти формы почти всегда выступают в единстве.

Теперь уже стало бесспорной истиной, что общение так же необходимо ребенку, как и пища. Если продолжить сравнение с пищей, то можно сказать, что общение может быть не только здоровым, но и вредоносным. Плохая пища отравляет организм; неправильное общение «отравляет» психику ребенка, ставит под удар его психологическое здоровье, эмоциональное благополучие, а впоследствии, конечно, и его судьбу.

«Проблемные», «трудные», «непослушные» и «невозможные» дети, так же, как дети «с комплексами», «забитые» или «несчастные», – всегда результат неправильно сложившихся отношений в семье.

Мировая практика показала, что даже очень трудные проблемы воспитания вполне разрешимы, если удастся восстановить бла-

гоприятный стиль общения в семье. В любых самых сложных и острых педагогических ситуациях родители должны считаться с чувством собственного достоинства маленького человечка, видеть в нем развивающуюся личность, стремиться к взаимопониманию, основанному на уважении и доверии, быть справедливыми в оценках его поступков; в своих требованиях к ребенку всегда оставаться доброжелательными. Как для нас важно эмоциональное благополучие детей, их уверенность в завтрашнем дне, в будущей счастливой жизни! Общая радость, совместный труд, заботливость, живая связь с детьми очень развивают чувство семьи. Это и есть микросреда развития ребенка, что дает ему душевный комфорт. Это те составляющие, без которых нет условий для развития полноценного человека.

Обязанность же педагогов – донести до родителей мысль о том, что развитие ребенка осуществляется успешно при условии гармонического сочетания всех сторон воспитания, всех приемов и методов, так как в педагогике нет главного и второстепенного. Воспитание – процесс многоплановый, целостный, осуществляемый постоянно и непрерывно и потому требующий комплексного подхода.

Библиографический список

1. Данилина Т. А., Степина Н. М. Социальное партнерство педагогов, детей и родителей. – М. : АЙРИС-ПРЕСС, 2004.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? – М. : АСТРЕЛЬ, 2006.
3. Лютова Е. К., Моница Г. Б. Тренинг общения с ребенком. – М. : РЕЧЬ, 2001.
4. Островская Л. Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. – М. : ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1990.
5. Спицын Н. П., Печерский М. С., Чарный Б. М. Семья: тысячи проблем воспитания. – Пермское книжное издательство, 1988.
6. Спок Б. Ребенок и уход за ним. – Калининград : Калининградское книжное издательство, 1990.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ СЕМЬИ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ РЕБЕНКА

Е. В. Рощевская

Волгодонский институт экономики, управления и права
(филиал) Южного федерального университета,
г. Волгодонск, Россия

Summary. Matter of notions “health”, “psychological health” has been considered in the article. Influence of propitious climate of family on preservation of children’s health has been shown.

Key words: health; psychological health; family; psychological climate of family.

Здоровье – одна из важнейших ценностей человека. Недаром говорят: «Тысяча вещей нужны здоровому человеку и только одно больному – здоровье». Определение здоровья, данное Всемирной организацией здравоохранения, звучит следующим образом: «Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или физических недостатков» [3]. Важным в определении здоровья является отношение к нему как к динамическому процессу, что допускает возможность управлять им.

Основываясь на определении ВОЗ, возможно выделить следующие компоненты здоровья: физическое, психическое, социальное и нравственное здоровье. Здоровье физическое понимается как состояние, при котором у человека имеет место гармония физиологических процессов и максимальная адаптация к различным факторам внешней среды. Социальное здоровье включает в себя деятельное отношение человека к миру, его социальную активность; благополучные отношения с окружающими, наличие дружеских связей; усвоение ценностей общества и выполнение правил, принятых в нем; развитую эмпатию (умение понимать других людей). Здоровье нравственное – это система ценностей, установок и мотивов поведения человека в обществе, этические нормы, правила поведения, духовность, связанная с общечеловеческими истинами добра, любви, милосердия, красоты.

И наконец, здоровье психическое можно определить как «состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения» [2]. Р. В. Овчарова предлагает использовать для оценки психического здоровья следующие критерии:

– осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»;

- адекватность психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям;
- способность к самоуправлению поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами;
- критичность к себе, своей деятельности, ее результатам;
- способность планировать свою собственную жизнь и реализовывать эти планы [2].

Известный российский психолог И. В. Дубровина вводит понятие «психологическое здоровье». По ее мнению, термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом с точки зрения полноты, богатства ее развития и является близким понятию «духовность». Опираясь на идеи основоположника гуманистической психологии А. Маслоу, И. В. Дубровина говорит о таких двух составляющих психологического здоровья, как «стремление человека к развитию всего своего потенциала через самоактуализацию и стремление к гуманистическим ценностям» [3].

Важно отметить, что все составляющие здоровья взаимосвязаны и нарушения в одном из компонентов приводят к возникновению нарушений в другом, то есть правомерно говорить о связи психики и соматики (тела). Психосоматические заболевания, в том числе и у детей, – ведущая медико-социальная проблема нашего века. В современном мире возрастает число детей, страдающих бронхиальной астмой и сахарным диабетом, заболеваниями желудочно-кишечного тракта и желчного пузыря, болезнями мочевыводящих путей, расстройствами со стороны сердечно-сосудистой системы, нейродермитом и т. д. Все это – психосоматические заболевания, когда психическое и соматическое (телесное) неразрывно связаны в происхождении и клинической картине заболеваний. Причины появления психосоматических заболеваний у детей сложны. Та или иная система организма ребенка может оказаться врожденно или прижизненно ослабленной. Однако во всех случаях при психосоматических заболеваниях на первое место как их основная причина выходят неблагоприятные условия (прежде всего, семейные), в которых находится формирующаяся личность ребенка.

Большинство психологов считают, что психологическое здоровье или нездоровье ребенка неразрывно связано с психологической атмосферой, или климатом, семьи и зависит от характера взаимоотношений в семье. Многие западные исследователи приходят к выводу, что в современном обществе семья утрачивает свои традиционные функции, становясь институтом эмоционального контакта, своеобразным «психологическим убежищем». Отечественные психологи также подчеркивают возрастание роли эмоциональных факторов в функционировании семьи.

Психологический климат семьи можно определить как характерный для той или иной семьи более или менее устойчивый эмоци-

ональный настрой, который является следствием семейной коммуникации. Психологический климат в семье определяет устойчивость внутрисемейных отношений, оказывает влияние на развитие как детей, так и взрослых. Он не является чем-то неизменным, данным раз и навсегда. Его создают члены каждой семьи, и от их усилий зависит, каким он будет, благоприятным или неблагоприятным.

Так, для благоприятного психологического климата характерны следующие признаки: сплоченность семьи, возможность всестороннего развития личности каждого ее члена, высокая доброжелательная требовательность членов семьи друг к другу, чувство защищенности и эмоциональной удовлетворенности, гордость за принадлежность к своей семье, ответственность. Важными показателями благоприятного психологического климата семьи являются стремление ее членов проводить свободное время в домашнем кругу, общаться на интересующие всех темы, вместе выполнять домашнюю работу, одновременная открытость семьи, ее широкие контакты. Такой климат способствует гармонии, снижению остроты возникающих конфликтов, снятию стрессовых состояний, повышению оценки собственной социальной значимости и реализации личностного потенциала каждого члена семьи.

Если же в семье имеют место постоянные конфликты, члены семьи отрицательно относятся друг к другу, испытывают чувство незащищенности, тревожность, эмоциональный дискомфорт, напряженность, отчуждение, в этом случае правомерно говорить о неблагоприятном психологическом климате в семье. Все это препятствует выполнению семьей одной из главных своих функций – психотерапевтической, снятия стресса и усталости, а также ведет к депрессиям, ссорам, психической напряженности, дефициту положительных эмоций. Если члены семьи не стремятся изменить такое положение к лучшему, то само существование семьи становится проблематичным.

Характер внутрисемейных отношений, нравственно-психологический климат семьи оказывают большое влияние на становление личности ребенка. Усваивая нормы поведения и отношений родителей, дети начинают в соответствии с ними строить свои отношения с близкими людьми, а затем переносят навыки этих отношений и на окружающих людей, товарищей, учителей. Если же в семье нет единства в воспитании ребенка, если нарушаются важные педагогические принципы уважения к ребенку и требовательности к нему, то создается почва для неправильного становления характера человека. Эксперты ВОЗ на основе анализа результатов многочисленных исследований в различных странах убедительно показали, что нарушения психического здоровья гораздо чаще отмечаются у детей, которые страдают от недостаточного общения со взрослыми и их враждебного отношения, а также у детей, которые растут в условиях семейного разлада.

При авторитарном, репрессивном стиле воспитания со стороны родителей дети испытывают фрустрацию таких жизненно важных потребностей, как потребность в безопасности, любви, общении, познании через взрослых окружающего мира. Дети, испытавшие на себе подобный стиль воспитания, как правило, в дальнейшем относятся к окружающему миру как источнику угрозы и опасности [4].

Неврозы у детей не возникают, если родители вовремя справляются со своими личными проблемами и поддерживают конструктивные взаимоотношения в семье, любят детей и добры к ним, отзывчивы к их нуждам и запросам, просты и непосредственны в общении, позволяют детям выражать свои чувства, действуют согласованно в вопросах воспитания, принимая во внимание интересы ребенка.

Таким образом, с полным правом можно утверждать, что первоосновой и фундаментом психического и психологического здоровья ребенка, залогом его благополучного будущего является в первую очередь семья.

Библиографический список

1. Куртышева М. А. Как сохранить психологическое здоровье детей. – СПб. : Питер, 2005. – 252 с.
2. Овчарова Р. В. Практическая психология образования. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.
3. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – 528 с.
4. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Издательский центр «Академия», 1995. – 170 с.
5. Хоментаскас Г. Семья глазами ребенка. – М. : РИПОЛ КЛАСИК, 2003. – 224 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Н. М. Гасанли

Бакинский государственный университет,
г. Баку, Азербайджан

Summary. The problem of family education remains actual until there is a family institute. The researches spent on the specified theme, show that the psychological aspect of family education remains to the major and makes a basis of this process. Psychological illiteracy of those who has incurred an education problem, leads to that there are problems of psychological discomfort, neurosis's and other somatic diseases.

Key words: family; family education; psychological problems of a family.

Проблема семейного воспитания остается актуальной до тех пор, пока существует институт семьи. Исследования, проведенные по указанной теме, показывают, что психологический аспект семейного воспитания остается важнейшим и составляет основу этого процесса. Именно психологическая безграмотность тех, кто взял на себя задачу воспитания, приводит к тому, что у воспитуемых возникают проблемы психологического дискомфорта, неврозы и другие соматические заболевания.

Выводы исследователей неутешительные – сегодня традиции семейного воспитания, столетиями жившие в народной культуре, практически утрачены [3].

Известно, что методы воспитания делятся на несколько категорий:

1. Авторитетный стиль родительского поведения – образ действия родителей, отличающийся твердым контролем за детьми и в то же время поощрением общения и обсуждения в кругу семьи правил поведения, установленных для ребенка.
2. Авторитарный стиль родительского поведения характеризуется высоким уровнем контроля, холодными отношениями с детьми. Родители закрыты для постоянного общения с детьми; устанавливают жесткие требования и правила, не допускают их обсуждения; позволяют детям лишь в незначительной степени быть независимыми от них.
3. Либеральный стиль (низкий уровень контроля, теплые отношения) – образ действия родителей, отличающийся почти полным отсутствием контроля за детьми при добрых, сердечных отношениях с ними.
4. Индифферентный стиль родительского поведения, по Маккоби и Мартин, отличается низким контролем за поведением детей и отсутствием теплоты и сердечности в отношениях с ними [2].

При деспотическом стиле воспитания трудно достичь ощутимых результатов, поскольку методы, применяемые здесь, связаны с

безусловным подчинением, основаны на указаниях, приказах, строгих наказаниях за ошибку. В каждой из исследованных нами групп можно выделить еще дополнительные подразделения в связи с методикой воспитания, слабостью или строгостью родителей. К примеру, применение к ребенку слишком строгих, авторитарных мер обосновывают тем, что это якобы является логическим ограничением плохого поведения ребенка. Свободный же метод воспитания дает возможность для более точно спроектированного, умеренного и простого способа воспитания. Контроль за поведением ребенка на себя берут родители, или по отдельности, или оба вместе.

Если родители сами воспитаны в авторитарном духе, они достаточно строго обращаются со своими детьми. Доброта и доброжелательность, искренность в отношениях с детьми должны подтверждаться на практике. К примеру, положительные нравственные качества личности родителей создают в семье положительный нравственно-психологический климат. «При высоком уровне развития общественных интересов в семье, единстве нравственных знаний и личных норм поведения родителей у детей формируются устойчивые положительные моральные убеждения» [1].

Родители, проживающие в сельской местности, по сравнению с горожанами, более суровы в обращении с детьми. В то же время матери обращаются с детьми более мягко. Молодые родители, по сравнению с пожилыми, дают своим детям большую свободу. Социальные различия также отражаются на характере воспитания ребенка. Представители богатых и средних слоев стараются дать своим детям более систематизированное воспитание, придают значение успешности карьеры своих детей. Небрежность, отставание, иногда излишняя мягкость в воспитании присущи именно низшим социальным слоям населения.

Чем строже родители, тем меньше они стремятся к новаторству в своей методике воспитания. Консервативность здесь проявляется в стремлении национальные ценности и нормы трансформировать в способы воздействия на своих детей и жестко контролировать их; они, воздействуя на своих детей, требуют при этом большого послушания.

Родители, избравшие авторитарный метод воспитания, обычно сосредотачиваются не на потребностях детей, а на своих потребностях. Такие родители требуют безусловного подчинения, запрещают любое обсуждение своих воздействий, создают атмосферу безусловного подчинения. Связь между такими родителями и детьми обычно бывает односторонней, от родителей к детям.

В отличие от авторитарных родителей, свободомыслящие родители не регулируют все проявления деятельности своих детей. Однако и здесь есть определенные ограничения свободы. На самом деле эти родители внимательны к потребностям и желаниям своих

детей. Контроль за ними гибкий, выборочный, не ограничивающий и не навязчивый.

Здесь не применяется сила, а если применяется, то объясняется причина этому. Здесь не спорят со своими детьми, а стараются учитывать их пожелания и стремления. Для родителей либерального типа, в отличие от других типов, характерно создание дома непринужденной обстановки, проявление уступок. В итоге получается, что дети стремятся максимально контролировать свое поведение. Таким образом, эти родители без особого принуждения могут оказывать воздействие на своих детей.

Отметим также, что подобные родители не столь требовательны в отношении домашней работы к своим детям. Дети, воспитанные в духе свободомыслия, обычно бывают достаточно самостоятельные, управляют собой, создают обстановку послушания и внимания. У деспотичных родителей дети обычно бывают недовольные и недоверчивые.

Индифферентный стиль воспитания предполагает предоставление детям полной свободы. Равнодушие к детям проявляется у родителей в том, что за детьми плохо смотрят, больше думают о своих потребностях. Безответственные родители не бывают в ответе за своих детей.

По мнению некоторых исследователей, подобный подход формирует у детей равнодушие к себе и другим, приводит к приобретению дурных наклонностей, хотя главной целью родителей должно быть воспитание социально ориентированной личности, обладающей чувством собственного достоинства.

Обобщая сказанное, можно выделить следующие факторы, отрицательно влияющие на поведение детей: недостаточное внимание и любовь в семье, грубость и плохое поведение родителей, напряженность в семье, ограничение самостоятельности детей, неполное удовлетворение базовых потребностей, излишняя строгость, множество ограничений и неудач, отвержение со стороны семьи, разврат в семье, неправильное воспитание в целом, давление на детей, жесткость в обращении, неустойчивость в обращении, когда перемежаются грубость и ласка, излишний консерватизм и даже трусость родителей, нравственный и духовный прессинг, постоянные укоры и упреки, ссоры и скандалы в семье, отсутствие естественного духовного общения и развития, излишняя осторожность, издевательства и порочные примеры, низкий уровень жизни, отсутствие внимания к ребенку со стороны родителей и других членов семьи, нарушение принципа справедливости и равенства между детьми, наличие несправедливости, отсутствие определенного рода занятий, низкая степень свободы.

Таким образом, беглый обзор условий, отражающихся на семейном воспитании, показывает, насколько важны экономические, социально-психологические и духовные факторы в семейном воспи-

тании для успешного завершения периода социализации в семье. Здесь необходима совместная работа государственных органов, семьи, школы, средств массовой информации. Работа должна проводиться систематически, как с детьми, так и родителями.

Библиографический список

1. Нравственное воспитание в семье и школе. URL: <http://pro-psichology.ru>
2. Человек от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.
3. Хасанали М. Ш. Традиции обучения и воспитания в контексте современных проблем иранской семьи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Душанбе, 2010. – 23 с.

ДИНАМИКА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ РЕБЕНКА

В. Н. Голубев

**Витебский государственный медицинский университет,
г. Витебск, Беларусь**

Summary. The article considers the dynamics of parent-child relationships in the process of growing children (from birth to age six).

Key words: family; parents; children; parent-child relationships.

Детско-родительские отношения изменяются в процессе развития ребенка. Ребенок в своем развитии проходит через определенные стадии, но и его родители минуют один закономерный этап за другим. Задолго до рождения ребенка начинают складываться родительские чувства. Они образуются еще в детстве на основе раннего опыта будущего родителя, его взаимоотношений в собственной семье, потом развиваются на протяжении жизни, с учетом опыта, характера супружеских отношений, уровня образования и сознательно принятых решений.

Первым этапом в развитии детско-родительских отношений является период ожидания ребенка. Формирование родительской позиции означает окончательное приобщение к взрослому поколению, принятие беременности обоими супругами, их готовность к изменению структуры семьи и освоению новой социальной роли, готовность к ответственности и обязанностям матери и отца.

Начальный этап развития взаимоотношений определяется родителями. В этот период вообще нельзя рассматривать ребенка отдельно от взрослого, так как ребенок еще не обладает никакими способами взаимодействия со взрослыми. Темперамент новорожденного, тональность плача, множество других поведенческих признаков влияют на отношение к нему родителей, на ха-

ракти и скорость их реагирования. В конце первого – начале второго месяца жизни ребенок начинает реагировать зрительным сосредоточением на лице и глазах взрослого и так называемой «социальной улыбкой». Эмоциональное оживление, двигательное устремление к взрослому, вокализации, смех – все эти признаки детского поведения дают родителям и другим близким ощущение совместного переживания чувств, симпатии, укрепляют взаимную привязанность.

На первом году жизни родители не только ухаживают за ребенком и удовлетворяют его основные жизненные органические потребности (еда, сон и т. д.). Непосредственное эмоциональное общение со взрослым (прежде всего с матерью) составляет основу психического развития в младенчестве. Обмениваясь выражениями внимания, радости, интереса и удовольствия от взаимодействия, ребенок и родитель находятся в ситуации неразрывного эмоционального единства. В этот период необходима внимательность, чуткость в отношении признаков эмоционального неблагополучия ребенка. При неблагоприятных условиях в семье, когда взрослые заняты экономическими, материальными вопросами или собственными конфликтами у ребенка возможны нарушения поведения, отставание в развитии. При знакомстве такой ребенок слишком боязлив, длительно адаптируется, присматривается или, наоборот, мгновенно, некритично, даже навязчиво вступает во взаимодействие с незнакомым человеком. В дальнейшем наблюдаются разнообразные эмоциональные и волевые нарушения, трудности установления избирательных контактов, любви и близости с людьми. Гармоничное, эмоционально позитивное, поддерживающее родительское отношение способствует формированию у ребенка базового доверия к окружающему, интереса к материальному миру, к предмету, усвоению форм делового взаимодействия с другим человеком.

Родитель эмоционально поощряет, стимулирует прогрессивные движения и действия ребенка – хватание, удержание, манипулирование игрушками, сидение, ползание и т. д. Взрослый специально переключает внимание ребенка с себя на предмет, показывает конкретные способы действий с вещами. Он выступает как учитель на подготовительном этапе речевого развития: обучает формам невербального общения, дает речевые, голосовые, интонационные образцы; создает ситуации наиболее ясного отнесения слова к предмету.

В возрастной период от одного до трех лет родитель поддерживает и одобряет новые способности самостоятельного передвижения ребенка – ходьбы, бега, лазания и спуска по лестнице. На первых порах это трудные, волнующие, не всегда удачные для ребенка действия, и эмоциональная поддержка ему просто необходима. Расширение доступного пространства, стремление исследовать

предметы по-новому ставят вопросы надежной физической и эмоциональной безопасности ребенка. Первым делом родители должны убрать самые опасные колющие, режущие, ядовитые предметы и вещества, закрыть электрические розетки заглушками, попытаться посмотреть на окружение глазами ребенка, заметить то, что может навредить малышу. Самые главные достижения в психическом развитии в раннем детстве связаны с освоением социальных функций и способов действий с предметами. Взрослый выступает как субъект ситуативно-делового общения, сотрудничества, как образец для подражания, руководитель, контролер, а также источник эмоциональной поддержки. В этот период родители должны внимательно присматриваться к тому, какую руку – правую или левую – предпочитает ребенок при еде, манипулировании объектами, рисовании, и деликатно предлагать ему пользоваться правой.

Ближе к трем годам жизни возникают новые виды деятельности ребенка – игровая, продуктивная. Родитель может помочь зарождению игры – подобрать игрушки и подходящие предметы, показать игровые (замещающие, символические) действия, проявить живой интерес, соучастие, посоветовать, как усложнить, разнообразить игру. Родитель может способствовать становлению таких видов деятельности, как рисование, лепка, конструирование. Например, переход от стадии каракулей к началу собственно изобразительной деятельности можно подтолкнуть, обратив внимание ребенка на то, что «эта загогулинка очень похожа на солнышко, а эта – на домик». Предметные действия развивают восприятие ребенка, более эффективное освоение их происходит при сотрудничестве малыша и мамы. Самостоятельные пробы собирания матрешки, пирамидки, лепки куличиков могут быть дополнены показом ему наиболее эффективных способов.

Второй-третий годы жизни – сензитивный период для речевого развития. Важно создавать благоприятные условия для понимания чужой речи и формирования собственной активной речи ребенка: говорить четко и ясно, комментировать словесно бытовые ситуации, рассматривать и называть реальные предметы и их изображения, оставлять «место» для высказываний ребенка, обращаться к нему с просьбами, вопросами, требующими вербального ответа. Родителям необходимо поощрять активность, самостоятельность ребенка как субъекта общения и познания, его тенденцию к волевой форме поведения («Я сам»).

Многие современные родители считают, что в период дошкольного детства, который длится от трех до шести-семи лет, главное – это подготовить ребенка к обучению в школе. А для этого нужно по возможности раньше начать его учить – читать, писать, считать. Такое узкое понимание школьной зрелости уже давно отвергнуто в психологии и педагогике. Даже если поставить цель до-

биться максимальной готовности ребенка к школе, то достигнуть ее можно лишь создав условия для полноценного проживания дошкольного детства, раскрытия его уникального потенциала. Необходимо обогащение содержания специфических детских форм игровой, практической, изобразительной деятельности, опыта общения со взрослыми и сверстниками, максимальное развитие «специфически дошкольных» и вместе с тем перспективных психофизиологических качеств.

Дошкольный возраст – сензитивный период развития образного познания окружающего мира: восприятия, наглядно-образного мышления, воображения. Дети любопытны, задают множество вопросов о жизни животных, о причинах природных явлений, о внутреннем устройстве предметов. Родители должны бережно относиться к естественному любопытству ребенка, чтобы не заглушить его чрезмерно усложненными объяснениями или формальными отговорками, а способствовать формированию любознательности, любви к познанию. Недопустимо отношение к детской игре как к пустому, ничемному занятию. Осознание незаменимого вклада игры в умственное, речевое развитие, развитие чувств, эмоциональной саморегуляции поведения, в формирование произвольности психических процессов (произвольного внимания, произвольной памяти) должно настроить родителей на уважительное отношение к игровой деятельности. Наблюдение за тем, какие сюжеты, какие роли привлекают ребенка, поможет родителям лучше понять его, подсказать новые возможности обогащения содержания сюжетно-ролевых игр. Это особенно актуально для единственных детей в семье, «домашних» детей, имеющих ограниченный, стереотипный игровой опыт. Необходимо поощрять и развивать и другие виды деятельности: продуктивную, трудовую и учебно-познавательную.

Таким образом, семья – это первая и специфическая социальная среда, в которой оказывается ребенок сразу после рождения и которая оказывает наибольшее влияние на формирование его как личности. Семейная атмосфера, взаимоотношения в семье, ценностные ориентации и установки родителей влияют на динамику детско-родительских отношений. Дети учатся нормам общежития в обществе и воспринимают культуру через своих родителей.

Библиографический список

1. Девярых С. Ю. Феномен родительства: социально-психологический аспект. – Витебск : ВГУ, 2005. – 104 с.
2. Гаврилова Т. П. О типичных ошибках родителей в воспитании детей (в помощь учителю) // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 58.
3. Каган В. Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 14–22.

4. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М. : Академия, 2003. – 480 с.
5. Смирнова Е. О., Соколова М. В. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 57–68.
6. Целуйко В. М. Вы и ваши дети. Психология семьи. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 228 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О РОДИТЕЛЬСКОЙ И СУПРУЖЕСКОЙ ЛЮБВИ

С. А. Еланцева, С. В. Твердохлебова
Ишимский государственный педагогический институт
им. П. П. Ершова, г. Ишим, Россия

Summary. The article analyses the results of the research of features of representations of children of senior preschool age of parent and conjugal love. Factors of forming a conception of love in preschool children are especially conjugal and parental relationships, family structure (complete, incomplete) of the child.

Key words: children; preschool age; marital love; parental love; conception of love; peculiarities of conjugal and parental relationships; family structure; sex of the child.

Представления о высших чувствах являются важным средством организации человеком своего внутреннего мира, а также понимания им других людей. Становление этих представлений происходит стихийно. Представления о внутренней жизни человека, о его высших чувствах возникают достаточно рано и в наибольшей степени востребуются в подростковом возрасте.

Генезис представлений детей о высших чувствах продолжает оставаться малоизученной проблемой в психологии. Поведение окружающих по отношению к ребенку постоянно вызывает у него разнообразные чувства. Их взаимодействие с процессом восприятия социальных ситуаций, с процессами мышления, речи и памяти ведет к возникновению первых, наиболее устойчивых представлений ребенка о любви, которые в дальнейшем влияют на качество испытываемых им чувств любви, нежности к близким людям, прежде всего, к родителям, братьям, сестрам, в будущем – к брачным партнерам и собственным детям.

Поэтому изучение представлений детей дошкольного возраста о любви, факторов, влияющих на их становление, является актуальной проблемой детской психологии.

Целью нашего эмпирического исследования выступало изучение представлений детей старшего дошкольного возраста о супружеской и родительской любви и их зависимости от структуры

семьи (полной, неполной), супружеских, родительско-детских отношений в семье и пола ребенка.

В основе исследования лежали гипотезы о том, что: 1) представления детей старшего дошкольного возраста о родительской любви, возможно, характеризуются конкретностью, связанностью с непосредственным опытом получения детьми заботы и внимательного отношения родителей к их интересам и нуждам; 2) в представлениях детей о супружеской любви, возможно, в равной степени присутствуют нравственный и телесный компоненты; 3) содержание представлений детей старшего дошкольного возраста о супружеской и родительской любви, возможно, зависит от их пола, особенностей супружеских и родительских взаимоотношений, от структуры семьи.

В основе исследования лежал ряд понятий и положений, рассмотренных ниже. Представление – это психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта [2]. Социальные представления – способ интерпретации и осмысления повседневной реальности, определенная форма социального познания, предполагающая когнитивную активность индивидов и групп [3]. Любовь – это выделение субъекта из среды других с постановкой его в центр жизненных потребностей и интересов, сопровождаемое высокой степенью эмоционально положительного отношения к нему, побуждающее другого человека к взаимности, физиологически обусловленное сексуальными потребностями [1]. За основу в нашей работе мы взяли классификацию видов любви по Э. Фромму, уточнив ее содержание: «братская любовь» – ко всем человеческим существам; «материнская любовь» или родительская любовь – любовь родителей к своим детям; «эротическая любовь» или супружеская любовь – любовь между мужем и женой; любовь к себе; любовь к Богу [4].

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе подготовительных к школе групп МА ОУ № 21, 10, 2, 7 г. Ишима. В исследовании приняли участие 80 детей (5– 7 лет): 40 мальчиков и 40 девочек.

Исследование включало несколько этапов. На первом этапе нами осуществлялся отбор и распределение детей старшего дошкольного возраста в эмпирические выборки. Для проверки выдвинутой гипотезы были сформированы следующие выборки детей.

Для проверки предположений о том, что представления детей старшего дошкольного возраста о родительской любви, возможно, характеризуются конкретностью, связанностью с непосредственным опытом получения детьми заботы и внимательного отношения родителей к их интересам и нуждам; в представлениях детей о супружеской любви, возможно, в равной степени присутствуют нравственный и телесный компоненты; содержание представлений детей старшего дошкольного возраста о супружеской и родительской любви, возможно, зависит от их пола, нами были взяты две реальные подгото-

вительные группы детских садов № 10, 21, которые систематически посещало 30 детей в возрасте 5–7 лет. Состав выборки контролировался только по таким переменным, как пол и уровень психического развития. Посещение детьми детских садов не коррекционного типа, беседы с психологом и воспитателями дали нам основание считать детей, составивших выборку, соответствующими по уровню психического развития их возрасту. Данная выборка по половому признаку делилась на две подгруппы: 15 девочек и 15 мальчиков.

Для проверки гипотезы о том, что содержание представлений детей старшего дошкольного возраста о супружеской и родительской любви, возможно, зависит от структуры семьи, мы сформировали две экспериментальные выборки детей из детских садов № 21, 10, 2, 7: дети из полных семей (15 человек) и дети из неполных семей (воспитываются только мамой) (15 человек) на основе анализа паспортов групп и бесед с воспитателями. Остальные переменные не контролировались.

Для проверки гипотезы о том, что содержание представлений детей старшего дошкольного возраста о супружеской любви, возможно, зависит от особенностей супружеских отношений в семье, нами были сформированы две выборки детей (детские сады № 2, 7) из полных семей на основе результатов тестирования родителей с помощью тест-опросника удовлетворенности браком [5]. При этом дети, чьи родители показали результаты от 0 до 26 баллов, были объединены и составили группу, чьи семьи характеризовались неблагополучными супружескими отношениями. Дети, чьи родители набрали от 29 до 48 баллов, составили выборку, чьи семьи характеризовались благополучными супружескими отношениями. Дети родителей (одного или обоих), набравших от 27 до 28 баллов, не включались в выборку. Также не включались в выборку дети, чьи родители показывали результаты, лежащие в противоположных полюсах.

Для проверки гипотезы, что содержание представлений детей старшего дошкольного возраста о родительской любви, возможно, зависит от родительско-детских отношений, мы сформировали две выборки детей из подготовительных групп детских садов № 21, 10, 2, 7 на основе результатов методики PARI и теста-опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (АВС) – всего 30 человек. В первую выборку вошли дети, у которых в семье не были выявлены нарушения в процессе воспитания, наблюдался оптимальный эмоциональный контакт (15 человек). Во вторую выборку вошли дети, у которых в семье были выявлены те или иные нарушения процесса воспитания в соответствии со шкалами теста-опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (АВС) и методики PARI (15 человек): уровень протекции в процессе воспитания; степень удовлетворения потребностей ребенка; количество требований, предъявляемых ребенку в семье; неустойчивость стиля воспитания; излишняя эмоци-

ональная дистанция с ребенком; излишняя концентрация на ребенке. Остальные переменные (пол, структура семьи, супружеские отношения в семье) не контролировались.

Одни и те же дети могли включаться в разные выборки в зависимости от контролируемых в них переменных.

На втором этапе эксперимента мы выявляли особенности представлений детей старшего дошкольного возраста о родительской и супружеской любви. С этой целью нами была разработана стандартизированная беседа, предполагающая точно сформулированные вопросы, которые задавались всем опрашиваемым детям.

Анализ протоколов беседы с детьми позволил выделить три группы:

1) дети, не имеющие представлений о родительской и супружеской любви. К этой группе отнесены дети, которые по тем или иным причинам не смогли или не захотели ответить на целевые вопросы беседы; например, «не знаю», «кунфу панда вот так умеет (уходит от ответа)», «ну это когда они это... ну... не знаю» и т. п.;

2) дети, чьи представления о родительской и супружеской любви связаны с конкретными действиями родителей по отношению к ним и друг к другу, но не окрашены явным положительным эмоциональным отношением; например, представления о родительской любви: «мама заботится о дочке, моет ее, поит, кормит, все ей покупает», «потому, что прибирались вместе», «когда слушаюсь, то любят, когда не слушаюсь, то нет», «покупают всегда конфеты, шоколадки, водят меня в садик», «разрешают гулять, смотреть телевизор», «папа берет сладкое и приносит мне, мама покупает подарки»; представления о супружеской любви: «подарки дарят друг другу», «не ругаются, делают все вместе», «вместе», «мама берет пульт у папы, а он думает, что мама идет к нему», «они встречаются», «когда помогают друг другу, приходят вместе с работы» и т. п.;

3) дети, чьи представления о родительской и супружеской любви связаны с конкретными действиями родителей по отношению к ним и друг к другу, с явно выраженным положительным эмоциональным отношением; например, представления о родительской любви: «что они сильно любят»; «обнимает крепко и говорит, что любит; целует, обнимает», «ласково называют», «сначала целуют в щечку, потом в ушко», «это когда гладят по голове, обнимают»; представления о супружеской любви: «обнимаются, целуются, говорят, что любят друг друга», «папа к маме пристает, целовались в машине», «улыбаются друг другу», «когда папа говорит что-то, мама смеется, целуются, иногда за руки держатся», «они улыбаются, вместе счастливы», «это как в кино, они вместе ходят везде, а еще целуются и даже вместе спят», «когда женщина на колени к мужчине садится, обнимаются» и т. п.

В исследовании были сформулированы следующие выводы.

1. Представления детей старшего дошкольного возраста о родительской любви характеризуются конкретностью, связанностью с непосредственным опытом получения детьми заботы и внимательного отношения родителей к их интересам и нуждам.

2. В представлениях детей о супружеской любви в равной степени присутствуют нравственный и телесный компоненты; из ответов детей очевидно, что телесные проявления любви выделяются и отмечаются детьми старшего дошкольного возраста. Особенно часто встречаемые ответы: «целуются», «обнимаются», «вместе спят». В нравственном компоненте часто встречаются ответы, связанные с характеристикой «вместе» («делают все вместе», «приходят вместе с работы», «прибирают вместе дома» и т. д.).

3. Содержание представлений детей старшего дошкольного возраста о супружеской и родительской любви зависит от особенностей супружеских и родительских взаимоотношений, от структуры семьи; в семьях, где не были выявлены нарушения в процессе воспитания и наблюдался оптимальный эмоциональный контакт, у детей формируются эмоционально положительные представления о родительской любви, тогда как в семьях с различными нарушениями в процессе воспитания у большинства детей они эмоционально нейтральны или не сформированы. У детей, в семьях которых отношения между родителями благополучные, представления о супружеской любви имеют явно выраженную положительную эмоциональную окрашенность, а у детей, чьи родители имеют неблагополучные супружеские взаимоотношения, отсутствуют четко сформированные представления, либо они эмоционально нейтральны. В полных семьях у детей формируются положительно эмоционально окрашенные представления, тогда как в неполных семьях они эмоционально нейтральны. Дети из неполных семей чаще отказываются отвечать или уходят от прямого ответа.

4. Содержание представлений детей старшего дошкольного возраста о супружеской и родительской любви не зависит от их пола.

Библиографический список

1. Андреева Т. В. Психология семьи. – СПб. : Речь, 2007. – 384 с.
2. Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.
3. Москович С. Социальное представление: исторический взгляд (окончание) // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 3–13.
4. Фромм Э. Искусство любить. – СПб. : Азбука-классика, 2008. – 224 с.
5. Шапарь В. Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 432 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ, О СТРАХАХ РОДИТЕЛЕЙ

Е. В. Серова

Современная гуманитарная академия, г. Пенза, Россия

Summary. In article results of research of representations of children, the younger school age, brought up in foster homes about fears at parents are resulted. Distinctions in attributing of fears to parents at children from foster homes and children who are brought up in native families and children's homes are described. The data about fears at mothers and fathers is cited.

Key words: fear; object of fear; junior school age; adoptive family.

Дети ощущают настроение и эмоции родителей, и это в свою очередь влияет и на самого ребенка. В настоящей статье описывается исследование страхов, приписываемых детьми из замещающих семей приемным родителям, а также приводится сравнение со страхами, приписываемыми родителями детьми из родных семей и детских домов. В исследовании принимали участие 303 ребенка младшего школьного возраста, воспитывающихся в родных, замещающих (приемных) семьях и детских домах.

Детям были заданы вопросы о том, боятся ли чего-нибудь родители и чего боятся мама и папа (из опросника СОДС Акопян Л. С). Так, на вопрос «Твои родители боятся чего-нибудь?» дети из выборки детей, воспитывающихся в замещающих семьях, – 30,2 % ответили положительно, 46,9 % ответили, что их родители ничего не боятся, и 22,9 % затруднились с ответом. Дети из родных семей в подавляющем большинстве ответили положительно, это связано с тем, что они находятся рядом с родителями и знают об их страхах. А дети из детского дома в подавляющем большинстве не знают о страхах родителей, и это очевидно, ведь эти дети в большей степени удалены от родителей и не могут знать об их эмоциях.

Также были получены подробные ответы детей на вопрос о том, чего боятся мама и папа. Предположения детей из замещающих семей о том, чего боится мама, были сгруппированы и представлены в порядке убывания процента детей. Дети дали следующие ответы: 31,3 % считают, что мама испытывает страхи, связанные с ребенком; 13,5 % считают, что мама опасается их плохого поведения; 11,5 % – смерти; страх проявления негативной наследственности ребенка у – 9,4 %; животных/насекомых – 8,3 %; страхи, связанные с супругом, – 7,3 %; низкой успеваемости ребенка в школе – 2,1 %; 1,04 % считают, что мама боится заболеть и старости. Кроме перечисленных страхов, 7,3 % детей из замещающих семей считают, что их матери ничего не боятся, а 6,3 % затруднились с ответом.

Вышеописанные данные были сопоставлены с данными детей из родных семей и детских домов с помощью критерия Фишера. При статистическом анализе сопоставления данных выборок детей из замещающих и родных семей значимые различия, в сторону увеличения процента детей из замещающих семей, были по следующим ответам: страхи, связанные с мужем ($\varphi = 2,687$; $p \leq 0,01$); страх смерти ($\varphi = 2,038$; $p \leq 0,05$) и ответу: «не знаю» ($\varphi = 2,395$; $p \leq 0,05$). По остальным ответам различия оказались незначимыми. Необходимо заметить, что страхи конкретных животных или насекомых, испытываемые матерями, обнаруживались и у детей, это так называемые индуцированные страхи. При сопоставлении данных детей из замещающих семей и детских домов значимые различия были выявлены лишь по ответу: «не знаю», который в большей мере присущ детдомовским детям ($\varphi = 4,729$; $p \leq 0,01$). Также такие страхи, приписываемые детьми матерям, как страх плохой наследственности и страх плохого поведения, присутствуют только в выборке детей из замещающих семей. Данные ответы отражают специфику замещающей семьи, ее конфликтные моменты.

Рассмотрим страхи, приписываемые детьми отцам. Дети из замещающих семей дали следующие ответы, представленные в порядке убывания процента детей: «не знаю» ответили 55,2 %; страхи, связанные с работой, – 18,8 %; «ничего» – 9,4 %; страхи, связанные с супругой, – 7,3 %; страх физического вреда – 5,2 %; страхи и опасения отца за жизнь и здоровье ребенка указали 4,2 % детей.

Также были получены значимые различия по страхам отцов. Вначале представим различия по данным детей из родных и замещающих семей. Значимые различия в сторону увеличения процента детей в выборке из замещающих семей были по таким страхам отцов, как: страхи, связанные с работой ($\varphi = 1,848$; $p \leq 0,05$), и страхи, связанные с женой ($\varphi = 2,687$; $p \leq 0,01$). По страхам, связанным с жизнью и здоровьем ребенка, также были получены значимые различия ($\varphi = 3,754$; $p \leq 0,01$), но этот страх в большей мере присущ отцам детей, воспитывающихся в родных семьях. Кроме перечисленных страхов, значимые различия были установлены по ответу «ничего» ($\varphi = 9,143$; $p \leq 0,01$), который был выбран большим количеством детей из родных семей, и ответу «не знаю» ($\varphi = 10,319$; $p \leq 0,01$), указанному большим процентом детей из выборки детей, воспитывающихся в замещающей семье. При сравнении данных по страхам отцов детей из замещающих семей и детских домов статистически значимые различия были выявлены только по ответу «ничего» ($\varphi = 3,77$; $p \leq 0,01$), присущему большему проценту детей из детских домов.

Как видно из представленного исследования, дети из родных семей в большей степени, чем дети из приемных семей, отмечают у родителей страхи за ребенка, то есть за себя, а значит, в большей степени ощущают их заботу и любовь. У приемных же родителей

присутствуют страхи, связанные с негативной наследственностью и плохим поведением, что может неблагоприятно сказаться на детско-родительских отношениях. Полученные данные были использованы в работе с приемными семьями по снижению страхов у детей и родителей, что в свою очередь позволило ускорить адаптацию ребенка в новой семье.

ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО КАК ЭТАП ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

С. Ю. Девярых

**Витебский государственный медицинский университет,
г. Витебск, Беларусь**

Summary. In the article are considered substantial and remedial aspects of the gender socialization in the preschool childhood.

Key words: gender socialization; childhood; gender role; gender identity.

Одним из аспектов социализации является социализация отношений мужчин и женщин как существ, наделенных сексуальностью. В современной науке для обозначения этого процесса используются различные термины – половая социализация, психосексуальная социализация, сексуальная социализация. Подчеркивая единство процесса гендерной социализации, обозначаем ее как гендерную социализацию в сфере отношения полов, сущность этого процесса – усвоение человеком норм социополового поведения, матримониальных ценностей, общественной сексуальной морали и приобретение способности выступать в качестве субъекта сексуальных отношений.

Одним из важнейших в теории социализации личности является вопрос о ее этапах. В. И. Слободчиков в основу периодизации стадий возрастного развития ставит смену человеческих общностей [4]. Каждая человеческая общность характеризуется той или иной совместной деятельностью, смена партнеров в осуществлении которой определяет выделение пяти базовых ступеней развития. Дошкольное детство, по В. И. Слободчикову, приходится на ступени «оживления» (ребенок строит общение с матерью), «одушевления» (он осуществляет совместную деятельность с близкими взрослыми) и «персонализации» (эта ступень характеризуется освоением социальных норм и принципов в общении с общественным взрослым – учителем, наставником и т. п.). Стадия оживления охватывает возрастной промежуток от рождения до года жизни. На этой стадии ребенок в общении с родителями, прежде всего с матерью, приобретает способность к собственно человеческим отношениям. Стадия одушевления простирается от года до шести-семи лет, она охватывает период от определения субъектом

своей половой принадлежности до становления гендерной идентификации. Постепенно в жизненное пространство ребенка входят сверстники и взрослые, не являющиеся родственниками.

Рассмотрим содержательные и процессуальные особенности выделенных стадий.

Общение и совместная деятельность с родителями – матерью и отцом – в первые семь лет жизни ребенка выступают как наиболее важный фактор развития его личности. Дж. Боулби полагал, «ребенок и мать образуют тесную, взаимную, биологически обусловленную связь, которую следует рассматривать как базовый компонент человеческой природы» [1, с. 101]. Согласно Дж. Боулби, социальная связь матери и ребенка в первый год его жизни имеет стойкие психические последствия, поскольку является устойчивой психической репрезентацией межличностных отношений, а формирующиеся у ребенка психические модели отражают поведение по отношению к нему его родителей и формируют его представления не только о родителях, но и о других людях. Предположения Дж. Боулби нашли свое подтверждение и в эмпирических исследованиях его последователей. Так, было установлено, что влияние привязанности глобально в том смысле, что тип ее реализации становится частью общей стратегии уже взрослого человека во взаимодействии с другими людьми [7].

Е. Е. Массобу выделяет несколько параметров, по которым различаются половые роли матери и отца по отношению к детям: 1) разделение видов ответственности за детей; 2) различия в стилях поведения как самих родителей – матери и отца, так и по отношению к полу ребенка – сына или дочери; 3) демонстрация в поведении типичных для своего пола черт и желание усиливать половую сегрегацию или конвергенцию по отношению к детям [6].

Роль родительского поведения как модели для подражания важна для ребенка, т. к. единственной хорошо знакомой для ребенка и наблюдаемой им в течение длительного срока такой моделью являются супружеские отношения между родителями. Это может сказаться в более поздних периодах его жизни на его брачных отношениях. При этом отцы даже в большей степени, чем матери, приучают детей к соответствующим половым ролям, поддерживая развитие женственности у дочерей и мужественности – у сыновей. В целом отношения отцов к детям более рациональны, рассудочны, в то время как отношения ребенка и матери, как правило, более эмоционально насыщенные, проникнутые чувственностью.

В современной психологической литературе дискуссионным остается вопрос о влиянии неполной семьи на формирование личности ребенка и его установок в сфере отношения полов, поскольку родители не являются единственными источниками для половой идентичности ребенка, а отсутствие отца вовсе не обязательно разрушает процесс половой идентификации. Вообще, факт присутствия

в семье одного или обоих родителей менее значим для социального развития ребенка, чем характер взаимоотношений между родителем и ребенком или модель родительского поведения.

Сиблинги могут оказаться весьма значимыми агентами социализации. Дети проводят со своими братьями и сестрами столько же времени, сколько с матерью и гораздо больше, чем с отцом. Особенности взаимодействия с сиблингами могут отражаться на дальнейшем поведении ребенка. Близкие и теплые отношения способствуют развитию социально желательных черт характера и форм поведения, навыков общения, социальной чувствительности, склонности к сотрудничеству и пониманию социальных ролей. Сестры и/или братья являются важными моделями, поведению которых подражают младшие. Так, если у мальчика есть старший брат или у девочки – старшая сестра, они проявляют более типичное для данного пола поведение, чем те дети, пол которых не совпадает с полом старших детей в семье.

Общение со сверстниками – важная составляющая процесса социализации ребенка. Согласно Е. Массобу, в детстве существует две тенденции: половой сегрегации и конвергенции полов [6]. Эти тенденции имеют возрастную специфику, то есть в разные возрастные периоды усиливается то сегрегация, то конвергенция. При этом сегрегация все же более распространенное явление. В возрасте от года до двух лет обе вышеназванные тенденции примерно одинаковы: одновременно существует предпочтение партнеров своего пола и в то же время – отсутствие такого предпочтения. Половая сегрегация усиливается на третьем году жизни у девочек и на четвертом году у мальчиков. В возрасте от трех до пяти лет в большинстве культур половая сегрегация проявляется очень ярко. Ей способствуют следующие факторы: увеличение круга общения, количественный рост однополовых группировок в условиях автономии общения от взрослых.

Формирование половой идентичности происходит в контексте стереотипных культурных представлений о различиях между мужским и женским полом и начинается буквально с момента рождения ребенка, а к полутора годам составляет наиболее устойчивый, хотя и изменяющийся с возрастом элемент его самосознания. Определение субъектом своей половой принадлежности – осознание себя мальчиком или девочкой – происходит в связи с освоением ребенком родного языка. Уже в первые два года жизни у детей складываются стереотипы, связанные с мужским и женским началом. Двухлетний ребенок знает свой пол, но еще не умеет обосновать эту атрибуцию. Младшие дошкольники уверены, что форма одежды, фасон стрижки, вид деятельности могут привести к тому, что мальчик станет девочкой, а девочка – мальчиком. До 2–3 лет большинство мальчиков пробуют надевать мамины туфли, играть с ее косметикой. Однако когда мальчики достигают осознания константности пола, такие игры прекращаются.

Обычно к трем годам дети осознанно различают пол окружающих людей, но часто ассоциируют его со случайными внешними признаками, а 4-летние дети в процессе игры дифференцируют свое поведение в зависимости от того, с кем – мальчиком или девочкой, они имеют дело. Между тем, отчетливая у 4-летних девочек, эмоциональная дифференциация понятий «мальчик» и «девочка» становится достоверной у мальчиков лишь на шестом году жизни. Причем для мальчиков возраст 4–6 лет является кризисным периодом половой идентификации.

К 6–7 годам половая идентификация формируется практически у всех детей. В этом возрасте начинается период бурной половой дифференциации, которая способствует кристаллизации и осознанию половых различий и устойчивому проявлению их в выполнении соответствующей половой роли.

Мальчики раньше девочек приходят к осознанию половых различий. Так, в возрасте от 5 до 11 лет мальчики оказывают более решительное предпочтение мужской роли, чем девочки – женской. Кроме того, они предпочитают типичное для их пола поведение и отвергают нетипичное. Девочки, хотя и предпочитают типичное для их пола поведение, но все же не отвергают и нетипичное.

До 7–8-летнего возраста дети, как правило, придерживаются жестких полоролевых стереотипов, затем их влияние несколько ослабевает. Эта узость и стереотипность ролевых предписаний продолжает сохраняться и у мальчиков, и у девочек вплоть до начала пубертата, чтобы вновь поляризоваться с особенной силой при вновь возникшей потребности соответствовать им как никогда полно. Причем это распространяется не только на внешность или одежду, но и на многие социальные и психологические качества.

Итак, применительно к гендерной социализации дошкольное детство – период формирования половой идентичности. Для этого периода характерна недостаточная развитость когнитивной сферы, поэтому социализирующее воздействие принимается индивидом неосознанно или недостаточно осознанно; прежде всего, усваивается оценочное отношение к тем или иным социальным объектам без должных представлений об их сущности и смысле. Первичной социальной группой, в которой происходит процесс половой социализации, является семья – родители, братья и сестры, ближайшие родственники. С помощью механизма идентификации со значимыми другими, в особенности с матерью и отцом, формируется психологический пол ребенка посредством овладения им нормами и стереотипами поведения в соответствии с половой принадлежностью.

Библиографический список

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М. : Академический Проект, 2004. – 237 с.

2. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
3. Крайг Г. Психология развития. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
4. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
5. Фэйк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. – М. : Центр общечеловеч. ценностей, 1993. – 511 с.
6. Maccoby E. E. The two sexes: growing up apart, coming together. – London : Belknap press of Harvard univ. press, 2000. – 376 p.
7. Van Ijzendoorn M. H., Sagi A. Cross cultural patterns of attachment: universal and contextual dimension // Handbook of attachment theory and research / eds. J. Cassidy, P. Shaver. – New York : Guilford Press, 1999. – P. 713–734.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕНДЕРНЫХ РОЛЯХ У ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Д. Ю. Размахнина

ГОУ ЦПМСС «Юго-Запад», г. Москва, Россия

Summary. The empirical study of the features of representations of gender stereotypes and the main gender roles of high school adolescents from intact and broken families. The article describes the content in the minds of young people such psychological constructs as a man and woman, husband and wife, mother and father according to the composition of their family.

Key words: development of gender stereotypes; gender roles; gender socialization; adolescence.

Гендерные стереотипы и представления о гендерных ролях как компоненты сознания подростков определяют не только стиль межполового взаимодействия, будущие семейные и профессиональные роли подростков, но и образ жизнедеятельности в целом, жизненные позиции и способы их реализации. Актуальность изучения данного вопроса связана с происходящими в современном российском обществе явной переоценкой и смешением представлений о гендерных ролях, что заметно отягощает прохождение подросткового кризиса и формирование идентичности.

Под гендерными стереотипами в общем виде понимаются стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское» психологические и поведенческие характеристики, традицией приписываемые мужчинам либо женщинам. Гендерные стереотипы являются ярким и эффективным механизмом формирования традиционного гендерного поведения и гендерных ролей [4].

Что касается гендерных ролей, то, являясь одним из видов социальных ролей, они представляют собой степень принятия индивидом гендерно-специфичных форм поведения, предписываемых

культурой [7]. В основе гендерных ролей лежит разделение деятельности, статусов, прав и обязанностей индивидов в зависимости от их половой принадлежности. Как и любые социальные роли, гендерные роли нормативны, они выражают определенные социальные ожидания и проявляются в поведении. Гендерные роли всегда связаны с определенной нормативной системой, которую личность усваивает и преломляет в своем сознании и поведении [6].

Гендерные роли включают в себя: представления других людей о том, как должен вести себя индивид, занимающий определенное положение или позицию; собственные представления индивида о том, как он должен себя вести в той или иной статусной позиции; представления о наблюдаемом (реальном) поведении индивида, занимающего определенную позицию [2]. Успешность выполнения гендерной роли индивидом зависит от следующих факторов: 1) знания роли, правил и обязанностей, связанных с данной ролью; 2) значимости выполняемой роли; 3) умения выполнять данную роль; 4) способности рефлексировать свое ролевое поведение.

Формирование гендерных стереотипов и гендерных ролей происходит в процессе гендерной социализации. В современном понимании «гендерная социализация» это процесс интериоризации ребенком системы половых ролей и стереотипов мужественности и женственности, предписанной обществом [2]. Гендерная социализация представляет собой процесс усвоения индивидом культурной системы гендера общества, т. е. принятых в обществе моделей мужского и женского поведения, межполового взаимодействия, норм, ценностей и гендерных стереотипов [3].

Семья занимает наиболее значимое место среди основных социализирующих факторов (агентов) в аспекте гендерной социализации. В процессе формирования психологии гендера ребенка любого пола в равной степени значительны роли и отца и матери. Необходимость участия обоих родителей в воспитании ребенка обусловлена различием родительских ролей и функций, которые они выполняют в воспитании и формировании личности ребенка [1].

Дети усваивают социальные нормы поведения и ценности в процессе подражания родителям и отождествляясь с ними. Ребенок бессознательно ориентируется на пример родителей, стараясь стать таким же, как они, перенимает особенности полоролевого поведения родителей. Что касается родительских функций, то существует распространенное мнение о том, что мать в семье создает эмоциональный климат, от которого в большей степени зависит формирование душевного благополучия ребенка, а отец играет роль в нормировании мира ребенка, в образовании системы ценностей, основных этических оценок, а также картины самого себя. Отец, как для мальчиков, так и для девочек, способствует адекватному самоотношению ребенка, что позволяет им лучше справляться с задачами

межличностного общения, чем это происходит у детей, воспитывающихся без отца или при его неадекватном влиянии [5]

Экспериментально подтверждено, что требования отца, предъявляемые к поведению ребенка, в наибольшей степени детерминированы полоролевыми нормативами, чем требования матери [9]. В связи с этим формирование гендерных стереотипов и развитие представлений о гендерных ролях у детей, воспитывающихся без адекватного влияния отца, являются особой проблемой психологии развития и социальной психологии.

Образ отца чрезвычайно важен особенно для психического развития мальчиков: при его отсутствии ребенку недостает того, в чем выражаются особенности мужской психики, это ведет к снижению социальной активности, способствует инфантилизму. Неясный, неяркий пример отца из-за его отсутствия или недостаточного влияния осложняет процесс приобщения мальчика к мужской субкультуре, что, по мнению психоаналитиков, является источником невротических проявлений у ребенка. Для девочек отношения с отцом во многом определяют формирование эталона будущих меж половых отношений. Девочке очень важно пронаблюдать и усвоить способы поведения матери по отношению к отцу, отца к матери. Непосредственное, активное влияние отца на девочку в подростковом возрасте облегчает ей взросление, дает уверенность в своей значимости. Выросшие без мужского влияния и примера девочки могут испытывать трудности во взаимоотношениях с противоположным полом, как со сверстниками, так и со старшими мужчинами, напряженность и неразборчивость в общении [8].

Основы гендерной психологии личности формируется до 5 лет. За этот период жизни ребенок развивает первичные представления об отношении к мужчине и женщине, к родителям, к социальным образцам поведения мужчин и женщин, на базе представлений о собственном теле формируется первичная половая идентичность, которая выступает ядром полового самосознания [11]. Этап установления полоролевого поведения длится до 12–13 лет. В этот период под влиянием семьи и социального окружения ребенок произвольно выбирает для себя манеру поведения, которая наиболее полно соответствует его запросам и в то же время не противоречит общественным нормам. После 12–13 лет, непосредственно в ходе пубертатного развития, уже имеющиеся гендерные стереотипы и представления о гендерных ролях начинают определять стиль жизни подростка в настоящем и будущем. Так, уже сформированные представления о межполовом взаимодействии во многом определяют самовосприятие подростка, его отношения со сверстниками обоих полов и выбор будущей профессии [9].

В связи с этим научный и практический интерес представляет изучение гендерных стереотипов и представлений о гендерных ролях подростков из неполных семей, в которых развод родителей

произошел, когда ребенок не достиг пятилетнего возраста – т. е. в период, наиболее значимый для формирования гендерных стереотипов и развития представлений о гендерных ролях.

Предположительно, дети из неполных семей (т. е. лишенные полноценного воспитательного влияния отца) имеют более жесткие гендерные стереотипы и хуже ориентируются в гендерных ролях, которые им предстоит осваивать в будущем.

Учитывая практическую значимость такого рода исследований, изучение содержания гендерных стереотипов и представлений о гендерных ролях в подростковом возрасте необходимо проводить с использованием психосемантического метода, т. к. он позволяет осуществлять построение субъективных семантических пространств и тем самым реконструировать видение мира гендерных отношений глазами самих подростков.

Эмпирическое исследование

В исследовании приняли участие 180 подростков 9-х, 10-х и 11-х классов среднеобразовательных школ г. Москвы. В данную выборку вошли 90 подростков из полных и 90 подростков из неполных семей. Развод в неполных семьях произошел, когда детям было от 3 до 5 лет. Все испытуемые являются единственными детьми в семье. В каждой группе испытуемых количество юношей и девушек было равным – по 45 человек каждого пола.

Подросткам предлагались таблицы, содержащие набор из ста одинаковых прилагательных, описывающих различные человеческие черты. Из предложенных черт подростки выбирали те, которые, по их мнению, в наибольшей степени подходят каждой из социальных ролей – «Мужчина», «Женщина», «Муж», «Жена», «Мать», «Отец». Количество использованных черт не ограничивалось. Набор черт был заимствован из «Практикума по экспериментальной психосемантики (тезаурус личностных черт)» [10]. Из тезауруса личностных черт на предварительном этапе исследования профессиональными психологами-экспертами были отобраны сто прилагательных, вошедших в исследование.

Обработка результатов

Данные обрабатывались при помощи программ StatSoft Statistica 8.0 и SPSS 17.0.

В связи с тем, что полученные данные представляли собой трехмерную матрицу (180 старшеклассников / 6 социальных ролей / 100 прилагательных-характеристик), анализ полученных результатов проводился в два этапа. На первом этапе при помощи кластерного анализа 100 прилагательных разбивались на несколько кластеров. Количество кластеров выбиралось в соответствии с матрицей агломераций – выбиралось число кластеров, расстояние между которыми значительно превышало предыдущие расстояния. Кластер-

ный анализ проводился в Евклидовой метрике методом Уорда. В результате данной процедуры было получено 10 классификаций прилагательных (по одной для каждой социальной роли), каждая из которых включала от 3 до 5 кластеров. Затем рассчитывались общие показатели каждого испытуемого по каждой из социальных ролей. На втором этапе анализировались частоты выбора прилагательных каждого кластера.

Для перехода ко второму этапу обработки результатов были суммированы баллы испытуемых по каждому выделенному кластеру (количество выбранных прилагательных данного кластера). Полученные показатели рассматривались как шкалы, которые старшеклассники используют для оценки социальных ролей. По критерию Колмогорова-Смирнова нормальное распределение ($p > 0,2$) характерно для первой и третьей шкал оценки социальной роли Я. Баллы по второй субшкале сдвинуты влево, т. е. испытуемые, как правило, не выбирают прилагательные этой группы, что полностью согласуется с низкой частотой выборов по группе (менее 10 %), которая обсуждалась выше. Сдвиг распределения связан с тем, что эти прилагательные, как правило, негативные, относятся к числу отрицаемых у данной социальной роли, испытуемые не хотят признавать такие черты. Те же закономерности характерны и для распределений по другим социальным ролям. Признаваемые характеристики (среднечастотные и высокочастотные шкалы) распределены нормально, тогда как распределения низкочастотных шкал (менее 15 %) сдвинуты влево.

В связи с тем, что распределения некоторых шкал отличались от нормальных, а дисперсии групп по нескольким шкалам неоднородны (по критерию Ливена, $p < 0,05$), для выявления роли полноты семьи при оценке различных социальных ролей мы не могли использовать дисперсионный анализ и выбрали непараметрические методы сравнения выборок.

Полученные результаты

Социальная роль «Женщина»

При описании социальной роли «женщина» подростки из неполных семей значимо реже используют высоко- и среднечастотные положительные характеристики ($p < 0,01$ и $p < 0,05$ соответственно). К высокочастотным характеристикам относительно гендерной роли женщины по результатам исследования относятся женственность и эмоциональность (женственный, мягкий, обаятельный, эмоциональный, добрый, увлекающийся), активность (активный, жизнерадостный), решительность и ответственность (целеустремленный, решительный, надежный, ответственный), спокойствие (спокойный, уверенный). Во втором случае (среднечастотные характеристики) – это сила и уверенность (смелый, сильный, гордый), жертвенность (самоотверженный, отзывчивый), практичность (обязательный, расчетливый), терпение, чуткость, покладистость, забота. Соответ-

ственно, подростки, растущие без участия отца, при описании данной гендерной роли преимущественно используют такие негативно окрашенные характеристики, как злость (грубый, злой, жестокий), уныние (унылый, равнодушный, пассивный, мрачный), непрактичность (беспечный, безвольный, непрактичный, непосредственный), глупость, мужественность. Сюда же относятся основательность, доминирование, индивидуализм.

Социальная роль «Мужчина»

В отношении социальной роли «мужчина» было выделено 4 кластера. В первый кластер вошли высокочастотные прилагательные (более 50 % упоминаний), относящиеся к мужественности и самостоятельности (сильный, серьезный, мужественный, решительный), активности и жизнерадостности. Также сюда вошли такие характеристики, как умный, честный, щедрый, общительный, остроумный. Во второй кластер, напротив, вошли низкочастотные (упоминаются в 10 % случаев) негативные характеристики, описывающие грубость (жестокий, эгоистичный, злопамятный), тревожность и слабость (зависимый, застенчивый, пассивный), глупость и пороки (распущенный, жадный). К третьему кластеру относятся прилагательные, характеризующие мягкость и впечатлительность (чуткий, романтик, покладистый, доверчивый, эмоциональный, увлекающийся). В описании гендерной роли мужчины у подростков из полных и неполных семей не отмечено различий по первым трем кластерам. При этом подростки из неполных семей значимо реже ($p < 0,05$) используют прилагательные кластера 4, касающиеся принципиальности (надежный, прямолинейный), строгости (требовательный, строгий, самоуверенный, сдержанный), расчетливости (реалистичный, рассудительный, практичный).

Социальная роль «Жена»

Было выделено три кластера – высокочастотный, среднечастотный и низкочастотный. Первый кластер включает 41 среднечастотное прилагательное (их отмечают 23 % испытуемых), преимущественно положительных. Они связаны с целеустремленностью и практичностью (решительный, смелый, самостоятельный, принципиальный, предприимчивый), тактичностью и хитростью. Несколько прилагательных относятся, наоборот, к слабости саморегуляции (импульсивный, зависимый, непосредственный). В эту же группу попали такие характеристики, как гордый, самоуверенный. Кластер высокочастотных прилагательных включает прилагательные, относящиеся к эмоциональности (нежный, чуткий, мягкий, женственный, заботливый, добрый), спокойствию и надежности (ответственный, надежный, спокойный), активности (жизнерадостный, общительный, активный) и уму (умный, рассудительный). Низкочастотный кластер состоит из 35 негативных черт, таких как грубость (грубый, злой, эгоистичный), тревожность и неуравновешенность (тре-

вожный, беспомощный, слабый, распущенный, безвольный, беспечный), уныние (мрачный, замкнутый, унылый), маскулинность (мужественный, напористый, доминирующий).

При оценке социальной роли «жена» значимые различия выявлены по всем трем кластерам ($p < 0,01$): подростки из неполных семей значимо чаще используют низкочастотные негативные характеристики (грубость, тревожность, неуравновешенность, пассивность, плохое настроение, маскулинность) и значимо реже – высоко- (эмоциональность, спокойствие, надежность, активность, ум) и среднечастотные (целеустремленность, тактичность, хитрость) положительные черты.

Социальная роль «Муж»

При оценке социальной роли «муж» подростки из неполных семей значимо реже используют высокочастотные положительные характеристики кластера 1 ($p < 0,01$), относящиеся к саморегуляции и смелости (целеустремленный, самоотверженный, смелый, решительный, практичный), активности и самостоятельности, и значимо чаще используют низкочастотные негативные характеристики кластера 2 ($p < 0,01$), связанные с грубостью (злой, грубый, несправедливый), тревожностью (тревожный, зависимый), унынием (унылый, мрачный, равнодушный, пассивный), женственностью и непрактичностью (слабый, женственный, непрактичный, легкомысленный). Положительные прилагательные, вошедшие в третий кластер, характеризующие эмоциональность (чуткий, романтик, увлекающийся, мягкий, нежный) и особенности взаимодействия (отходчивый, импульсивный, покладистый, самоуверенный, напористый, откровенный), используются подростками из полных и неполных семей в равной степени.

Социальная роль «Мать»

При описании социальной роли матери подростки из неполных семей, по сравнению с подростками из полных семей, реже ($p < 0,01$) используют высокочастотные положительные черты. Для социальной роли «мать» к высокочастотному кластеру положительных характеристик относятся прилагательные, описывающие нежность, женственность и эмоциональность (мягкий, впечатлительный, увлекающийся, обаятельный, мечтательный), доброту и заботу, активность (активный, жизнерадостный), ответственность и требовательность (практичный, решительный, требовательный, самостоятельный), а также ум. Помимо этого, при оценке социальной роли «мать» подростки из неполных семей значимо чаще ($p < 0,05$) используют негативные низкочастотные прилагательные кластера 3, в который попали 42 негативных или маскулинных характеристики: глупый, несправедливый, зависимый, тревожный, злой, безвольный, беспечный, эгоистичный, слабый, мужественный. Как видно из этих примеров, прилагательные из третьего кластера ка-

саются в основном слабости и трудностей саморегуляции, злости и жестокости, а также мужественности.

Социальная роль «Отец»

В первый кластер вошли 43 положительных характеристики, которые испытуемые используют с высокой частотой (более 40 % случаев). Прилагательные этого кластера касаются доброты, ума и честности, саморегуляции (ответственный, самоотверженный, практичный, целеустремленный) и уверенности в себе (самостоятельный, самоуверенный), а также маскулинности (мужественный, смелый). Прилагательные второго кластера испытуемые используют реже (18 % случаев), и они характеризуют «фемининность» отца: нежность и непрактичность (покладистый, чуткий, впечатлительный, уступчивый, доверчивый, импульсивный), а также скрытность и осторожность (замкнутый, осторожный), и грубость (грубый, эгоистичный, доминирующий). В третий кластер вошли прилагательные, которые испытуемые используют крайне редко – в 4 % случаев. Это социально неодобряемые черты: женственность, тревожность, глупость, жестокость, распушенность, мрачность.

Так же, как при описании социальной роли «мать», в описании роли «отец» подростки из неполных семей, по сравнению в подростками из полных семей, реже ($p < 0,01$) используют высокочастотные положительные черты.

Анализ результатов

В представлениях подростков о женщинах в целом доминируют андрогинные черты. При этом использование фемининных и социально одобряемых черт заметно разнится в зависимости от состава семьи. В описании всех исследуемых гендерных женских ролей (женщина, жена, мать) подростки из неполных семей чаще используют низкочастотные негативные характеристики и чаще описывают данные роли с использованием социально неодобряемых прилагательных, касающихся эмоционального плана, межличностных отношений, а также игнорируют черты, определяющие социальную успешность. Такие представления существенно расходятся с общепринятыми стереотипами женских гендерных ролей и, предположительно, возникли как следствие специфики структуры неполных семей и являются проекцией родительских и детско-родительских конфликтов.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что стереотипное представление о гендерной роли «мужчина» является наиболее устойчивым в сознании подростков и в меньшей степени (по сравнению с другими рассматриваемыми ролями) подвержен влиянию состава семьи. Но все же подростки из неполных семей зачастую игнорируют социально-одобряемые типично маскулинные черты, что указывает на возможное нарушение усвоения стереотипа и гендерной роли мужчины из-за отсутствия отца в се-

мье. При этом существенные различия наблюдаются в описаниях мужских ролей в контексте семьи – «муж» и «отец». Несмотря на то, что позитивно окрашенные прилагательные используются подростками из полных и неполных семей в равной степени, дети, воспитывающиеся без отца, чаще указывают негативные характеристики, связанные с эмоциональностью. Описание роли «отец» наиболее концентрированно отражает влияние состава семьи на формировании данного стереотипа – для детей из неполных семей данная мужская роль содержит неодобряемые характеристики, вероятно, являющиеся последствием дефицита взаимодействия.

Таким образом, проведенное исследование выявило значимые различия в восприятии гендерных ролей подростками в зависимости от состава семьи, которые требуют дальнейшего теоретического изучения и разработки специализированных развивающих программ для подростков из неполных семей.

Библиографический список

1. Адлер А. Подростковый возраст и половое воспитание // Воспитание детей. Взаимодействие полов. Пер. с англ. – Ростов н/Д., 1998. – 268 с.
2. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Современная психология XX столетия: теоретические подходы. – М. : Аспект-Пресс, 2001.
3. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 318 с.
4. Воронина О. А., Клименкова Т. А. Гендер и культура // Женщины и социальная политика (гендерный аспект) : сб. ст. / РАН, Институт социально-экономических проблем народонаселения; отв. ред. З. А. Хоткина. – М., 1992. – С. 10–20.
5. Городнова Н. Роль семьи в гендерной социализации подростков // Гендерные различия : мат-лы IV межвузов. конф. молодых исследователей «Гендерные отношения в современном обществе: глобальное и локальное». – СПб. : Алетейя, 2005. – С. 310–314.
6. Кон И. С. В поисках себя (Личность и ее самосознание). – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
7. Мацумото Д. Психология и культура. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
8. Фрейд З. О психоанализе. Пять лекций // История психологии. Период открытого кризиса: тексты / под ред. П. Я. Гальперина. – М. : Изд.-во МГУ, 1992.
9. Чекалина А. А. Гендерная психология : учеб. пособие. – М. : Ось-89, 2006. – 256 с.
10. Шмелёв А. Г., Похилько В. И., Козловская-Тельнова А. Ю. Практикум по экспериментальной психосемантики (тезаурус личностных черт). – М. : МГУ, 1988. – 208 с.
11. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития. – СПб. : Питер, 2003. – 976 с.

НЕПОЛНАЯ СЕМЬЯ КАК АГЕНТ СТАНОВЛЕНИЯ МУЖСКОЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

М. С. Боровцова

Таврический национальный университет
им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Украина

Summary. Main features of incomplete family as an agent of male gender identity becoming are considered in the article. These are absence of father, destructive influence of mother and low quality of the image of father as a basis of the image of a man.

Key words: gender identity; incomplete family.

Постановка проблемы. Явление неполной семьи – семьи, где ребенок в возрасте до 16 лет проживает с одним из родителей, – сегодня утратило свою уникальность, стало обыденным. К основным причинам появления неполных семей относят внебрачное рождение ребенка, развод, смерть одного из родителей и экономический фактор (решение одного из родителей мигрировать с целью обеспечения семьи). При этом понятие неполной семьи обычно ассоциируют с отсутствием отца, поскольку только в 1 % неполных семей констатировано отсутствие матери (данные по Украине). Влияние воспитания в неполной семье (без отца) на становление личности и гендерное развитие ребенка рассматривали А. Аблитарова, О. Асадулина, В. Васютинский, О. Калина, А. Козлов, А. Новаковская, Б. Нусхаева, Е. Смирнова, В. Собкин, Е. Туманова, Е. Филиппова, Н. Харламенкова, А. Холмогорова, Дж. Шаллер и другие. Однако особенности неполной семьи как агента становления гендерной идентичности мальчика требуют дополнительных теоретико-эмпирических исследований.

Цель доклада – изложить особенности неполной семьи как агента становления мужской гендерной идентичности.

Изложение основного содержания. Отрицательное влияние отсутствия отца на становление личности мальчика, в частности его гендерной идентичности, кажется самоочевидным. Однако остается дискуссионным вопрос о том, что именно в этом отсутствии воздействует отрицательно на его гендерное развитие: собственно физическая нехватка отца как модели мужского, разрушительное влияние матери на мужественность сына, размытость образа отца как фундамента образа мужчины или неупорядоченное, нецелесообразное влияние внесемейных социальных институтов.

Физическое **отсутствие отца** связано с невыполнением им сразу четырех условных ролей, описанных О. Калиной и А. Холмогоровой: отца как «третьего», отца как мужчины, отца как мужа матери и отца как родного человека [7].

Отсутствие отца как «*третьего*» осложняет процесс изменения объекта идентификации с женского (матери) на мужской в период

дифференциации Я и развития инфантильной генитальной сексуальности мальчика. При этом, как отмечает Р. Лэйнг, «неудача в поисках того другого, который нужен для создания удовлетворительной „идентичности”» [10, с. 46], вызванная отсутствием родителя, создает сильнейшую фрустрацию, закрепляя чувство недосказанности, неопределенности. Для сравнения, юноши, которые воспитывались в полной семье и имеют хорошие отношения с отцом, по данным А. Козлова, «адекватно себя идентифицируют и принимают надлежащую им роль сына» [8, с. 81–82]. На сниженное самоощущение, чувство незначимости и брошенности, негативный эмоциональный настрой мальчиков из неполных семей указано также в исследовании Е. Смирновой, В. Собкина, О. Асадулиной и А. Новаковской, при этом данные признаки проявляются уже в дошкольном возрасте [16]. Большое значение отца в этом периоде доказывают и наблюдения А. Аблитаровой, согласно которым мальчики, воспитывающиеся без отца в возрасте до 4-х лет, вырастают менее мужественными и устремленными к достижению цели, но более зависимыми от ровесников [1]. Потеря отца после 4-летнего возраста, по данным автора, менее сказывается на гендерном становлении мальчика.

Отец как *мужчина* для своего сына представляет модель мужчины вообще, со свойственным ему репертуаром осуществления «помужски». Поэтому в связи с его отсутствием, как отмечает Б. Нусхаева, «мальчики ощущают дефицит мужского образца поведения» [12, с. 63], особенно если в семье нет альтернативной мужской модели. Как подчеркивают Ю. Алешина и А. Волович, мальчик в таком случае вынужден достигать гендерной идентичности от противоположного: «не быть похожим на девочек, не участвовать в женских видах деятельности» [2, с. 75]. По данным указанных авторов, чтобы не казаться женственным мальчик-подросток либо вообще отказывается от деятельности и выбирает пассивность, чтобы не быть «не мужчиной», либо применяет делинквентное поведение. Во взрослом будущем это может закрепиться как черта неуступчивости, окаменелости, которую Т. Зелинская рассматривает как разновидность скрытой жестокости [5]. В. Васютинский констатирует отставание в полоролевом самоопределении мальчиков-подростков из неполных семей, также подчеркивая, что они «более выразительно пренебрегают, отбрасывают стереотипы женского поведения, но ориентация на усвоение мужских стереотипов при этом не усиливается, мотивация адекватного полоролевого самоопределения у них ослаблена» [3, с. 5]. Касательно последствий отсутствия непрерывного и длительного общения мальчика с отцом Л. Надолинская отмечает, что «мужская роль становится для мальчиков предметом фантазирования и идеализации» [11, с. 33]. Однако, по мнению Н. Чодороу, отсутствие отца не означает, что мальчики не усваивают настоящей мужской роли: значение имеет степень, в которой мальчик может иметь личные отно-

шения с объектом идентификации [18]. А такие личные отношения можно построить и с другим представителем своего пола.

Как *муж матери* отец для мальчика является соперником в период развития Эдипового комплекса и тем самым является источником способов справиться со сверхсексуальностью матери. Эту роль отца неспособны выполнить другие члены семьи мужского пола (дед, дядя, брат), поскольку они не являются сексуальными партнерами матери или, по крайней мере, объектами ее желания. В условиях отсутствия отца мальчик, во-первых, лишен примера реальных (и, что важно, взрослых) межполовых отношений, а во-вторых, не имеет ни внешних (в лице отца), ни внутренних (в виде конструктивных механизмов эго) способов защиты от разрушения его мужественности со стороны матери, осознаваемого ею или нет. В таком случае построение «гендерных границ» [4] осложняется, поскольку базируется не на постижении границ в диаде «мужчина – женщина» («папа – мама»), а на опыте отношений «мама-сын». Дж. Рейнгольд считает эту роль отца наиболее значимой в аспекте «влияния взаимоотношений мужа и жены на чувства матери к ребенку» [15, с. 175]. В неполной семье отношение матери к сыну отягощено сложным материальным положением, единоличной ответственностью за быт, сексуальной неудовлетворенностью и прочими объективными трудностями.

Отсутствие отца как *родного человека* чревато отсутствием у мальчика опыта близких, доверительных отношений с другим мужчиной. Однако И. Кон убеждает, что даже в полных семьях явление психологической близости между отцом и сыном можно отнести к исключениям [9]. Более обобщенно последствия отсутствия отца на становление сына описывает А. Honig: оно «негативно сказывается на полоролевом и моральном развитии, когнитивной компетенции и социальной корректировке» [19, с. 65], то есть охватывает все личностное развитие мальчика. При этом В. Добреньков и А. Кравченко объясняют эти последствия не самим отсутствием отца, а чрезмерной опекой и тревожностью со стороны фигур, его замещающих [4].

Как видим, ряд авторов справедливо связывает проблемы становления гендерной идентичности мальчика из неполной семьи с физическим отсутствием отца в аспекте невыполнения им ряда ролей. Однако дефицит влияния отца одновременно создает и некий перевес влияния матери.

Губительное влияние матери на развитие ребенка вообще и сына в частности является детально изученным. Предметами исследований этого явления выступили: ненадлежащее выполнение материнской роли – холодная, шизофреногенная, даже «мертвая» (А. Адлер, Г. Бейтсон, А. Грин, В. Колесникова, О. Сташевская и др.) и властная мать (М. Киммел, Н. Смелзер, М.-Л. фон Франц, Э. Эрикссон, К. Г. Юнг и др.); несоздаваемое влечение к детоубийству (Дж. Рейнгольд); инцест между матерью и сыном (Д. Марс). В условиях

отсутствия отца мы предполагаем, что разрушительные интенции матери, общеженские или связанные с особенностями ее личности, могут обостряться, актуализироваться. Однако, безусловно, этот тезис требует эмпирической проверки.

В противовес исследованию проблемы физического отсутствия отца в семье и связанных с этим ролевых дисфункций, ряд современных авторов рассматривают проблему качества **образа отца** и его влияние на становление мужской гендерной идентичности. Как отмечает И. Павлов, отец всегда психологически присутствует в семье: «даже при физическом отсутствии отца (разводе или смерти), как бы парадоксально это ни звучало, отец все равно присутствует в семье в форме „образа“, некоторого символа или мифа» [13, с. 8]. В полной семье этот образ создается мальчиком естественно, но при отсутствии отца информацию для построения этого образа обеспечивает сыну мать. В результатах исследования влияния образа отца на гендерную идентичность подростков О. Калина и А. Холмогорова отмечают: отсутствие отца само по себе не обязательно осуществляет негативное воздействие на формирование полоролевой идентичности подростка, существенным фактором влияния является качество образа отца [6]. Авторы установили, что образ отца может быть позитивным даже при условии его фактического отсутствия, поскольку в таком случае он отражает отношение матери к отцу, интроецированное ребенком. Р. Тайсон и Ф. Тайсон предостерегают, что в случае обесценивания отца со стороны матери мальчик может оказаться неспособным перейти к идентификации с мужской ролью [17] и, по мнению А. Нопиг, станет глубоко неуверенным в себе [19]. В реальности же, как свидетельствуют результаты исследований Э. Потемкиной, в семье принято замалчивать, скрывать правду от ребенка [14]. При этом ребенок всегда улавливает присутствие семейной тайны, в связи с чем чувствует себя ненастоящим и, следовательно, имеет трудности в обретении идентичности.

Выводы. Обобщая вышеизложенное, мы заключаем, что особенности неполной семьи как агента становления мужской гендерной идентичности состоят в следующем:

- физическом отсутствии отца как условии невыполнения им основных ролей по отношению к сыну: как третьего, как мужчины, как мужа матери и как родного человека;
- актуализации разрушительных влияний матери, связанных с общеженскими глубинными интенциями, особенностями ее личности и объективными трудностями жизни одинокой матери;
- низком качестве образа отсутствующего отца как фундамента для конституирования образа мужчины.

Библиографический список

1. Аблитарова А. Р. Стереотип безотцовщины как педагогическая и гендерная проблема // Культура народов Причерноморья. – Симферополь : Крымский центр НАН Украины. – 2003. – № 44. – С. 45–148.
2. Алешина Ю. Е., Волович А. С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74–82.
3. Васютинський В. О. Особливості статевого ролевого самовизначення хлопчиків-підлітків з неповних сімей : автореф. Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – К. : НДІ психології України, 1992. – 19 с.
4. Добренев В. И., Кравченко А. И. Гендер. Брак. Семья // Фундаментальная социология : в 15 т. – М. : ИНФРА-М, 2006. – Т. 10. – 1094 с.
5. Зелінська Т. Маскулінність та батьківська амбівалентність // Психологія і суспільство. – Тернопіль : ТНЕУ, 2003. – № 1. – С. 90–102.
6. Калина О. Г., Холмогорова А. Б. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевою идентичность подростков // Вопросы психологии. – 2007. – № 1. – С. 15–26.
7. Калина О. Г., Холмогорова А. Б. Роль отца в психическом развитии ребенка. – М. : Форум. – 2011. – 112 с.
8. Козлов А. В. Особенности полоролевой идентичности юношей с разными уровнями удовлетворенности отношениями с отцом // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. ст. – К. : Ін-т соціальної та політичної психології АПН України, 2007. – Вип. 17 (20). – С. 77–82.
9. Кон И. С. Отцовство как социокультурный институт. – URL: <http://sexology.narod.ru/info153.html>
10. Лэйн Р. Д. «Я» и Другие : пер. с англ. – М. : Класс. – 2002. – 192 с.
11. Надолинская Л. Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 30–35.
12. Нусхаева Б. Особенности социализации детей в неполной семье // Социальная педагогика. – М. : Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 63–66.
13. Павлов И. В. Психология отцовства: обзор исследований и некоторые выводы о современном состоянии проблемы // Перинатальная психология и психология родительства. – 2008. – № 4. – С. 78–95.
14. Потемкина Э. Влияние семейной тайны на чувство идентичности // Вестник психоанализа. – 2001. – № 2. – С. 45–47.
15. Рейнгольд Дж. С. Мать, тревога и смерть. Комплекс трагической смерти. – М. : ПЕР СЭ. – 2004. – 384 с.
16. Смирнова Е. О., Собкин В. С., Асадулина О. Э., Новаковская А. А. Специфика эмоционально-личностной сферы дошкольников, живущих в неполной семье // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 18–28.
17. Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития. – М. : Когито-Центр, 2006. – 407 с.
18. Чодороу Н. Воспроизводство материнства: психоанализ и социология пола // Антология гендерной теории. – Мн. : Пропилей. – 2000. – С. 29–76.
19. Honig A. The Importance of fathering // Lives of families: a special edition of articles from the Southern Association on Children Under Six. – Humanities Publishing Group. – 1985. – P. 64–76.

ПОДДЕРЖКА ОТВЕТСТВЕННОГО ОТЦОВСТВА КАК БАЗИСНОЙ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

О. П. Стручкова, М. И. Баишева
Северо-Восточный федеральный университет,
г. Якутск, Россия

Summary. The article opens the main point of the father's responsibility and its role in the development of child's personality. The authors think, that the mother's education gives possibility of taking the love, but the father's – gives reasons for return the love. It is two wings, basis of the development of personality.

Key words: responsibility; fatherhood; child; development; personality.

Поддержка ответственного отцовства является важнейшей частью социальной и семейной политики в Республике Саха (Якутия) и представляет собой целостную систему мер организационного, экономического, правового, научного, кадрового и информационного характера. В соответствии с Указом Президента РС (Я) от 1999 года в Якутии в первое воскресенье апреля отмечается День отца.

Новый импульс в дальнейшем развитии движения отцов и мужчин в республике дал прошедший в 2007 году 1 съезд отцов. Съезд определил приоритетные направления государственной политики в области экономической, социальной защищенности отцов и мужчин, выработал механизмы сотрудничества и социального партнерства общественных организаций отцов с государственными и муниципальными органами власти, наметил стратегические цели и задачи внедрения инновационных форм и методов в работе.

Для целостного и самодостаточного развития личности ребенка необходимы два крыла воспитания: материнское и отцовское. Любовь матери к ребенку – жертвенная, потому ее воспитание обеспечивает возможность принятия, а отцовская любовь – требовательная, которая побуждает к отдаче. Эти два типа любви, как два крыла, два начала развития личности, должны взаимодополнять друг друга и способствовать самодостаточному развитию ребенка.

Общеизвестно, что в современном обществе функции отца в воспитании детей претерпевают качественные изменения, т. е. на смену традиционному типу отца как «кормильца... высшего дисциплинатора, примера для подражания...» [1, с. 467] пришло новое понятие – ответственное отцовство. Ответственные отцы принимают активное личное участие в воспитании и развитии ребенка.

Следует всем миром поддерживать такую модель отцовства. При этом особо актуальными на сегодня остаются вопросы:

- расширения сети общественных и клубных объединений отцов;
- создания центров социально-педагогического и духовно-нравственного сопровождения отцовства;

– подготовки специалистов для данного вида деятельности и введения в учебные планы вузов курсов по психологии отцовства и педагогическому сопровождению отцовства.

Социальная политика государства сегодня невозможна без отражения социально-педагогической и духовной поддержки ответственного отцовства.

Библиографический список

1. Кон И. С. Социологическая психология. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т. ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1999. – 560 с.

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ САМОСОЗНАНИЕМ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ СОСТОЯНИЕМ ЖЕНЩИН, ОЖИДАЮЩИХ РОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА

М. С. Садагат

**Бакинский государственный университет,
г. Баку, Азербайджан**

Summary. Development of practice of the psychological help to the young woman in preparation for motherhood underlines importance of understanding of a phenomenon of motherhood, the analysis of the maintenance of consciousness of the woman as a whole. It, in turn, demands studying of conditions of formation of a positive spirit in a family allowing the woman consciously to concern forthcoming motherhood and adequately to carry out then parent functions.

Key words: consciousness; typology of the person; pregnancy; consciousness of the woman.

Известно, что процесс становления самосознания идет особенно интенсивно в возрасте, совпадающим в определенной степени с первой третью фертильного возраста женщины, т. е. до 30–35 лет. На основе применения методик (опросника самопознания Роджерса и опросника типологии личности Айзенка – А, В) мы провели исследование среди 200 женщин Ирана (жительниц Тегерана), ожидающих ребенка. Прежде всего, нам удалось выяснить, что ожидаемый ребенок по счету (т. е. по количеству детей в семье) влияет на уровень самосознания матери; в частности, было определено, что у женщин с первой беременностью наблюдается средний уровень самосознания (64,6 %), со второй беременностью – высокий уровень (44,3 %). Согласно классификации Айзенка мы попытались выявить наличие зависимости между количеством беременностей и типологией личности. Женщины с первой беременностью проявляют сильное стремление к типу А (32,5 %), а женщины со второй беременностью – сильное стремление к типу В (21,5 %).

Факты и наблюдения показывают, что женщины с первой беременностью больше интроверты, со средним уровнем самосознания.

Таблица 1

Сравнительная таблица показателей между самосознанием женщины, числом беременностей и типологией личности

Самосознание			Типология личности									Всего	
			Стремление к типу А		Сильное стремление к типу А		Стремление к типу В		Сильное стремление к типу В				
			всего	в %	всего	в %	всего	в %	всего	в %	всего	в %	всего
Очень высокое	Счет беременности	1				0	0	1			0	1	3,2
		2				1	3,2	17	54,8	12	38,7	30	96,8
	всего					1	3,2	18	58,1	12	38,7	31	100,0
Высокое	Счет беременности	1		0	0			10	14,3	14	20,0	24	34,3
		2		1	1,4			14	20,0	31	44,3	46	65,7
	всего			1	1,4			24	34,3	45	64,3	70	100,0
Среднее	Счет беременности	1		27	32,9	53	64,6					80	97,6
		2		0	0	2	2,4					2	2,4
	всего			27	32,9	55	67,1					82	100,0
Низкое	Счет беременности	1		5	29,4	12	70,6					17	100,0
	Всего			5	29,4	12	70,6					17	100,0

Кроме того, нам удалось выяснить, что степень зависимости между желанностью ребенка и уровнем самосознания достаточно высока (32 %). У женщин, у которых ребенок не столь желанный, уровень самосознания средний (24 %). Имеется определенная связь между желанием иметь ребенка и типологией личности. Соотношение такое: у женщин, для которых ребенок желанен, имеется сильное стремление к типу В (27 %). У женщин, для которых ребенок нежелателен, сильно стремление к типу А (19 %).

Нами составлена таблица по соотношению вышеуказанных параметров. Было выявлено, что между самосознанием женщины, типологией личности, желанием иметь или не иметь ребенка имеется непосредственная связь. У женщин, желающих иметь ребенка, высокий уровень самосознания и имеется сильное стремление к типу В (61,4 %). У женщин, не очень желающих иметь детей, уровень самосознания средний и имеется сильное стремление к типу А (35,4 %). Они могут быть также углублены вовнутрь (стремление к типу А), уровень самосознания у них низкий.

Таблица 2

Показатели наличия связей между уровнем самосознания, типологией личности и желанием или нежеланием иметь ребенка

Самосознание			Типология личности								всего	
			Стремление к типу А		Сильное стремление к типу А		Стремление к типу В		Сильное стремление к типу В			
			всего	в %	всего	в %	всего	в %	всего	в %	всего	в %
Очень выс-кое	Желает иметь ребенка	да			1	3,2	14	45,2	11	35,5	26	83,9
		нет			0	0	4	12,9	1	3,2	5	16,1
	всего				1	3,2	18	58,1	12	38,7	31	100
Выс-кое	Желает иметь ребенка	да	1	1,4			20	28,6	43	61,4	64	91,4
		нет	0	0			4	5,7	2	2,9	6	8,6
	всего		1	1,4			24	34,3	45	64,3	70	100
Сред-нее	Желает иметь ребенка	да	8	9,8	26	31,7					34	41,5
		нет	19	23,2	29	35,4					48	58,5
	всего		27	32,9	55	67,1					82	100
Низ-кое	Желает иметь ребенка	да	2	11,8	3	17,6					5	29,4
		нет	3	17,6	9	52,9					12	70,6
	всего		5	29,4	12	70,6					17	100

Помимо этого, было выяснено, что на уровне самосознания будущей матери и на выборе типологии личности отражается также уровень образования мужа, к примеру, у мужчин со средним образованием жены с сильным стремлением к типу А (20,5 %), с образованием бакалавра – с сильным стремлением к типу В (25 %), со степенью бакалавра – стремление к типу В (6 %). В целом, чем выше образование мужа, тем больше женщины направлены вовне (extraversion). Имеется зависимость также между самосознанием женщины, ее личностной типологизацией и характером работы мужа. Отметим, что средний уровень самосознания наблюдается у женщин, чьи мужья госслужащие, сотрудники частных компаний (здесь по типологии личности сильное стремление к типу А), а более высокий уровень – у тех, чьи мужья работают учителями и инженерно-техническими работниками (здесь по типологии личности сильное стремление к типу А (у женщин с мужьями-учителями) и к типу В (у женщин с мужьями-инженерами)).

Общий вывод, к которому мы пришли, – это то, что имеется зависимость между самосознанием будущей матери и ее личностной

типологией. На основе применения линейного регрессивного анализа (linear regression) была выявлена корреляционная зависимость (correlate) между указанными признаками. Позитивное восприятие матерью самой себя положительно влияет на течение беременности и последующие роды. Здесь играет роль уровень материального достатка в семье, образование супругов, их профессия, доходы и т. д. Имеет значение также желательность или нежелательность появления ребенка в семье.

II. ОТ ДИАГНОСТИКИ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ОТНОШЕНИЙ РЕБЕНКА С МИРОМ

ЗАРУБЕЖНАЯ НАУКА О РАЗВИТИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е. С. Рычагова, Е. Ю. Протасова

НИИ дошкольного образования им. А. В. Запорожца,
г. Москва, Россия

Хельсинкский университет, г. Хельсинки, Финляндия

Summary. The present article is an overview of the current “western” research in child language development from the sociolinguistic and educational perspectives. Attempts are made to show what is crucial in the reinforcement of the speech abilities of children and what themes are discussed. Different patterns of language development help to organize support for children experiencing difficulties. The role of parents and other caretakers is discussed.

Key words: child language development; speech educational practices; teaching literacy.

Любое хорошее исследование педагогических принципов развития какого бы то ни было аспекта детской речи невозможно без анализа исследовательской литературы по проблеме, в т. ч. таких аспектов, которые считаются на данный момент общепризнанными, и таких, по поводу которых идет оживленная дискуссия. На развитие речи ребенка влияет все окружение: беседы родителей и воспитателей, общение со сверстниками, окружение дома, в детском саду, на улице (наличие печатной продукции, письменных принадлежностей, наборов для детского творчества, электронных средств – компьютера и т. п.). Вся жизнь ребенка целиком опосредована языком, поэтому и речевое развитие находится в прямой зависимости от качества этого окружения, от совокупных действий взрослых по поддержке максимально благополучного формирования всех способностей. Открытия, которые ежедневно делает ребенок, становятся самыми яркими впечатлениями на его жизненном пути, и потому именно их вербализация превращается в движущий фактор развития речи [2; 3; 10]. То, как государство относится к овладению ребенком речью, как планируется подход к детям, относится к области языковой политики [12].

Большое внимание уделяется периодизации речевого развития ребенка как коммуникатора – участника общения. К трем годам словарь ребенка достигает 2–4-х тысяч слов, но он еще произносит их с трудом и путает между собой. Начиная с трех лет, дети выучивают не менее 2,5 тысяч слов ежегодно, они погружаются в мир, где необходимо понимать обращенную к ним речь – сосредоточенно и адекватно – и соответствующим образом реагировать на нее. В три

года значения слов сверхгенерализируются, предложения, выражающие собственные потребности, достигают длины 3–4 слов. Дети любят потешки и пальчиковые игры, выучивают часто повторяющиеся песенки и выражения. Поначалу дети не всегда понимают, когда им пора говорить, не учитывают обстоятельства общения и часто меняют тему разговора, хотя пользуются культурно-обусловленным невербальным поведением. 3-летние задают много вопросов со словами *кто, что, где, почему*, но сами не всегда могут ответить на них, особенно на вопросы со словами *почему, как и когда*. При организации мысли в высказывание ребенок может объединять две идеи при помощи союзов, но злоупотребляет словами *но, потому что, когда* и редко правильно пользуется темпоральными средствами типа *до того как, раньше, потом*. В этом возрасте дети способны рассказать примитивную историю, передать простыми словами то, что случилось, но часто не могут заранее согласовать логику и порядок рассказывания, повторяются и сбиваются, забывая смысл рассказа и сосредоточиваясь на любимых местах.

Словарь четырехлетних детей достигает 4–6 тысяч слов, причем, прежде всего, за счет тех лексем, которые приходят вместе с собственными переживаниями и впечатлениями; узнав новые слова в мотивирующей запоминание ситуации, дети их охотно повторяют. Они начинают обращать больше внимания на абстрактные смыслы, пользуются 5–6-словными предложениями, любят петь легкие песни и сами знают много потешек и пальчиковых игр. Принципиальным является овладение грамматикой. Немного боятся, но могут выступать перед группой, могут рассказывать другим о своей семье и о событиях из личного опыта, при помощи вербальных команд могут много о чем попросить. Начинаются дразнилки, эмоции выражаются при помощи лицевой мимики и считываются по языку тела у других людей; дети подражают поведению старших детей и взрослых, копируя жесты, могут регулировать громкость голоса в течение определенных периодов времени, если их об этом попросить; начинают отчасти догадываться о социальном контексте происходящего. Структура предложений становится развернутой, например, за счет относительных предложений, оценок типа «Здорово, правда?» и экспериментов с новыми конструкциями, которые не всегда кажутся достаточно внятным слушателю. Дети пытаются общаться на темы, для которых у них на самом деле еще нет подходящего словаря, заимствуют и расширяют значения слов, придавая им дополнительные смыслы. К этому возрасту дети способны пересказывать 4–5-шаговые инструкции и отрывки прослушанных книг.

В пять лет словарь составляет 5–8 тысяч слов, дети часто играют словами, почти не остается произносительных трудностей; они знают слова многих песен и стихов. Предложения становятся полнее и сложнее, ситуация находится под контролем и может быть описана.

Дети могут вовремя вставлять реплики, реже перебивают других, напряженно слушают новую и интересную информацию, но пока еще сохраняют элементы эгоцентризма, рассчитывая, что слушающий поймет отсылки к обстоятельствам, с которыми не знаком (например, «Он мне сказал, чтоб я это сделал»). Дети могут рассказать о своих впечатлениях, исполнить роль какого-то персонажа. Они то легко выступают в присутствии незнакомых людей, то внезапно становятся робкими. Ребенок этого возраста способен повторить длинное предложение, сказанное другим человеком, например, по ходу телевизионного шоу или в рекламе, владеет репертуаром интонационных и голосовых контуров, использует невербальные жесты и определенные мимические выражения, воспроизводит истории, поэмы, песни, испытывает удовольствие от драматизации пьес и рассказов и все четче и быстрее выражает свои мысли [4; 8; 9; 11].

В работе Г. Веллса [13] было прослежено речевое развитие 32 британских детей от одного года до 10 лет (конца начальной школы). На основании этого и других исследований было показано, что малоразговорчивые родители в три раза чаще запрещают говорить, чем поддерживают речь своих детей.

Воспитатели правильно поступают, когда усложняют и разнообразят свою речь, предоставляя детям возможность узнать что-то новое, обогатить свой словарь. Например, более старшим полезно рассказывать об устройствах, сочетая знакомое и новое, добавляя к известному слову синоним, сообщая о том, чего ребенок не может видеть, а также об опыте каких-то других людей, что позволяет представить себе какие-то события, объединить несколько идей в единое целое.

Словарь в дальнейшем оказывается важнейшим ключом к эффективному чтению. Очень важна совместная деятельность ребенка и взрослого, в которой многое усваивается естественным путем. Процесс совместного чтения книги позволяет ребенку не только соотносить слышимое с видимым, но и понять степень достоверности и логичности изложения, учит сосредоточивать внимание в течение длительных отрезков времени, сопоставлять понятия.

Стратегии общения формируются также параллельно с различными символическими игровыми действиями, причем лидерство в игре принадлежит ребенку, а взрослый исподволь вводит персонажей в новых ролях, предметы во всевозможных функциях, демонстрируя различные речевые возможности. Рекомендуется также рассказывать детям различные истории из жизни и опыта (например, с опорой на фотографии), рисовать иллюстрации к ним (в т. ч. на бумаге, песке, снегу и пр.), декламировать, пробовать рифмовать, играть словами.

Самые разные виды печатной продукции для детей (книги без слов, с познавательными заданиями и пр.) готовят детей к учебной

деятельности. В овладении чтением большую роль оказывает также письмо, причем для овладения письмом могут быть предложены различные формы групповой работы [1]. Можно также считать, что различные формы обращения с бумагой: расположение элементов рисунка на листе, порядок нанесения элементов аппликации и др. – способствуют узнаванию особенностей письменной речи [6].

Следует отметить, что большинство современных пособий по развитию речи (как научно-методического, так и практического плана) включает в себя главы или части глав, посвященные воспитанию двуязычных детей (см., например, [5; 7]). Это становится необходимым потому, что однородных по языковому составу групп дошкольных учреждений практически не существует, так что воспитателю, как позже и учителю, приходится приспосабливать свою речь и приемы работы с группой (и классом) к нуждам билингвов. Мультикультурность должна присутствовать и при выборе текстов и видов деятельности, поскольку без признания разнообразия человеческого рода в современном мире невозможно толерантное сосуществование.

Библиографический список

1. Christie J., Enz B., Vukelich C. Teaching Language and Literacy: Preschool through the Elementary Grades. – Reading, MA : Addison-Wesley-Longman, 1997. – 512 p.
2. Fellowes J., Oakley G. Language, Literacy and Early Childhood Education. – South Melbourne, Victoria : Oxford University Press, 2011. – 480 p.
3. Fisher B. Joyful Learning: A Whole Language Kindergarten. – Portsmouth, NH : Heineman, 1991. – 225 p.
4. Hoff E. Language Development. – Belmont, CA : Wadsworth Publishing, 2008. – 290 p.
5. Jalongo M. R. Early Childhood Language Arts. 5th ed. – Boston : Allyn & Bacon, 2010. – 362 p.
6. Kress C. Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy. – New York : Routledge, 1997. – 208 p.
7. Kumaravadivelu B. Cultural Globalization and Language Education. – New Haven, CT : Yale University Press, 2008. – 288 p.
8. Machado J. M. Early Childhood Experiences in Language Arts: Emerging Literacy. 9th ed. – Albany, NY : Delmar Publications, 2009. – 665 p.
9. Otto B. W. Language Development in Early Childhood Education. – Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall, 2009. – 456 p.
10. Raines S., Canady R. The Whole Language Kindergarten. – New York : Teachers College Press, 1991. – 272 p.
11. Roskos K. A., Tabors P. O., Lenhart L. A. Oral Language and Early Literacy in Preschool: Talking, Reading, and Writing. – Newark, DE : International Reading Association, 2009. – 144 p.
12. Saracho O. N., Spodek B. (eds.) Contemporary Perspectives on Language Policy and Literacy Instruction in Early Childhood Education. – Greenwich, CT : Information Age Publishing, 2004. – 312 p.
13. Wells G. The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn. – Portsmouth, NH : Heinemann Educational Books, 1986. – 235 p.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭМОЦИЯХ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В. В. Подпругина

**Московский институт открытого образования,
г. Москва, Россия**

Summary. the study tries to reveal the adequacy and intensity of different emotions in certain children activities depending on their speech mastering level.

Key words: mental representations; emotional modality; general speech difficulty.

За последний период времени интерес к эмоциональной сфере детей постоянно возрастает. Более того, исследования направлены не только на выявление особенностей в эмоциональной сфере детей того или иного возраста, уровней, динамики развития эмоций, predispositions к переживанию различных эмоциональных состояний в зависимости от нейродинамических характеристик. Все чаще поднимаются вопросы: как формируются эмоциональные представления, какова их структура, что является доминантой в их формировании, какими средствами они выражаются, какие методы наиболее полно и четко отвечают задачам такого рода исследованиям и как построить коррекционные, развивающие программы для работы с эмоциональной сферой ребенка, не вызывая негативных последствий. Еще Л. С. Выготский отмечал, что «...воспринимая мир целостно, маленький ребенок вместе с тем часто теряет грань, отделяющую реальность от фантазии, настоящее от прошлого, существующее от желаемого», поэтому, работая с детьми, профессиональная ответственность многократно возрастает [1, с. 135]. Таким образом, эмоции стали рассматриваться не только как компонент эмоциональной сферы, или как компонент, сопровождающий когнитивные процессы, а как «самостоятельный» когнитивный компонент – представления об эмоциях [2]. Это подтверждает существование и принятие научным сообществом феномена «эмоциональный интеллект».

Особое внимание переживанию уделял Л. С. Выготский, утверждая, что действительной динамической единицей сознания будет переживание, а значит, это и движущая поведением величина, и в ней представлена личность в социальной ситуации ее развития [см. 4, с. 266]. Таким образом, взаимодействие с миром, с другими во многом определяется глубиной понимания эмоций, сопровождающих ту или иную ситуацию, их адекватным выражением, экспрессией. Транслирование, выражение эмоций может быть различным, а именно мимическим, посредством речи: интонации, слов и др.; посредством жестов, символов, рисунков и даже цвета.

В своем исследовании мы предприняли попытку выявить, как речевое развитие способствует адекватному пониманию и проявлению эмоций различных модальностей.

Испытуемые: дети с нормальным развитием речи (15 человек) и дети с общим недоразвитием речи, без задержки психического развития (26 человек) в возрасте от 5 до 6 лет.

Методы: наблюдение за эмоциональными переживаниями детей на музыкальных, физкультурных занятиях, на занятиях по развитию речи, а также в игре проводилось экспертами (логопеды, воспитатели, методисты, психологи), оценивалась адекватность проявления эмоций по 5-балльной шкале. Была проведена диагностика параметров состояния речи: словарь, грамматический строй, фонематическое восприятие, звукопроизношение, связная речь; познавательного и речевого развития детей с помощью методики Е. А. Стребелевой [3]. Для обработки данных применялись методы математической статистики: коэффициенты Манн-Уитни и Спирмена.

Результаты и их обсуждения

Были подсчитаны средние показатели каждой эмоциональной модальности: радость, интерес, удивление, печаль в каждой группе и для каждого вида деятельности. Так, при сравнении показателей двух групп (по Манн-Уитни ($p\text{-level} < 0,05$)) значимыми различия оказались по показателям в игре по всем наблюдаемым эмоциям: у детей с нормальным развитием речи значительно шире гамма эмоциональных переживаний и на специально организованных занятиях и в игре. Таким образом, мы можем констатировать, что речевое развитие во многом определяет способность к выражению эмоций, а низкий уровень понимания смысловой стороны слова, активной речи, навыков коммуникации не позволяют в полном объеме понять и выразить эмоциональные переживания.

В контрольной группе был выявлен высокий показатель проявления печали в игровой деятельности. Мы предполагаем, что это связано с предпосылками к появлению у детей представлений об амбивалентности эмоций. В игре дети без речевых проблем начинают понимать и принимать факт противоречивых эмоций, соответственно их переживать и демонстрировать. Детям с ОНР на данном этапе развития не удастся вычленить, понять противоречивость эмоций в повседневной жизни, и уж тем более перенести паттерн амбивалентности в поле игровой деятельности.

Мы предположили, что параметры состояния речи, такие как словарь, грамматический строй, фонематическое восприятие, звукопроизношение, связная речь, могут каждый по-своему проявляться в понимании и переживании эмоций разной модальности. С помощью коэффициента Спирмена была установлена зависимость между интересом, радостью, удивлением, печалью со всеми рече-

выми параметрами. И только стыд коррелирует с таким параметром речи, как состояние словаря.

Таким образом, эмоции могут выступать как когнитивный компонент, который обусловлен в том числе и речевым развитием.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Этюды по истории поведения. – М. : Педагогика – Пресс, 1993. – 224 с.
2. Люсин Д. В. Эмоциональная регуляция когнитивных процессов // в кн.: Когнитивная психология / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2002. С. 333–346.
3. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / под ред. Стребелевой Е. А. – М. : Просвещение, 2005. – 164 с.
4. Ярошевский М. Г. Л. Выготский: в поисках новой психологии. – СПб. : Международный фонд истории науки, 1993. – 301 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ У ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. Ю. Кутырёва

**Ишимский государственный педагогический институт
им. П. П. Ершова, г. Ишим, Россия**

Summary. In article features of behaviour of the hyperactive child are considered. Concepts "impulsiveness", "randomness", "hyperactivity" are concretised. The basic diagnostic criteria SDAH are described.

Key words: hyperactivity; impulsiveness; randomness.

Проблема гиперактивных детей, проблема, связанная с так называемым синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), в настоящий период приобретает все большую актуальность. В последнее время вследствие широкой распространенности СДВГ является объектом исследования специалистов в области медицины, психологии и педагогики.

СДВГ проявляется расстройствами внимания, двигательной расторможенностью (гиперактивностью) и импульсивностью или непроизвольностью поведения. Для детей с этим синдромом характерна неспособность управлять своими действиями, контролировать их. Главной чертой произвольного поведения является его осознанность. Импульсивность и неуправляемость поведения гиперактивных детей объясняется его неосознанностью. Симптомы СДВГ всегда отмечаются окружающими ребенка взрослыми в возрасте до 7 лет, обычно начиная с 4-летнего возраста.

Феномен гиперактивности изучается учеными медицинских наук (Г. Гофман, Ю. С. Шевченко, Н. Н. Заваденко), психологами (Н. Н. Поддьяков, Л. С. Цветкова, Е. Д. Хомская, О. М. Дьяченко, А. В. Запорожец и др.), педагогами (Е. В. Касатикова, Л. А. Ясюкова, Л. С. Цветкова, Т. М. Грабенко и др.).

Проблема произвольности поведения детей дошкольного и младшего школьного возраста рассматривается в трудах А. Р. Лурии, Д. Б. Эльконина, З. В. Мануйленко, Е. Д. Хамской, Е. О. Смирновой и др. Ими установлено, что в норме произвольность поведения возникает как новообразование на границе дошкольного и младшего школьного возраста.

Цель нашего исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить методы, средства, формы работы, способствующие становлению произвольности поведения у гиперактивных детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе МА ДОУ ЦРР № 19 «Гнездышко» г. Ишима. В нем приняли участие 5 гиперактивных детей старшего дошкольного возраста; 1 воспитатель.

Рассмотрим основные понятия и диагностические критерии, на которые мы опирались в исследовании.

Гиперактивность – это состояние, при котором активность и возбудимость человека превышают норму [2].

СДВГ – неврологическое расстройство, начинающееся в детском возрасте, проявляющееся в чрезмерной активности (гиперактивности), слабом контроле побуждений (импульсивность и нарушения внимания).

Импульсивные действия – это класс малоосознанных действий, регулируемых установками – подсознательными побуждениями, общей личностной направленностью.

Импульсивность, по Л. С. Выготскому, – это особенность поведения человека (или – в устойчивых формах – черта характера), заключающаяся в склонности действовать по первому побуждению под влиянием внешних эмоций [1].

Произвольность – это психические процессы или формы поведения, находящиеся под контролем (под управлением) со стороны коры головного мозга, которые считаются анатомо-физиологическим образом связанными с волей, сознанием и мышлением человека; произвольность поведения – это новообразование дошкольного возраста [3].

Основными диагностическими критериями СДВГ выступают:

- нарушения внимания, гиперактивность и импульсивность;
- проявление и развитие симптомов в возрасте младше 7 лет;
- сохранение симптомов на протяжении как минимум 6 месяцев;
- проявления недостаточной адаптации в различных ситуациях [3].

Основными средствами формирования произвольности поведения у гиперактивных детей дошкольного возраста являются речь, внеситуативное общение с взрослыми, а основные формы организации внеситуативного общения с взрослыми – это дидактические игры и упражнения; беседы с детьми для планирования и подведение итогов дня; речевое общение, включенное в художественно-предметную деятельность детей [4].

После проведения коррекционной работы по формированию произвольности поведения у гиперактивных детей старшего дошкольного возраста результаты, полученные в начале нашей работы, были улучшены. Было зафиксировано снижение симптомов гиперактивности. Дети стали более внимательными, их поведение стало характеризоваться большей осознанностью во время занятий в детском саду и дома.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – СПб. : Союз, 1997. – 256 с.
2. Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития / ред. Пассольт; сост. П. Альтхерр [и др.]. – М. : Академия, 2004. – 160 с.
3. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
4. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб. : Питер Ком, 2000. – 130 с.

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Т. В. Горохова, В. Б. Болдырева, К. В. Болдырев
Тамбовский государственный университет
им. Г. Р. Державина, г. Тамбов, Россия

Summary. Now the majority of scientific researches in the field of physical training is devoted to the decision of problems of practical realization of conceptual positions of reform of comprehensive school which in the purpose corresponds with a problem of complete development of the person of pupils. In this connection, many of researches spent today are guided, first of all, by working out of structure and the maintenance of a subject of school physical training, definition of bases of a technique of its teaching at different steps of school education.

Key words: outdoor games; moral education; impellent qualities.

В формировании разносторонне развитой личности ребенка подвижным играм с правилами отводится важнейшее место. Они рассматриваются как основное средство и метод физического воспитания. Являясь важным средством физического воспитания, подвижная игра одновременно оказывает оздоровительное воздействие на организм ребенка.

В игре он упражняется в самых разнообразных движениях: беге, прыжках, лазании, перелезании, бросании, ловле, увертывании и т. д. Большое количество движений активизирует дыхание, кровообращение и обменные процессы. Это в свою очередь оказывает благотворное влияние на психическую деятельность. Оздоровительный эффект подвижных игр усиливается при проведении их на свежем воздухе.

Чрезвычайно важно учитывать роль растущего напряжения, радости, сильных переживаний и незатухающего интереса к результатам игры, которые испытывает ребенок. Увлеченность ребенка игрой не только мобилизует его физиологические ресурсы, но и улучшает результативность движений. Игра является незаменимым средством совершенствования движений, развивая их, способствуя формированию быстроты, силы, выносливости, координации движений. В подвижной игре как деятельности творческой ничто не сковывает свободу действий ребенка, в ней он раскован и свободен [2; 3].

Велика роль подвижной игры в умственном воспитании ребенка: дети учатся действовать в соответствии с правилами, овладевать пространственной терминологией, осознанно действовать в изменившейся игровой ситуации и познавать окружающий мир. В процессе игры активизируются память, представления, развиваются мышление, воображение. Дети усваивают смысл игры, запоминают правила, учатся действовать в соответствии с избранной ролью, творчески применяют имеющиеся двигательные навыки, учатся анализировать свои действия и действия товарищей. Подвижные игры нередко сопровождаются песнями, стихами, считалками, игровыми зачинками. Такие игры пополняют словарный запас, обогащают речь детей.

Большое значение имеют подвижные игры для нравственного воспитания. Дети учатся действовать в коллективе, подчиняться общим требованиям. Правила игры дети воспринимают как закон, и сознательное выполнение их формирует волю, развивает самообладание, выдержку, умение контролировать свои поступки, свое поведение. В игре формируются честность, дисциплинированность, справедливость. Подвижная игра учит искренности, товариществу. Подчиняясь правилам игры, дети практически упражняются в нравственных поступках, учатся дружить, сопереживать, помогать друг другу. Умелое, вдумчивое руководство игрой со стороны педагога способствует воспитанию активной творческой личности.

В подвижных играх совершенствуется эстетическое восприятие мира. Дети познают красоту движений, их образность, у них развивается чувство ритма. Они овладевают поэтической образной речью.

Подвижная игра готовит ребенка к труду: дети изготавливают игровые атрибуты, располагают и убирают их в определенной последовательности, совершенствуют свои двигательные навыки, необходимые для будущей трудовой деятельности [3].

Таким образом, подвижная игра – незаменимое средство пополнения ребенком знаний и представлений об окружающем мире, развития мышления, смекалки, ловкости, сноровки, ценных морально-волевых качеств. В процессе игры происходит не только упражнение в уже имеющихся навыках, их закрепление и совершенствование, но и формирование новых психических процессов, новых качеств личности ребенка.

Методика проведения подвижной игры включает неограниченные возможности комплексного использования разнообразных приемов, направленных на формирование личности ребенка, умелое педагогическое руководство ею [1; 4].

Особое значение имеют профессиональная подготовка воспитателя, педагогическая наблюдательность и предвидение. Стимулируя у ребенка интерес к игре, увлекая его игровой деятельностью, педагог замечает и выделяет существенные факторы в развитии и поведении детей. Необходимо определить (подчас по отдельным штрихам) реальные изменения в знаниях, умениях и навыках. Важно помочь ребенку закрепить положительные качества и постепенно преодолеть отрицательные.

Педагогическая наблюдательность, любовь к детям позволяют педагогу вдумчиво выбирать методы руководства детской деятельностью, корректировать поведение ребенка и свое собственное, создавать радостную, доброжелательную атмосферу в группе. Детская радость, сопровождающая игру, является могучим фактором формирования физических, психических, духовных, эстетических и нравственных начал становления ребенка [3].

Методика проведения подвижной игры детей дошкольного возраста направлена на воспитание эмоционального, сознательно действующего в меру своих возможностей и владеющего разнообразными двигательными навыками ребенка. Под доброжелательным, внимательным руководством воспитателя формируется творчески мыслящий ребенок, умеющий ориентироваться в окружающей среде, активно преодолевать встречающиеся трудности, проявлять доброжелательное отношение к товарищам, выдержку, самообладание.

Подбор и планирование подвижных игр зависят от условий работы каждой возрастной группы: общего уровня физического и умственного развития детей, их двигательных умений, состояния здоровья каждого ребенка, его индивидуальных типологических особенностей, времени года, особенностей режима, места проведения, интересов детей. При подборе сюжетных игр принимаются во внимание сформированность у ребенка представлений об обыгрываемом сюжете. Для лучшего понимания игрового сюжета педагог проводит предварительную работу с ребенком: читает художественные произведения, организует наблюдения за природой, повадками

животных, деятельностью людей различных профессий (пожарными, водителями, спортсменами и т. д.), просматривает с детьми видео-, кино- и диафильмы, проводит беседы [4].

Библиографический список

1. Ильин Е. П. Психология физического воспитания. – СПб., 2000.
2. Рунова М. А. Двигательная активность ребенка в детском саду. 5–7 лет. – М., 2000.
3. Ноткина Н. А. Двигательные качества и методика их развития у дошкольников. – СПб., 2001.
4. Хухлаева Д. В. Методика физического воспитания в дошкольных учреждениях. – М. : Просвещение, 1984.

КАК ДЕТИ ОТНОСЯТСЯ К ХИЩНЫМ ЖИВОТНЫМ

Ю. А. Дагаева

**Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. The Fiction expands at children a circle of representations about the nature, however fairy tales form as well many stereotypes, for example in the relation to predatory animals. One of important problems of ecological education – development of equally solicitous attitude to all live organisms.

Key words: relation to predatory animals; stereotypes.

Воспитание осознанного отношения к миру природы является важнейшей задачей экологического воспитания дошкольников. Незнание природы часто служит причиной равнодушия, а порой и жестокости по отношению ко всему живому. Использование биологически неверных или искаженных житейских понятий закладывает у детей уже в дошкольном возрасте неправильные основы обобщений. Например, использование терминов звери, хищники и дикие животные как синонимов [1].

Художественная литература расширяет круг представлений о природе, создает основу для получения новых знаний. Однако современному человеку присущ антропоцентрический взгляд на окружающую среду, что выражается в потребительском отношении к природе. Во многих народных сказках природа воспринимается именно с точки зрения ее житейской пользы для человека. Отсюда описание сказочных полей, по которым летают жареные куропатки, и молочных рек с кисельными берегами. Часто спастись героям помогают широкие реки и дремучие леса. Из сказок дети усваивают характеристики животных – героев сказок: волк – злой, лиса – хитрая, заяц – трусливый. И часто эти представления у них остаются на всю жизнь [1].

В сказках дети выделяют группу животных, которых люди считали своими врагами. Это почти всегда хищные звери. Например, во многих народных сказках волк – злой, явно отрицательный герой. Это связано с опасностью, которую он представляет для людей и их хозяйства.

Как показало наше исследование, у большинства детей дошкольного возраста сформировано четкое деление животных на плохих и хороших, злых и добрых, вредных и полезных. Эти представления сформировались под воздействием сказок, мультфильмов. Во многих из них хищники изображены злыми, нехорошими. Как правило, в сказках зайцы побеждают волков и остаются жить в лесу одни, без злых хищников.

Многие дети убеждены в том, что хищный зверь – плохо, он не нужен в природе, и что самый прекрасный лес – это лес без волков. В то же время большинство травоядных зверюшек, особенно если они симпатичные, пушистые и вызывают сочувствие, наделяются положительными чертами [2]. Как показали опросы детей, сказки способствуют распространению стереотипа: хищным животным не место рядом с человеком, хищные животные не нуждаются в защите и помощи.

С точки зрения экологии, в природе нет плохих и хороших, вредных и полезных. Каждое животное, растение играет свою роль в природе и каждое самоценно. Нужны одинаково все – и волки, и зайцы. Следовательно, одна из важных задач экологического воспитания – выработка одинаково бережного отношения ко всем живым организмам, независимо от того, нравятся они нам или нет.

Библиографический список

1. Николаева Н. О. Роль сюжетно-дидактической игры в формировании у дошкольников гуманного отношения к животным // Герценовские чтения. – СПб-б. : РГПУ им. А. И. Герцена. – 1998. – С. 92–95.
2. Николаева С. Н. Общение с природой начинается с детства. – Пермь : Всероссийское ордена Трудового красного знамени общество охраны природы. – 1992. – С. 125–131.

ВОСПИТАНИЕ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Г. И. Тимирова

Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия

Summary. Solicitous attitude to the nature – one of characteristics of ecological culture of the person. We investigated displays of solicitous attitude of children to the nature. By results of researches recommendations to tutors have been prepared.

Key words: Thrift; solicitous attitude to the nature; research of displays of solicitous attitude to the nature.

В последние десятилетия стал активно исследоваться этический, нравственный аспект отношения человека к природе (Н. Ф. Виноградова, И. Д. Зверев, Б. Т. Лихачёв). Авторы выдвинули положение о необходимости формирования нравственного, субъектно-этического типа отношения личности к природе. В этом случае природный мир выступает для человека в качестве субъекта, партнера (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин), а животные, растения, целые экосистемы включаются в сферу человеческой этики. Бережное отношение к природе – одна из характеристик личностных качеств, определяющих экологическую культуру человека. Оно проявляется в способности к самостоятельному анализу взаимодействия общества и природы. Ребенок, полюбивший природу, не будет бездумно рвать цветы, разорять гнезда, обижать животных. Р. С. Буре, В. Г. Нечаева, Я. З. Неверович подчеркивают роль труда в формировании у дошкольников бережного отношения к природе [1, с. 5–6]. В формировании нравственного правильного отношения необходимо наличие взаимосвязи между пониманием и переживанием, «словесным знанием» и «осознанием». В дошкольном возрасте отношение только закладывается и проявляется в действиях ребенка, направленной деятельности, в эмоциях и чувствах [2].

Наша исследовательская работа была направлена на изучение проявления бережного отношения к животным и растениям у детей дошкольного возраста. Мы провели беседу с детьми старшего дошкольного возраста и наблюдение за их деятельностью. Дети затруднялись в ответах на вопрос о понятиях «бережность», «бережливость», однако с большим желанием рассказывали о том, как они помогают воспитателю ухаживать за животными, за растениями. У детей в целом выявлено положительное отношение к животным и растениям, сформированы умения ухода за животными и растениями в уголке природы, но уход они осуществляют не по собственной инициативе, а при напоминании взрослого. Дети замечают нарушения правил в поведении по отношению к природе, но не всегда применяют их в своей деятельности. Дети старшего дошкольного возраста

та проявляют бережность по отношению к животным и растениям, но направленность труда по уходу за живыми существами ими до конца не осмыслена. Мы подготовили рекомендации по воспитанию бережного отношения к природе: обращать внимание детей на негативные последствия неправильных действий человека в природе (что произойдет, если уничтожить всех волков); знакомить детей с правилами поведения в природе и учить их выполнять (правила не должны начинаться со слов «нельзя»); разбирать примеры правильного поведения в природе; использовать природоведческую литературу, просматривать вместе с ними телевизионные передачи о природе.

Библиографический список

1. Буре Р. С. Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду. – М. : Просвещение, 1987.
2. Зебзеева В. А. Воспитывать личность, обладающую «экоцентрическим сознанием» // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 3. – С. 75–78.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СУБКУЛЬТУРА ДЕТСТВА: УРОВНИ ИДЕНТИФИКАЦИИ

В. А. Зебзеева

**Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. The ecological subculture of the childhood assumes an identification of ecological culture of the person of the child with ecological culture of a society. In this process the child occupies an active position. In the course of research was various levels of identification with ecological subculture of the childhood are revealed: level of external, internal identification and reflective level of identification with ecological subculture of the childhood.

Key words: ecological subculture of the childhood; levels of identification with ecological subculture of the childhood.

Естественной основой экологического развития детей являются объективно складывающиеся в различные возрастные периоды отношения с окружающей средой. Ребенок осваивает окружающий мир всеми чувствами, но со временем он их фильтрует и учится использовать в большей степени те, которые для него наиболее важны. Постепенно у ребенка начинает складываться структура пространства, вырисовываются основные координаты, которые наполняются символическими смыслами. Впечатления не только проникают в сознание ребенка, но и формируют его, как бы воплощаются в нем [2].

Социально-культурное развитие личности ребенка может быть представлено как процессы вхождения в культуру, в новую социальную среду и интеграции в ней, осуществляющиеся в опре-

деленной ситуации развития. Результатом интеграции ребенка в общество, вхождения в культуру, присвоения и преобразования социального опыта выступает детская субкультура, которая включает в себя специфические детские ценности и установки, нормы поведения, особые виды деятельности и коммуникации, характерные именно для детской среды.

На сегодняшний день различные аспекты детских субкультурных особенностей представлены в исследованиях Е. Ю. Копейкиной – субкультура детства как единый социокультурный хронотоп; М. А. Козловской – детская субкультура как способ освоения мира дошкольниками; В. В. Абраменковой – развитие отношений ребенка в детской субкультуре; Е. О. Смирнова, Р. Е. Радева – психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры, М. В. Осориной – психология детской субкультуры; Г. П. Сикорской, И. Р. Колтуновой – образовательный системокомплекс «Экологическая субкультура» [3]. Субкультура детей несет в себе собственную систему детской этики, мифологии и эзотерики, в которой фиксируются уже освоенные детьми жизненные ценности. Они закрепляются в неписаных законах дворовых игр, традициях честного поведения, справедливого разрешения споров, правилах и ритуалах дружбы [1].

Субкультура экологическая – это одно из проявлений экологической культуры, которое охватывает собой сферу отношений человека к природе. Речь идет не о любых отношениях, а о тех и в той мере, в которых и в какой мере представлено позитивно-творческое, позитивно-созидательное начало деятельности людей, направленное на гармонизацию интересов человека, общества и возможностей природы.

Мы рассматриваем экологическую субкультуру детства как информационное культурное поле, подпрограмму субкультуры детства, благодаря которой реализуется передача экологического опыта от поколения к поколению, всей популяции детей и каждому ее субъекту, в которой формируется экологический образ мира, его экологосубкультурные практики. Экологическая субкультура детства обуславливает действия, поступки ребенка во взаимодействии с природой в реальной жизни и предполагает отождествление экологической культуры личности ребенка с экологической культурой общества [2].

В этом процессе ребенок занимает активную позицию, участвует в собственном развитии в качестве субъекта. Усваивая модели, сохраняемые в детской экологической субкультуре, ребенок приобретает представления о правильном (одобряемом) экологически целесообразном поведении, принимает экологическую культуру и сам способствует ее передаче и последующему формированию. Мы учитывали, что экологическая субкультура детства проявляется в поведенческих актах детей, субкультурных событиях, практиках, восприятие ребенком экологической субкультуры детства, формируемый

образ жизни зависят от возраста детей. Фактически мы наблюдали разные субкультурные пласты, обладающие своими культурными характеристиками, потребностями, поведением и событиями [2].

В процессе исследования были выявлены различные уровни идентификации с экологической субкультурой детства: уровень внешней идентификации с экологической субкультурой детства, уровень внутренней идентификации с экологической субкультурой детства, рефлексивный уровень – осознание экологической субкультуры детства и себя как ее носителя.

Уровень внешней идентификации с экологической субкультурой детства характеризуется немотивированным отношением к природным объектам, безнравственным, равнодушным поведением, отсутствием чувств и эмоций по отношению к природе. Не наблюдается стремления к экологически целесообразному поведению. Впечатления о природе не отражаются в каких-либо видах деятельности. Отсутствует собственная экологическая культурная среда. Дети отказываются от участия в экологических играх. Отношение к играм с объектами живой и неживой природы не отличается эмоциональной отзывчивостью, игнорируется литература природоведческого содержания. Дети не имеют представлений об экологической культуре человека, ее значении. Характерно негативное отношение к внешне непривлекательным живым существам. Не выполняются правила гуманного взаимодействия с природой. Не наблюдается стремление к накоплению экологического опыта.

Уровень внутренней идентификации с экологической субкультурой детства характеризуется проявлением гуманных способов взаимодействия с природным миром (любование и забота, созерцание и взаимодействие). Дети устанавливают связи между жизнью природы и жизнью человека по одному признаку, определяют личностную позицию в природном мире с помощью взрослого. Проявляют интерес к животным, растениям, но эпизодично. В своей экологической культурной среде предпочитают развлечения, связанные с природой, и игровое оборудование. Положительно эмоционально переживают игры с объектами природы, изредка отражают впечатления от общения с природой в изобразительной деятельности, играх, в самостоятельной речевой деятельности. Можно наблюдать в группе проявления удивления, любопытства, желание познать, потребность иметь объекты природы у себя дома.

Рефлексивный уровень – осознание экологической субкультуры детства и себя как ее носителя – характеризуется проявлением гуманных и охранительных способов взаимодействия с природным миром. Наблюдаются проектирующие, регулирующие, контролируемые, познавательные проявления деятельности детей. Дети владеют минимальным опытом расшифровки знаков и символов природы и способами сигнализации своего отношения к ним. Уме-

ют устанавливать связи между жизнью природы и жизнью человека путем наблюдения, сравнения, исключения, анализа, умозаключения, суждения, выводов, определять личностную позицию в природном мире и осуществлять самооценку. Выражают негативные чувства по отношению к экологически неправильному поведению сверстников в природе. Умеют использовать образные выражения, фольклорные формы для описания объектов природы. Просматриваются все компоненты экологической развивающей среды. Способы времяпровождения связаны с общением с природой. Отмечается наличие интереса к миру природы, любознательности, стремление к накоплению экологического опыта [2].

Экологическая субкультура детства выступает фактором (движущей силой) экологического развития детей. В экологической субкультуре детства имеется совокупность ментальных структур, присущих большинству детского сообщества, через которые ребенок имеет возможность присваивать экологический опыт, природосообразно своему развитию, путем стихийного накопления опыта в окружающем его пространстве детства, приобретения экологического опыта в специально созданных для этого условиях, а также путем творческого переосмысления. В экологической субкультуре детства сохраняются знания (картина мира в узком смысле), системы норм, разнообразие идеалов, образцов деятельности и поведения, идей, гипотез, верований, принципов, по которым осуществляется создание «сценария» поведения в некоторых типах ситуаций; определяется набор правил, позволяющих принимать решение по поводу взаимодействия с миром природы.

Библиографический список

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства в пространстве детской субкультуры // Новые ценности образования (Самобытность детства). – 2007. – № 3. – С. 48–56.
2. Зебзеева В. А. Экологическая субкультура детства как источник и фактор развития личности : монография. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 305 с.
3. Сикорская Г. П. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования и практика ее реализации: дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.01. – Екатеринбург, 1999. – 446 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Ш. И. Ханкишиева
Бакинский государственный университет,
г. Баку, Азербайджан

Summary. Today's school is responsible to the greatest degree of creative thinking for the formation of adolescents. Psychological science has advanced significantly in the research capabilities of human thought, including work-related imagination and fantasy. The most promising work here and now - is the study of thought and imagination in children and adolescents, because the possibilities are limitless.

Key words: adolescents; creative imagination; fantasy, thinking; contemporary psychological literature.

В представлении многих культур и народов есть стереотипы о формировании у детей и подростков творческих способностей как личностного качества. Считается, что дети сами, творчески, причем механически обеспечивают свою мыслительную активность. Разумеется, отрицать индивидуальные возможности людей, роль их личностных усилий нельзя. Но духовный мир устроен так, что дети и подростки не могут войти в него самостоятельно. Особенно это актуально в современную эпоху, когда получение и усвоение информации очень усложнено, и требуется новый подход в формировании творческого познания у подростков, переживающих сенситивный период.

Исследования, проведенные многими поколениями психологов в отношении оценки творческого потенциала подростков, показали, что в процессе социализации на протяжении онтогенетического развития они усваивают социальный опыт, в том числе культуру. Социализация, как известно, двусторонний процесс. Здесь, с одной стороны, происходит процесс усвоения социального опыта путем вступления в социальную среду, с другой – индивид, включаясь в социальное пространство, стремится создавать социальные связи, познать себя на основе этих связей. Следовательно, для формирования творческого познания у подростков должна быть соответствующая творческая среда, творческая обстановка.

Другое существенное условие – это целесообразная и эффективная организация творческой деятельности. Адлер пишет об этом следующее: «Развитие души аналогично развитию органической жизни. У каждого человека есть концепция цели или идеал, необходимый для того, чтобы добиваться больше того, что возможно для него в актуальной жизненной ситуации, преодолевать недостатки и трудности настоящего, благодаря постулированию конкретной цели будущего. Имея эту конкретную цель или намерение, человек чув-

ствуется себя в состоянии преодолеть любые проблемы, так как в нем живет его будущий успех. Без ощущения цели деятельность индивида не имела бы никакого смысла» [1].

Творческую деятельность сопровождает высокая эмоциональная напряженность, сосредоточение внимания на объекте творчества, особое соотношение способностей и необычная продуктивность бессознательного. Во второй половине XX века в обществе росла практическая потребность в исследованиях подобного рода, стало применяться все больше разнообразных методов, стали разрабатываться специальные методики исследования и программы развития творческого акта. В исследованиях С. Л. Рубинштейна [10], Л. С. Выготского [3], А. Н. Леонтьева [6], П. Я. Гальперина [4], Я. А. Пономарева, О. К. Тихомирова [8], Д. Б. Богоявленского [2], В. И. Рождественской [9] и других психологов творчество и наиболее значимую его часть с точки зрения психологии представляет процесс, происходящий внутри субъекта творчества, его внутриплановые действия.

Независимо от проработки этого вопроса в разных психологических школах, констатируется, что движение от фазы к фазе лишено плавности, оно требует постоянного ухода от стереотипа, который чаще всего и превращается в барьер на пути к созданию нового, к переходу на новый уровень осмысления проблемной ситуации. Способность преодолеть барьер и выйти за рамки стереотипа является неотъемлемым качеством творческой личности [7].

Н. Н. Нечаев, оценивая эти сложные проблемы творчества, пишет: «после работ Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе постулат непосредственного интуитивного отражения, осуществляемого неким абстрактным индивидом, который де-факто лежит в основании концепции Я. А. Пономарева... может и должен оцениваться как ложный изначально...» [7, с. 14].

В момент творческого акта средства действия становятся исключительно определенными, с тем чтобы они дали в конце необходимый эффект. Итоги подобной деятельности оцениваются как творческие. Подростковый возраст как переходный период от детства к взрослости представляет собою сложные психические и личностные изменения. С этой точки зрения выполнение творческих заданий способствует социальному созреванию личности. При этом на первое место выступают новые возможности творить. Здесь в мыслительной деятельности происходят коренные изменения.

В. А. Крутецкий и Н. С. Лукин определили, что в этом периоде онтогенеза «постепенно, под влиянием школьного обучения, подростки начинают интересоваться не только конкретными фактами, но и их анализом, укрепляется тенденция к причинному объяснению, учащиеся стремятся выделить главное, существенное в мате-

риале, овладевают умением обосновывать, доказывать определенные положения, делать широкие обобщения» [5, с. 217].

Творческий процесс – это движение от известного к неизвестному. У подростков это происходит с помощью многочисленных обучающих действий. Чем точнее, оригинальнее, тоньше происходит это обучение, тем лучше результат. В связи с этим Л. С. Выготский подчеркивал, что «в развитии... творчества, в том числе изобразительного, нужно соблюдать принцип свободы, являющийся вообще неперемнным условием всякого творчества. Это значит, что творческие занятия... не могут быть ни обязательными, ни принудительными...» [3, с. 78].

Есть несколько факторов, лежащих в основе творческой деятельности подростков. Один из них – это представление. Известно, что представление играет важную роль в формировании интеллектуальных качеств и умственном развитии. Исследования показали, что в процессе творчества механизм этих психологических актов очень сложный. Не каждая деятельность, вызывающая новые впечатления, может обогатить чувства. Оказать впечатление на подростков какими-либо случайными воздействиями трудно. Для оказания впечатления на умственную деятельность необходимо работать с элементами, находящимися в центре внимания подростков.

Для эффективной организации познавательной деятельности подростков необходимо развивать их перцептивный опыт. Характер перцепции помогает прояснить взаимоотношения между восприятием, мышлением и воображением. Сенсорно-перцептивная деятельность сопровождается различными анализаторами. К примеру, исследования структуры зрительного восприятия динамических процессов показали, что в отношении к гравитационным вертикалям ориентация человека в пространстве в основном происходит не за счет моторной информации, а основывается на зрении [11].

Ориентировочно-исследовательская деятельность подростков определяется как деятельность по присвоению информации из окружающего мира. Благодаря обозначенной интериоризации они формируют новые качества своего внутреннего мира, а также способность реагировать на различные сигналы.

Характер перцепции дает возможность определить характер отношений между чувственным восприятием и мышлением. Известно, что перцепция сама по себе основывается на впечатлениях, ощущениях, чувственном восприятии. Здесь нельзя забывать и о роли привычек. Последние имеют значение для всего познавательного процесса, а также для мышления в целом. Для усвоения привычек необходимо выявить препятствия, для чего нужна опора на волю. Если указанный принцип становится ведущим, то вокруг новых привычек формируются определенные ассоциации.

При исследовании моторных и сенсорных функций подростков было выяснено, что они обладают возможностью видеть намного шире и сложнее, чем это представлялось ранее. Было определено, что способность различать пространственные характеристики среды сформировалась раньше, чем локомоторные целенаправленные акты руки.

Известно также, что взаимосвязь метафизического мышления с практическим является одним из стимулов творческой познавательной деятельности. В практической деятельности по приобщению к каждой новой привычке наряду с сенсорно-перцептивными механизмами участвуют также и чувственно-эмоциональные, подсознательные факторы (интуиция, инстинкты). В итоге создается динамическая база для воображения. К примеру, подросток, рисуя, создает новые воображаемые образы, объединяющие в себе цвета, пространство, волю, рефлексию. Все это – следствие и плоды творческого воображения.

В целом можно сказать, что творчество и фантазия являются для подростков факторами, стоящими в основе творческого познания. Они развиваются наряду с мышлением из единого источника, однако в разных направлениях. Естественно, что подростки проявляют в сфере творчества разные способности, однако у всех воображение и фантазия играют существенную роль: «...продукты настоящего творческого воображения во всех областях творческой деятельности принадлежат только уже созревшей фантазии. По мере приближения к зрелости начинает созревать и воображение, и в переходном возрасте – у подростков с порой полового созревания – соединяются мощный подъем воображения и первые начатки созревания фантазии» [3, с. 28]. Основным признаком воображения у подростков является свободное отношение к реальности. Воображение и фантазия развиваются наряду с психическим созреванием, где функциональные процессы протекают в разрезе аффективных и познавательных.

У подростков наиболее плодотворным последствием познавательного процесса является формирование эмпатии. Здесь ясно проявляется взаимодействие и взаимовлияние творческого процесса и эмоционального развития. В конечном счете эти составляющие объединяются в мотивации деятельности подростков.

Было проведено много экспериментов по выявлению связи между мотивами творческой деятельности. Было выяснено, что отличие творческой деятельности от других видов деятельности в том, что здесь идет целенаправленное становление и ориентация согласно одной идее, одному направлению [8]. В настоящее время ведется много исследований в рамках когнитивной психологии, в частности, рассматриваются искусственный интеллект, креативные образы, творчество как таковое и т. д.

Таким образом, сегодняшняя школа отвечает в наибольшей степени за формирование творческого мышления подростков. Психологическая наука значительно продвинулась в деле исследования

возможностей человеческого мышления, в том числе и связанного с работой воображения и фантазии. Наиболее перспективная работа здесь и сейчас – это изучение мышления и воображения у детей и подростков, поскольку возможности здесь безграничны.

Библиографический список

1. Адлер А. Наука жить // online biblioteka. URL: <http://www.bestlibrary.ru>.
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов н/Д : Рос. Унив., 1983. – 173 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М. : Просвещение, 1960, 91 с.
4. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Хрестоматия по психологии. – М. : Просвещение, 1977. – С. 417–425.
5. Крутицкий В. А., Лукин Н. С. Психология подростка. – М. : Просвещение, 1965. – 314 с.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М. : Мос. унив., 1981. – 494 с.
7. Нечаев Н. Н. Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 3–27.
8. Психологические исследования творческой деятельности / под ред. О. К. Тихомирова. – М. : Наука, 1975. – 370 с.
9. Рождественская В. И. Индивидуальные различия работоспособности. – М. : Педагогика, 1980. – 150 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М. : Педагогика, 1982. – 484 с.
11. Солсо Р. Когнитивная психология. – СПб. : Питер, 2002. – 590 с.

III. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ И ГРУППАХ СВЕРСТНИКОВ

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Н. А. Хворова

Детский сад компенсирующего вида № 1286
(для детей с нарушением зрения), г. Москва, Россия

Summary. Object-oriented activity is the activity of subjects according to their purpose. But the mode of action "is not written in" on things, it cannot be opened by a child on their own. This child needs to learn from adults. Gradually, the child masters the human action.

Key words: object-oriented activity; child; human action.

Предметная деятельность – это деятельность с предметами согласно их назначению. Но способ действия не написан на предметах, он не может быть открыт ребенком самостоятельно. Этому ребенку должен научиться у взрослых людей. Постепенно ребенок овладевает человеческим действием.

Правильная организация предметно-развивающей среды и умелое включение ребенка в эту среду и активное взаимодействие с окружающим предметным миром являются одними из важнейших условий эффективности воспитательно-образовательного процесса.

При организации предметно-развивающей среды в нашей группе мы руководствовались, прежде всего, спецификой нашего учреждения: мы принимаем на воспитание детей от 1,5 лет. В этом нежном возрасте ребенок особенно крепко связан с материнской заботой, нежностью, теплом родного дома. Таким образом, учитывая психологию ребенка раннего возраста, основной задачей мы поставили создание предметной среды в группе, приближенной к домашней, и попытались «одушевить» каждый из компонентов предметного мира, которые выступают в качестве воспитательных средств.

Основные **принципы**, на которые мы опираемся в работе:

- 1) комфортность и безопасность обстановки;
- 2) обеспечение богатства сенсорных впечатлений;
- 3) обеспечение самостоятельной и индивидуальной деятельности.

В качестве **педагогических условий**, обеспечивающих организацию развивающей предметной среды, выступают:

- 1) ведущая роль педагога, «одушевляющего», т. е. наделяющего различными функциями, предметный мир; раскрывающего возможности развивающей предметной среды и направляю-

щего ее воздействие на личность детей, что предполагает осознание педагогом ценностного потенциала каждого компонента предметной среды как модели реальной действительности;

- 2) поддержка педагогом активной познавательной позиции ребенка при освоении предметного мира в игровой деятельности;
- 3) предметный мир, целенаправленно организуемый с учетом комплексного воздействия ценностного содержания каждого компонента развивающей предметной среды на личность ребенка.

Основные методы и приемы, которые используются в нашей работе, – это преодоление «казарменности» в организации жизни детей через разработку системы, превращающей ДООУ в открытый, добрый, благожелательный и безопасный дом, и опора на личностно ориентированную модель взаимодействия между людьми.

Приемы, используемые в нашей работе:

- 1) учет зарождающейся половой идентификации детей;
- 2) учет возрастных возможностей детей;
- 3) создание среды в процессе совместной деятельности взрослого и ребенка;
- 4) возможность самостоятельного исследования и эксперимента для ребенка;
- 5) возможность индивидуальной работы;
- 6) использование игр на освоение пространства группы в период адаптации;
- 7) использование игровых сказочных персонажей для научения ребенка различным действиям и вовлечения в процесс деятельности;
- 8) использование мягкой мебели и ковров для максимального приближения атмосферы группы к домашним условиям;
- 9) доступность материала для творческого самовыражения малыша, оформление творческих уголков и таким образом вызывание у ребенка интереса к самостоятельной творческой деятельности;
- 10) в период адаптации возможность родителей находиться в группе вместе с малышом и обращать его внимание на окружающую его среду, также малыши приносят с собой любимые игрушки из дома, что тоже помогает им адаптироваться в незнакомой для них обстановке;
- 11) при создании предметно-развивающей среды в группах особое внимание обращалось на создание возможности для ребенка побыть одному. Такие маленькие островки уединения есть в каждой группе.

Но, конечно, развитие малыша даже в такой замечательной среде было бы невозможным без активной позиции педагога, который открывает для ребенка мир и помогает ему познать окружающую его действительность. И на глазах изумленного малыша рождается чудо: обычная коробочка из под карандашей превращается в ко-

раблик, а обруч, украшенный лентами и бантами, оказывается каруселями на интегрированных физкультурно-музыкальных занятиях.

Основной **принцип развития** – от предметно-действенного к абстрактно-логическому – хорошо осуществляется в игровой форме в условиях нашей группы.

Помните, Альберт Эйнштейн в беседе со швейцарским психологом Жаном Пиаже сказал, что теория относительности – это детская игра по сравнению с детской игрой. Так что в наших группах мы играем и познаем окружающий предметный мир вместе: педагоги, дети, родители, и, конечно, многому учимся друг у друга. И я бы даже сказала, что не знаю, кто кого учит больше: мы детей или дети нас.

РАЗВИТИЕ ОСЯЗАТЕЛЬНОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ (из личного опыта, используя подручный материал)

Н. А. Хворова

**Детский сад компенсирующего вида № 1286
(для детей с нарушением зрения), г. Москва, Россия**

Summary. This article is to help caregivers and professionals preschool classes on language development. Here are examples of tasks and exercises that you can spend with children, using the available materials (or as they say in another way – waste material). Tasks are simple to implement and require no special training, and children with great pleasure perform them.

Key words: impairment, children, touch, sensitivity, fine motor skills.

Когда кругом все удивительно,
ничто не вызывает удивления –
это и есть детство.

А. Ривароль

Самое удивительное время – это пора детства. Но как же быть, когда эту удивительную пору омрачают разные недуги. Что же делать нам, взрослым, чтобы облегчить жизнь нашим детишкам? Самое главное – это научиться им помогать и вовремя прийти на помощь.

Дети с нарушением зрения зачастую имеют не одно, а несколько нарушений. Поэтому наша задача помочь им как можно лучше и четче узнать окружающий мир, используя свои руки. Следствия слабого развития общей моторики, и в частности руки, – общая неготовность большинства детей к письму и (или) проблемы с речевым развитием.

Оказывается, что у большинства современных детей отмечается общее моторное отставание, в особенности у детей городских.

К сожалению, о проблемах с координацией движений и мелкой моторикой большинство родителей узнают только перед школой.

Когда же можно начать развитие осязания и моторики рук? Конечно, с самого рождения. В младенческом возрасте детишкам можно делать пальчиковую гимнастику (массаж пальцев), которая очень хорошо влияет на активизацию работы головного мозга. В младшем дошкольном возрасте можно делать упражнения, в которых присутствуют дополнительные предметы, такие как пуговицы, бусинки, шнуровки и т. п. В старшем дошкольном возрасте нужно добавлять упражнения на подготовку руки к письму, такие как штриховка, обводка, дорисовка и т. п.

Для того чтобы работать пальчиками было проще, перед началом игр и занятий нужно сделать расслабляющий массаж кистей и пальцев рук. Ниже приведены примеры некоторых приемов *расслабляющего массажа*:

1. Надавливание сильно сжатыми четырьмя пальцами одной руки на основание большого пальца, середину ладони, основание пальцев другой руки. Затем положение рук меняется.
2. Растирание ладоней шестигранным карандашом с постепенным увеличением усилий.
3. Растирание ладоней движениями вверх-вниз.
4. Растирание боковых поверхностей сцепленных пальцев.
5. Разминание, затем растирание каждого пальца вдоль, затем поперек.
6. Грецкий орех положить между ладонями, делать круговые движения, постепенно увеличивая нажим и темп. Можно выполнять упражнение с двумя грецкими орехами, перекатывая один через другой, одной рукой, затем другой.
7. Надавливание не заточенным карандашом на болевые точки ладони, затем вращение карандаша вправо, влево.
8. Разминание кисти правой руки пальцами левой и наоборот, затем поочередное растирание.

Работу по развитию мелкой моторики рук желательно проводить систематически, уделяя ей 5–10 минут ежедневно. С этой целью могут быть использованы разнообразные игры и упражнения.

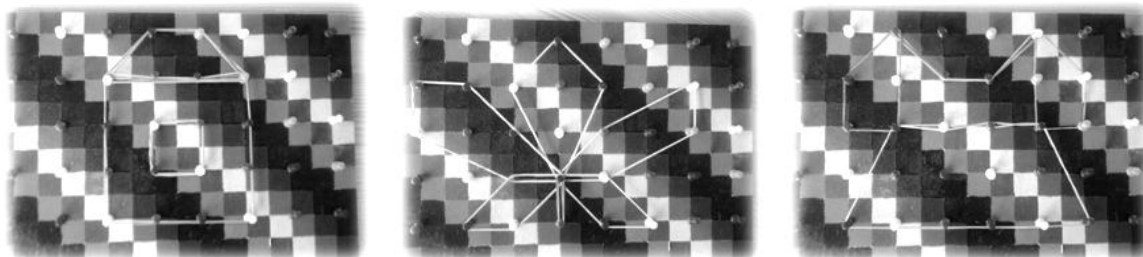
Для развития тактильной чувствительности кистей рук можно воспользоваться следующими играми:

1. **Игры с крупной (или песочная терапия).** Сюда входит: опознание предмета в крупе, рисование заданных элементов, поиск фигур в мелкой и крупной крупе, использование крупы на занятиях по аппликации и лепке.

2. **Игры «перетяжки»**, такие как «Веселая резиночка» или «Непослушный шнурочек». Для этих игр я использую собственную игровую заготовку. Эту игру хорошо применять на любом занятии, будь то математика, развитие речи или окружающий мир.

Она хорошо развивает мелкую моторику рук, воображение, сообразительность, дает детям возможность придумывать самостоятельно себе задания для выполнения.

Вот, например, мы сделали домик из геометрических фигур (на занятии по математике), изучали осенний лес и придумали различные листочки, а девочка Катя побывала в роли модельера и придумала своей любимой кукле различные наряды.



3. **Игры с пуговицами.** Тут можно тоже разнообразить уже известные всем игры. Например, использовать пуговицы на занятиях по аппликации или лепке. Если кому-то жалко пуговицы, то их можно заменить различными семенами, как это сделали мы.

Работа с пластилином и семенами – это одно из самых любимых занятий наших детишек. Тут хорошо развиваются не только моторика рук и воображение, но и углубляются познания по экологии. На занятиях по развитию речи можно совместить рассказ о строении цветка с его изготовлением из пластилина и семян.

Занятие получится не только полезным, но и очень интересным.

4. **Игры с решеткой для ковины или пельменницей.** Для нужно взять пельменницу, состоящую множества ячеек – «сот».

Малышу на ручки с внешней стороны (пальчики – указательный и ний) сажаем пчелку. Ребенок должен



ра-
этого
из

сто-
сред-

изобразить пчелу, летающую над сотами, проговаривая:



*Пальцы, как пчелы, летают по сотам
И в каждую входят с проверкою: что
там?*

*Хватит ли меда всем нам до весны,
Чтобы не снились голодные сны?*

5. **Перекатывание «ежика»** (в данном случае щетки для волос) между пальцами от большого к мизинцу и обратно поочередно каждой рукой. Для усложнения задания во время выполнения можно проговаривать стишок:

*У сосны, у пихты, елки
Очень колкие иголки.
Но еще сильнее, чем ельник,
Вас уколёт можжевельник.*

6. Игра с пробками «Лыжники». Для этой игры нужно взять две пробки от пластиковых бутылок, положить на столе резьбой вверх. Это – «лыжи». Указательный и средний пальцы встают в них, как ноги. Двигаемся на «лыжах», делая по шагу на каждый ударный слог:



*Мы едем на лыжах,
Мы мчимся с горы,
Мы любим забавы
Холодной зимы.*

То же самое можно попробовать проделать двумя руками одновременно.

7. Игры со спичками. Ребенок собирает спички (или счетные палочки) одними и теми же пальцами разных рук (подушечками): двумя указательными, двумя средними и т. д.

Строим «сруб» из спичек или счетных палочек. Чем выше и ровнее сруб, тем лучше. Я для этой игры сделала сетку-ловушку. Здесь детишки хорошо развивают не только мелкую моторику, но и воображение.



8. Игры с бельевой прищепкой. Для игры даем ребенку, например, картинку ежа без иголок или солнышка без лучиков и просим его сделать из прищепок иголки ежику или лучики для солнышка. Также можно выполнять упражнение – «покусывание» ногтевых фаланг от указательного к мизинцу и обратно (на ударные слоги), произнося стих:

*Сильно кусает котенок-глупыш,
Он думает, это не палец, а мышь. (Смена рук.)
Но я же играю с тобою, малыш,
А будешь кусаться, скажу тебе: «Кыш!»*

Хорошим способом, а главное, не требующим особой подготовки материала, является **комканье** листка бумаги или салфетки, начиная с уголка так, чтобы он весь уместился в кулачке. Потом

распрямить его и разорвать на мелкие кусочки (мелкие кусочки можно использовать в обрывной аппликации).

9. Но одними из самых распространенных видов игры на развитие моторики все-таки остаются **игры с шнуровкой**. Они хорошо развивают сенсомоторную координацию, мелкую моторику рук, развивают пространственное ориентирование, способствуют пониманию понятий «вверху», «внизу», «справа», «слева»; формируют навыки шнуровки (шнурование, завязывание шнурка на бант); способствуют развитию речи; развивают творческие способности. Немаловажным является то, что в играх со шнурованием развивается внимание, происходит укрепление пальцев и всей кисти, а это в свою очередь влияет на формирование головного мозга и становление речи.

Описанные выше игры и упражнения обеспечивают хорошую тренировку пальцев, способствуют выработке изолированных движений, развитию точности движений пальцев, способствуют развитию глазомера (что очень важно для детей с нарушением зрения) и творческих способностей. Также косвенно готовится рука к письму и развивается усидчивость, что крайне необходимо в дальнейшей школьной жизни.

ВЛИЯНИЕ БИСЕРОПЛЕТЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Е. Л. Косовец, К. Н. Орлова

**Муниципальное бюджетное образовательное
учреждение дополнительного образования детей,
г. Юрга, Россия**

**Юргинский технологический институт
Национального исследовательского
Томского политехнического университета,
г. Юрга, Россия**

Summary. Research shows the influence of beading on the development of motor, verbal and written skills in children with disabilities. Beading improve the coordination of movements, verbal and written skills.

Key words: beadwork; motor skills; children with disabilities.

Бисероплетение формирует творческие способности детей разного возраста, разного уровня развития и разных физических возможностей. Бисероплетение укрепляет внимание, развивает моторные навыки, волю и память. Техника бисероплетения воспитывает не только художественный вкус, фантазию и, конечно, мастерство рук, но и усидчивость, терпение.

Самое важное в занятии бисероплетением при работе с детьми с ограниченными возможностями – развитие мелкой моторики. Мелкая моторика рук взаимодействует с такими высшими свойствами сознания, как внимание, мышление, координация, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь [1].

Поэтому для детей с нарушениями речи тренировка движений пальцев и кисти рук является важнейшим фактором, стимулирующим речевое развитие ребенка, способствующим улучшению артикуляционных движений, подготовке кисти руки к рисованию, а в дальнейшем – к письму и, что не менее важно, мощным средством, повышающим работоспособность коры головного мозга, стимулирующим развитие мышления ребенка [2].

Проводились наблюдения за развитием речевых, моторных навыков и навыков чтения детей с ограниченными возможностями возраста 10–12 лет в течение 2010–2011 гг. Занятия бисероплетением проводились с ребятами 2 раза в неделю, за исключением летних каникул (2 месяца) и зимних праздников. Результаты успеваемости оценивались согласно опросу преподавателей специальных дисциплин и приведены в таблице в процентах успеваемости. Ввиду приблизительно одинакового развития детей в начале и конце периода обучения в таблице приведены усредненные значения. Несомненно, развитие детей с ограниченными возможностями сугубо индивидуально, но выявленная динамика строго соблюдалась для всех ребят.

Наименование навыка	2010	2011
моторные	13 %	55 %
речевые	37 %	75 %
чтение	25 %	50 %

После занятий в течение двух лет у ребят наблюдается увеличение скорости развития, что подтверждается многочисленными отзывами родителей. Прежде всего, отмечается развитие моторных навыков, улучшается координация движений, появляется возможность совершения мелких и точных действий пальцами рук. Во-вторых, улучшаются речевые и письменные навыки приблизительно в два раза.

В дальнейшем планируется провести мониторинг исследования развития навыков логического мышления и счета у детей с ограниченными возможностями при занятиях бисероплетением.

Библиографический список

1. URL: <http://www.nsportal.ru/ap/khudozhestvenno-prikladnoe-tvorchestvo/library/razvitie-motornykh-navykov-i-tvorcheskikh-sposobno>
2. URL: <http://www.kidsunity.org/2007/10/31/razvitie-melkojj-motoriki-ruk.html>

ТРУД В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В. И. Демеуф

Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия

Summary. At the present stage not enough attention is given to questions of labor education. We investigated the relation of children of preschool age to labor activity, formation of children work skills. Results of researches show the importance of work for development of children and their preparation for school.

Key words: labor education; relation of children of preschool age to labor activity; work skills.

В энциклопедическом словаре «труд» трактуется как «целесообразная деятельность человека, направленная на видоизменение и приспособление предметов природы для удовлетворения своих потребностей». Основы трудового воспитания глубоко уходят корнями в философские труды многих мыслителей. В них трудовое воспитание рассматривается как фактор развития духовной личности [1].

Вопросы организации труда детей поднимали Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский. Уже в 1919 году на Первом съезде по дошкольному образованию были определены содержание труда дошкольников и требования к нему. В дальнейшем они неоднократно пересматривались, уточнялись и расширялись. Появление в 1989 году Концепции дошкольного воспитания повлекло за собой разработку новых исследований в дошкольной педагогике, в том числе и в области трудового воспитания. Современный этап отличается некоторым «забвением» исследований этого важного вопроса. Данная тенденция неправомерна и повышает вероятность задержки развития ребенка, неполноценности воспитания, подготовки его к школе [2, с. 14].

Нами исследовались отношение детей дошкольного возраста к трудовой деятельности, сформированность у них трудовых умений и навыков. Мы выявляли характер мотивации труда детей, выясняли: умеют ли дети понимать цель труда, поставленную взрослыми; способны ли определить предмет труда, его особенности, значимые для предстоящего трудового процесса; способны ли предвидеть результат труда, спланировать трудовой процесс в соответствии с целью труда, подобрать необходимое оборудование для трудового процесса; освоены ли детьми трудовые навыки и умения; умеют ли дети соотносить результат труда с его целью. Как показало исследование, дети успешно овладевают практическими умениями и навыками. Разнообразный труд в природной среде доставляет детям много радости и содействует их всестороннему развитию, вызывает у детей интерес, желание в нем участвовать.

У детей развивается интерес к трудовой деятельности, сознательное, ответственное отношение к ней. В коллективе дети приучаются трудиться сообща, помогать друг другу. Для подготовки детей к школе важны умения: предвидеть результат труда, планировать трудовой процесс в соответствии с целью труда, подбирать необходимое оборудование для трудового процесса, соотносить результат труда с его целью. Однако, как показало исследование, именно эти умения остаются несформированными, если трудовому воспитанию уделяется недостаточно внимания. Труд остается одним из важнейших факторов развития детей дошкольного возраста и подготовки их к школе.

Библиографический список

1. Каменева Л. А. Как знакомить дошкольников с природой. – М., 1983.
2. Логинова В. И. Особенности знаний о труде взрослых у детей старшего дошкольного возраста // Содержания обучения и воспитания детей в детском саду. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена. – 1978. – С. 12–28.

РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДОШКОЛЬНИКА

С. М. Жамалиева, Д. Ф. Акбердиева
Казахстанско-Российский университет,
г. Астана, Казахстан

Summary. In article data received during experiment of the influence of role game directed on findings-out on progress of cognitive processes of children of preschool age cite. For progress of cognitive processes by means of game researchers offer the author's developing program «Travel to the country Self-knowledge».

Key words: game; preschool children; role game; self-knowledge; plot; role; memory; attention; thinking; cognitive processes.

Анализ современной ситуации в Казахстане, характеризующейся динамичным развитием экономики, быстрой сменой техники и технологий, ростом конкуренции, свидетельствует о потребности общества в личности с активной познавательной позицией, способной постоянно учиться и переучиваться. На основании этого возникает необходимость изыскания всех возможностей для подготовки людей к жизни в условиях быстро меняющегося общества.

Таким образом, актуальность исследования на социально-педагогическом уровне обусловлена противоречием между потребностью современного общества в личности с активной познавательной позицией, способной к непрерывному образованию в течении всей жизни, и недостаточным вниманием в дошкольном образовании к процессам, которые позволяют эту позицию формировать.

Объектом исследования явились познавательные процессы дошкольников. Предмет исследования: использование активных методов обучения для развития познавательных процессов детей.

Задачи эмпирического исследования: 1) выявить специфику сюжетов и содержания сюжетно-ролевой игры дошкольников; 2) опытно-экспериментальным путем апробировать методику активного обучения и выявить динамику развития познавательных процессов; 3) проанализировать эффективность использования активных методов обучения посредством исследования познавательных процессов детей.

База исследования: опытно-поисковая работа осуществлялась на базе ДООУ «Аккайнар-1» г. Астана. Контингент воспитанников составил 65 детей дошкольного возраста.

Гипотеза: если использовать различные активные методы обучения, в частности сюжетно-ролевые игры, повышающие уровень развития внимания, памяти, мышления, восприятия и соответствующие их возрастным и индивидуальным особенностям, то развитие познавательных процессов детей дошкольного возраста будет проходить наиболее эффективно.

В связи с этим положением целью нашего исследования является изучение влияния активных методов обучения на развитие познавательных процессов детей дошкольного возраста.

Основные методы: скрытое и включенное наблюдение за игрой детей; психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности Л. И. Переслени [1]. Полученные результаты были обработаны с помощью t-критерия Стьюдента [2].

Игру необходимо рассматривать как ведущий вид деятельности ребенка в дошкольном возрасте. Игры отражаются на общем психическом и личностном развитии детей. Но на сегодняшний день игра приобретает другую форму [3]. Определив эту проблему, мы разработали программу «Путешествие в страну Самопознания». Цель программы: развитие основных свойств мышления, внимания, памяти, восприятия и воображения детей старшего дошкольного возраста.

Задачи программы: развитие произвольности, устойчивости и переключаемости внимания, объема и устойчивости восприятия, способности к релаксации, целенаправленного, логического запоминания, творческого воображения, повышение объема и длительности сохранения запоминаемой информации.

В экспериментальных группах уровень развития познавательных процессов после проведения сюжетно-ролевых игр по программе «Путешествие в страну Самопознания» ощутимо повысился. В процессе игры значительно возросли показатели уровня развития восприятия, наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления. Долговременная память оказалась в

норме; устойчивость внимания в экспериментальных группах намного выше.

На основании проведенного нами исследования мы можем сделать следующие выводы: влияние игры на развитие познавательных процессов определяется не возрастом, а уровнем развития самой сюжетно-ролевой игры. Низкий уровень развития сюжетно-ролевой игры ведет к недоразвитию познавательных процессов. Максимальное использование игры как одного из методов активного обучения помогает воспитывать и развивать познавательную активность, формируя конкурентоспособного, интеллектуально и духовно развитого человека.

Библиографический список

1. Переслени Л. И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности: дошкольный и младший школьный возраст. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 64 с.
2. Шпаченко И. А., Сорока И. Н. Организация экспериментальной деятельности и управление экспериментом в условиях дошкольного образовательного учреждения // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып. 1 (91).
3. Тамбиев А. Э. Программа развития основных свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 2006. – № 1.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПОИСКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Н. Д. Педько, Е. А. Тимошенкова Т. Б. Благодетелева
Детский сад № 2229, г. Москва, Россия

Summary. The child in a kindergarten – the experimenter (the participant of experiment). Experiment is a way to world around knowledge. At children the thinking, memory, speech develops. On a level with game – experiment is a leading kind of activity.

Key words: children; nature; experiment; teacher.

Детское экспериментирование – это путь к познанию окружающего мира. По мнению В. А. Сухомлинского «ребенок по своей природе – пытливый исследователь, открыватель мира» [3]. Его интересует все новое, неизведанное. Открытия у него каждый день, он непрестанно познает окружающий мир. Возрастает его любознательность, интерес к незнакомому, который проявляется в его постоянных вопросах. Все усваивается крепко и надолго, если ребенок слышит, видит и делает сам. Вот на этом основано внедрение детского экспериментирования в практику работы в нашем детском саду.

Главное достоинство экспериментирования заключается в том, что оно дает детям реальные представления о различных сторонах

изучаемого объекта, о его связи с другими объектами и со средой обитания. В процессе экспериментирования развивается и обогащается память ребенка, активизируются его мыслительные процессы. Необходимость давать отчет об увиденном, формулировать выводы стимулирует развитие речи.

Ян Амос Коменский говорил: «Учить надо так, чтобы люди, насколько это возможно, приобретали знания не из книг, но из неба и земли, из дубов и буков, то есть знали и изучали самые вещи, а не чужие только наблюдения и свидетельства о вещах» [1]. Дети дошкольного возраста с большим трудом воспринимают знания, преподносимые в чистом виде. Такой способ подачи материала – прерогатива школы. В детском саду эксперименты незаметно вплетаются во все виды деятельности дошкольника.

Элементарная поисковая деятельность обеспечивает наиболее высокую степень активности и самостоятельности детей. Поисковая деятельность проводится в определенной системе. Она начинается с анализа природного явления в связи с теми вопросами, которые возникают у детей в их разнообразной деятельности. Из этого формируется познавательная задача, как правило, проблемная. Она требует установления причин явлений, связей и отношений между явлениями природы. Например, во время дежурства в уголке природы дети обратили внимание на то, что после выходных дней у бальзамина опустились листья, а кактус выглядит совсем свежим. Используя эту ситуацию, воспитатель ставит перед детьми задачу: «Почему так произошло? Всем ли растениям нужно одинаковое количество воды?»

Затем выдвигаются предположения о причинах того или иного явления или о результате каких-либо действий. Например, зимой дети выносят подкрашенную воду на мороз, чтобы получить цветные льдинки. Воспитатель спрашивает: «Почему на улице зимой вода превращается в лед? Можно ли изготовить цветные льдинки в помещении?» Дети делают разные предположения, одни – более точные и конкретные: «Вода на улице замерзнет – будет лед»; другие – ошибочные: «Вода может замерзнуть и на улице, и в комнате»; третьи – недостаточно точные: «На улице будет лед». Ни одно высказывание не должно остаться без внимания, все предположения детей должны быть обсуждены.

Следующий этап поисковой деятельности – это обсуждения высказанных детьми предположений и выбор способов их проверки, что является важнейшим этапом поисковой деятельности. Различные способы проверки результатов предлагает воспитатель, но можно использовать для проверки и способы, предложенные детьми. Это могут быть:

– кратковременные наблюдения. Например, при определении необходимости полива растений;

– длительные сравнительные наблюдения, опыты. Могут быть использованы, например, для выявления связи между способом передвижения животных (кузнечик, кролик, лягушка) и строением конечностей;

– демонстрацию моделей можно использовать для установления механизмов маскировки животных. Например, наблюдая гусениц бабочки-капустницы, дети замечают, что их трудно различить на листьях капусты;

– также для проверки предположений и решения познавательных задач используются эвристические беседы. Такая беседа предполагает установление причин разнообразных природных явлений с помощью рассуждений. Например, во время прогулки при оттепели воспитатель обращает внимание на то, что ветки кустарников унизаны гирляндами капелек воды. Предлагает догадаться, что произошло и почему, куда делся снег, который утром дети видели на ветках.

Используя все эти способы, воспитатель имеет возможность, организуя поисковую деятельность, помогать детям не только усваивать общие закономерности природных явлений, но и видеть их конкретные проявления.

В заключение поисковой деятельности происходит формулирование выводов на основании анализа полученных результатов наблюдений, опытов, моделирования, рассуждений. Воспитатель не должен торопиться делать выводы сам. Надо побуждать детей к самостоятельному формулированию выводов. Очень важно поддерживать увлеченность ребенка делом от начала и до конца эксперимента. На всех этапах ребенок должен почувствовать свою причастность к открытиям.

Ребенок не просто знакомится с разными свойствами материалов и веществ, он экспериментирует. Таким образом, он самостоятельно добывает ответы на многие вопросы. И здесь детям обязательно нужна помощь родителей. Экспериментирование поможет разнообразить семейный досуг. В совместной деятельности ребенка и взрослого отрабатываются способы организации безопасных опытов и экспериментов в квартире и на улице; формируется навык совместной работы с ребенком как партнером по серьезному, новому делу; появляется твердое знание индивидуальных особенностей ребенка.

Н. Н. Поддъяков утверждает: «Фундаментальный факт заключается в том, что деятельность экспериментирования пронизывает все сферы детской жизни, все детские деятельности, в том числе и игровую. Последняя возникает значительно позже деятельности экспериментирования» [2].

Можно сделать вывод, что для детей дошкольного возраста экспериментирование, наравне с игрой, является ведущим видом деятельности.

Библиографический список

1. Коменский Я. А. Материнская школа // История дошкольной зарубежной педагогики : хрестоматия. – М., 1974. – С. 45–67.
2. Поддъяков Н. Н. Сенсация: открытие новой ведущей деятельности // Педагогический вестник. – 1997. – № 1.
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – К. : Радянська школа, 1981. – 382 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С. А. Шиврина

Детский сад общеразвивающего вида № 16 «Малыш»,
г. Омутнинск, Кировская обл., Россия

Summary. The article is useful for teachers of kindergartens. It shows how to use modeling for broadening of children's outlook.

Key words: modeling; upbringing; development; ecology.

Дошкольный возраст является важнейшим этапом в экологическом образовании детей, именно в этом возрасте ребенок воспринимает природу очень эмоционально, задает большое количество вопросов о растениях и животных, обращает внимание на такие особенности природы, которые взрослый человек не замечает.

Многообразие природных явлений, составляющих непосредственное окружение детей, создает видимость их легкого познания. Вместе с тем, как отмечает С. Н. Николаева, «пугливость и скрытый образ жизни диких животных, изменчивость развивающихся организмов, цикличность сезонных изменений в природе, скрытые от восприятия связи и зависимости внутри природных сообществ создают объективные трудности для познания явлений природы детьми дошкольного возраста» [3].

Для успешного решения задач по формированию экологических представлений – представлений о единстве организма и среды, росте и развитии животных, особенностях приспособления к условиям окружающей среды – необходимо учитывать особенности развития мышления детей трех–семи лет. В связи с тем, что оно является наглядно-действенным и наглядно-образным, педагогический процесс в дошкольном учреждении строится на наглядных и практических методах. Одним из наиболее эффективных методов познания окружающего мира является моделирование.

Моделирование – наглядно-практический метод обучения, разработанный Л. А. Венгером, Н. А. Ветлугиной, Н. Н. Поддъяковым, Д. Б. Элькониным [1]. Суть его состоит в том, что мышление

ребенка развивается с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной форме воспроизводят скрытые свойства и связи объектов или явлений природы, их свойств и признаков, связи с окружающими условиями.

Моделирование основано на принципе замещения реальных объектов предметами, схематическими изображениями, знаками – моделями (от лат. *modelus* – «мера, образец»).

Модель дает возможность создать образ наиболее существенных сторон объекта и отвлечься от несущественных в данном конкретном примере [2]. Так, раскрывая тайну деревьев с помощью модели, ребенок легче запоминает части дерева (корни, ствол, ветки, листья, плоды), а также узнает, какую пользу они приносят человеку. После наблюдения за божьей коровкой, когда детям представляется модель строения частей насекомого, они легко усваивают то, что они во время наблюдения могли и не заметить: насекомое имеет три части тела (голова, грудь, брюшко), крылья, у него есть шесть ног. С помощью схем-моделей дети хорошо могут устанавливать причинно-следственные связи: с наступлением холодов – засыхают многие растения – исчезают насекомые – улетают в теплые края птицы и т. д.

В соответствии с основной общеобразовательной программой ДООУ, которая предполагает тематическое планирование и учет возрастных особенностей детей, для реализации задач по формированию целостной картины мира и расширению кругозора детей в образовательной области «Познание» используются модели, предложенные Н. И. Ветровой, О. А. Воронкович, С. Н. Николаевой, И. А. Хайдуровой. Применение моделей осуществляется:

- при описании нового объекта (предлагается детям описать новые объекты природы с помощью готовой модели, ранее усвоенной ими);

- при сравнении объектов и нахождении признаков их отличия и сходства (количество сравниваемых объектов постепенно увеличивается до трех-четырех);

- при определении существенных или значимых признаков природных объектов (например, отбор и моделирование признаков растений с целью выявления зависимости состояния семян от наличия или отсутствия влаги);

- при обобщении и систематизации знаний детей при формировании элементарных понятий, таких как «рыбы», «птицы», «звери», «домашние животные», «дикие животные», «растения» (например, при формировании понятия «птицы» модель помогает вычлениить и осознать общие для этого класса животных признаки: среда обитания, форма тела, способ передвижения по земле и по воздуху и т. д.).

После того, как дети овладеют приемами моделирования в процессе совместной деятельности с педагогом, их деятельность

усложняется: они сначала изменяют готовые графические модели, дополняя их новыми элементами, а затем составляют модели самостоятельно.

Во всех возрастных группах используется пространственно-временной тип графического моделирования – календари наблюдений за явлениями природы, работа с которыми осуществляется в соответствии с методическими рекомендациями С. Н. Николаевой.

Модели доступны детям – внесены в предметно-развивающую среду группы и применяются воспитанниками в самостоятельной деятельности, а также используются в групповой, подгрупповой, совместной деятельности, в индивидуальной работе с детьми, режимных процессах.

Использование моделирования как метода формирования экологических представлений позволяет интегрировать в образовательном процессе такие образовательные области основной общеобразовательной программы, как «социализация», «познание», «коммуникация», «безопасность», «труд», «чтение художественной литературы».

Таким образом, результаты мониторинга позволяют сделать вывод о том, что метод моделирования способствует развитию у детей наглядно-образного и логического мышления, развивает познавательный интерес к окружающему миру, умение устанавливать причинно-следственные связи в системе «человек – природа» и в самой природе, дает возможность раскрыть важные особенности объектов природы, сформировать знания о природном мире обобщенного характера.

Библиографический список

1. Бабунова Т. М. Дошкольная педагогика. – М. : Сфера, 2007. – 208 с.
2. Методика ознакомления детей с природой в детском саду / под ред. П. Г. Сморуковой. – М. : Просвещение, 1991. – 240 с.
3. Николаева С. Н. Теория и методика экологического образования детей. – М. : Академия, 2002. – 336 с.

КРАЕВЕДЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СПОСОБ ГАРМОНИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЙ РЕБЕНКА С МИРОМ ПРИРОДЫ

М. Ю. Барабанова
Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия

Summary. All that sees before itself the kid, all to that he is surprised that causes the response in his soul, becomes the maintenance of education of preschool children of regional studies. Fastening of impressions of the child is promoted by drawing up of color palettes. Education of regional studies provides harmonization of relations of the child with the nature world.

Key words: education of regional studies; color palettes; harmonization of relations with the nature world

В дошкольном возрасте закладываются основы экологической культуры, последующего успешного освоения природоведения, географии, биологии. Мир родной природы является источником первых конкретных знаний и радостных переживаний, часто запоминающихся на всю жизнь. Исследования П. Г. Саморуковой, Н. Н. Кондратьевой, Н. С. Николаевой, Т. А. Марковой показывают, что важно уже в раннем детстве у малышей формировать достоверные природоведческие знания, доброжелательное общение с природой, воспитывать чувство гордости, уважения и любви к тому месту, в котором они живут. Гармонизировать отношения ребенка с миром природы позволяет созданная нами программа краеведческого воспитания детей. Программа направлена на решение задач: ознакомления детей с растительным и животным миром родного края; развития интереса и стремления к наблюдению за поведением животных родного края, за сезонными явлениями, их характерными особенностями; формирования у детей бережного отношения ко всему живому. На доступном содержании дети дошкольного возраста должны изучать историю, культуру людей своего региона, знакомиться с фольклорными произведениями, позволяющими показать национальную самобытность народа. Именно в сказках передаются от поколения к поколению основные нравственные ценности: добро, дружба, взаимопомощь, трудолюбие. «Это – первые и блестящие попытки русской народной педагогики, – писал К. Д. Ушинский, – и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа». Но чтобы знания перестраивали поведение детей, нужна содержательная сторона деятельности, в которой эти знания были бы реализованы, прочувствованы, превратились бы в личный опыт ребенка [1].

Чувство Родины начинается с восхищения тем, что видит перед собой малыш, чему он изумляется и что вызывает отклик в его

душе. В конце каждого наблюдения мы организовывали составление цветowych палитр [2, с. 85]. Любование природным объектом заканчивалось просьбой к растениям подарить на память несколько лепестков и стебельков. Записывались дата сбора и названия растений. Подбирались разные по форме и цвету части растений. Растения высушивались, а затем дети их аккуратно наклеивали на листы бумаги. При этом разные растения нужно было объединить так, чтобы они образовали композицию. За сезон составлялись несколько цветowych палитр с каждой экологической точки. Данный прием подразумевает совместную деятельность детей и педагогов, позволяет запечатлеть красоту растения в разные времена года, сравнивать объекты наблюдения по цвету, биологическому разнообразию. Краеведческое воспитание способствует гармонизации отношений ребенка с миром природы.

Библиографический список

1. Зебзеева В. А. Теория и методика экологического образования детей. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 288 с.
2. Минина Л., Фильцина Г. В мире цветовой экологии // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 4. – С. 85–91.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО САДА ПОСРЕДСТВОМ ПРИОБЩЕНИЯ ИХ К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ РОССИИ

Н. А. Павлова
МДОУ № 32, г. Мурманск, Россия

Summary. This article considers the questions of formation conditions of patriotic education and familiarizing preschool children to the spiritual and cultural heritage of the people based on productive types of musical activities in a modern kindergarten.

Key words: patriotic education; mini-museum; socialization; musical activities.

В современных социально-экономических и политических условиях обновления стереотипов жизни возрастает значение общечеловеческих ценностей, среди которых – гражданственность и патриотизм, составляющие базис личностной культуры человека.

В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» дано следующее определение патриотического воспитания: это систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему отечеству, готовности к вы-

полнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Патриотическое воспитание можно понимать как процесс освоения наследия традиционной отечественной культуры, формирование отношения к государству и стране, где живет человек.

В работах М. А. Васильевой [3], И. В. Кадобновой, В. О. Усачёвой, Л. В. Школяр, В. О. Кузьминой [6], Н. А. Павловой, Н. А. Ковалевой [2], Б. А. Столярова [5] затрагиваются вопросы патриотического воспитания дошкольников. Авторы рассматривают возможность реализации концепции патриотического воспитания в первую очередь посредством гуманизации педагогического процесса и решения эстетических задач.

Процесс формирования патриотического воспитания и приобщения дошкольников к духовному и культурному наследию своего народа на основе продуктивных видов музыкальной деятельности в условиях современного детского сада реализуется за счет:

- формирования интерактивной социальной и образовательной среды;
- обогащения предметно-пространственной среды детского сада;
- мотивации развития партнерских отношений между педагогами и родителями воспитанников;
- реализации дидактических возможностей ИКТ.

Для формирования интерактивной социальной и образовательной среды крайне необходима организация взаимодействия между педагогами ДООУ, родителями воспитанников, сотрудниками музеев и других культурных и образовательных учреждений.

Обогащение предметно-пространственной среды детского сада может реализовываться через подготовку и организацию тематических выставок детских работ по продуктивным видам детского творчества, временных выставок семейных реликвий, предметов прикладного искусства, музыкальных инструментов, фотографий и экспозиций картин сотрудников ДООУ по различным темам; создание мини-музея подлинных предметов бытования народов России XIX–XX веков.

Мотивация развития партнерских отношений между педагогами и родителями воспитанников может реализовываться через концерты, праздники, например, посвященные Международному дню матери, Международному дню семьи; сопровождение родителями детей на концерты, фестивали с участием их детей на базе других образовательных и культурных учреждений.

Реализация дидактических возможностей ИКТ в дошкольном образовательном учреждении может быть представлена в виде широкого использования технологий мультимедиа, которые позволяют интегрированно представить на экране компьютера или с помощью

проектора любую аудио-визуальную информацию, реализуя интерактивное информационно емкое и эмоционально насыщенное взаимодействие с виртуальным представлением изучаемых или исследуемых объектов, процессов, явлений или рассматриваемых сюжетов и ситуаций, что особенно способствует повышению мотивации обучения и развитию интеллектуального потенциала дошкольников [4].

Начиная с 90-х годов, велась экспериментальная работа по освоению методики, разработанной Л. В. Школяр [6], с целью адаптации музыкального репертуара и методики учебно-методического комплекта (УМК) для детей 5–7 лет. Ставились задачи сохранить структуру циклов занятий, их тематику и структурировать работу с основной учебно-воспитательной программой учреждения [3].

Музыкальное воспитание в ДООУ предполагает решение целого комплекса задач, но остается главное – постижение искусства – это всегда деятельность, активное действие с явлениями и предметами. В силу своих психических особенностей ребенок-дошкольник взаимодействует с окружающим миром через эмоции. Поэтому сформировать представления об этом мире, приобрести полезные знания и опыт общения посредством искусства возможно только в игре, движении, осязании, в самостоятельном делании [7].

Патриотическое воспитание в детском саду реализовывалось в рамках серии занятий под общей тематикой «Мой дом – моя Родина» в цикле «КАК можно услышать музыку» (здесь ключевое слово «как»).

Происходило знакомство детей с поморской песней Кольского края, использовались все методические и технические возможности учреждения. Проводились музыкальные занятия в зале «Культура поморов Кольского полуострова» в Краеведческом музее города Мурманска.

С 2000 года работа была продолжена в ДООУ № 32 г. Мурманска. Территориальная близость Детской музыкальной школы (ДМШ) № 6 г. Мурманска позволила расширить задачу приобщения детей к духовному и культурному наследию своего народа на основе продуктивных видов музыкальной деятельности. Проект «Музыкальные встречи» проходил в формате взаимодействия этих учреждений и был ориентирован на повышение нравственно-этического уровня восприятия детьми окружающего мира.

Результатом работы стал совместный концерт выпускников ДООУ № 32 и учащихся ДМШ в 2004 году. И дошкольники, и бывшие выпускники продемонстрировали свои способности к музыкально-танцевальному творчеству, умение взаимодействовать в едином творческом пространстве.

Важной стороной работы являлась музыкально-практическая деятельность детей. Детям и родителям предоставлялась возможность слушать исполнение учащихся и преподавателей музыкальной школы патриотических произведений композиторов русской класси-

ческой школы, обследовать классы ДМШ, исполнить знакомые песни в хоровом классе. Особый восторг вызывало посещение эстрадного класса, где дети впервые познакомились с ударной установкой.

В результате работы мы можем отметить, что проект «Музыкальные встречи» у детей, которые приняли в нем участие, способствовал появлению самостоятельности суждений, интереса к исполнительскому творчеству. Также увеличилось количество детей-выпускников ДОУ, выбравших пути дальнейшего музыкального развития.

Для развития ребенка важна среда, созданная культурой его предков, в которой общечеловеческие ценности способствуют «его (ребенка) привязанности к родным местам» [1] и его социализации.

Организованы временные выставки семейных реликвий в группах ДОУ к Международному дню семьи, оформлены графически родословные некоторых семей. В рамках подготовки праздника, посвященного Дню города Мурманска, были выставлены фотоработы, экспозиция картин сотрудников учреждения и детских работ.

В ДОУ № 32 г. Мурманска был создан мини-музей «Предметы прикладного народного искусства и бытования народов России XIX–XX веков». В экспозиции представлены: дымковские игрушки, гжельская керамика и хохломская роспись, павлово-посадские платки, вологодские кружева, мордовская вышивка, изделия из бересты, старинные самовары, головные уборы кольских поморов, музыкальные инструменты и другие предметы бытования народов России XIX–XX веков.

Но представить все многообразие культурного наследия народов России в формате детского сада не представляется возможным. Как следствие этого началось формирование банка электронных дидактических материалов, с помощью которых возможно более широкое представление народного искусства. В него вошли тематические мультимедиапрезентации, видеоматериалы, а также цикл интерактивных flash-презентаций, в которых изображается процесс формирования художественного узора на предметах декоративно-прикладного искусства (элементы хохломской, дымковской, городецкой, гжельской росписей).

Впервые экспозиция мини-музея была представлена в октябре 2011 года на областном семинаре музыкальных руководителей г. Мурманска «Развитие творческих способностей детей в условиях ДОУ» организованном МОИКПРО г. Мурманска. На семинаре в ДОУ № 32 проводился мастер-класс «Искусство. Игра. Игрушка» и был представлен мини-музей «Предметы прикладного народного искусства и бытования народов России XIX–XX веков». Демонстрация экспонатов мини-музея чередовалась с представлением электронных дидактических материалов.

Проблема формирования чувства патриотизма у дошкольников сложна и актуальна в современном мире. Это процесс, требующий постоянного внимания специалистов, для которого была сформирована интерактивная социальная и образовательная среда, обогащена предметно-пространственная среда детского сада, применяются разнообразные формы мотивации развития партнерских отношений между педагогами и родителями. Активное применение информационных и коммуникативных технологий оживило процесс и дает возможность предлагать детям алгоритм освоения предстоящей деятельности.

Современный детский сад позволяет соединить настоящее и прошлое, заглянуть в будущее. Дает возможность эмоционально поддерживать интерес детей к освоению наследия традиционной отечественной культуры через продуктивные виды творчества, социализировать дошкольника в постоянно меняющемся мире, воспитать гражданина своего Отечества.

Библиографический список

1. Лихачев Д. С. Прошлое – будущему : статьи и очерки. – Л. : Наука, 1985.
2. Павлова Н. А., Ковалева Н. А. «Искусство слышать»: опыт освоения : учеб. пособие. – Мурманск : НИЦ «Пазори», 2002. – 56 с.
3. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М. Л. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – 6-е изд., испр. и доп. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009. – 208 с.
4. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М. : ИИО РАО. – 2010. – 356 с.
5. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика : учеб. пособие. – М. : Высш. шк., 2004. – 216 с.
6. Учебно-методический комплект «Искусство слышать»: семейное чтение / И. В. Кадобнова, В. О. Усачева, Л. В. Школяр, О. В. Кузьмина. – М. : Радуница, 1994. – 208 с.
7. Шмит Ф. Н. Искусство как предмет обучения. – Харьков : Путь просвещения, 1923. – 63 с.

ТЕМАТИЧЕСКИЕ ЭКСПОЗИЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ В ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ

Н. П. Смагина

Детский сад общеразвивающего вида № 16 «Малыш»,
г. Омутнинск, Кировская обл., Россия

Summary. The article is useful for teachers who work at schools and kindergartens. Also it can help workers of museums in their job. This article includes the planning of subject exhibitions.

Key words: museum; history; culture; excursion lessons; exposition.

Многочисленные посещения воспитанниками выставочных залов и музеев нашего города позволили увидеть проблему, которую определили вопросом: «Почему для одного ребенка музей – это путешествия с открытиями, а для другого – тяжкая обязанность присутствия на „мероприятии“»? Бурные диспуты педагогов в нашем коллективе привели к осознанию того, что построение взаимодействия взрослого и ребенка-дошкольника в музейной среде требует особой организации. Организации, которая способствует развитию у детей исследовательской, познавательной и созидательной деятельности. Таким образом возникла идея организации музейных тематических экспозиций непосредственно в рамках своего ДООУ. Это позволило объединить усилия специалиста по музейной работе с педагогами ДООУ, детьми и их родителями в использовании духовно-интеллектуального потенциала музея. Основными компонентами системы музейно-образовательной деятельности выделены: «Музей – детям», «ДООУ – музею».

Компонент «Музей – детям» воспитывает интерес к музейным выставкам; вовлекает детей в активный исследовательский поиск; формирует познавательные потребности и мотивацию; повышает способность к творческой деятельности.

Компонент «ДООУ – музею» сделает воспитательно-образовательный процесс методически грамотным, содержательным с учетом потребностей и особенностей маленьких посетителей.

При организации музейно-образовательной деятельности в ДООУ определена задача по формированию у детей дошкольного возраста представлений о человеке в истории и культуре: развитие представлений об истории цивилизации человечества, элементарных представлений о техническом прогрессе.

Работа по данному направлению рассчитана на 4 года обучения для детей от 4 до 7 лет и включает 4 тематических блока. Каждый блок включает до 6 экспозиций (см. таблицу № 1).

**Учебно-тематический план
музейно-образовательной деятельности**

Блок	Тема экспозиции	Задачи
1. Наш дом – Земля (первый год)	1. Динозавры. 2. Таинственный мир камня. 3. О чем поведала раковина. 4. Вторая жизнь растений. 5. Южный гость – кактус. 6. Наша Родина – Россия	Обогатить опыт детей знаниями о флоре и фауне в разные периоды жизни на Земле; об истории и преобразовании символики Российского государства; о жизни древнего человека на земле каменного периода; об использовании растительности человеком разных времен и эпох
2. Чудесный сундучок (второй год)	1. Пока горит свеча. 2. Берестяное кружево. 3. Добрый мир кукол. 4. Чайник – начальник. 5. Подари мне платок. 6. Праздничная Пасха	Расширить знания детей о крестьянском «домострое»: истории русской кухни, русского народного костюма, русского рукоделия; особенностях освещения, отопления. Обогатить опыт детей знаниями о праздновании старинного праздника пасхи, об оформлении и трансформации облика старинной куклы
3. Красота вокруг нас (третий год)	1. Вазы-вазочки. 2. Страна Зазеркалья. 3. Стекланные мелодии. 4. Подносы. 5. Колокольчики-бубенчики. 6. Волшебный лоскуток	Познакомить детей с историей преобразования предметов окружающей Красоты, с русскими традициями и обычаями. Способствовать развитию представлений у детей о предмете как портрете времени

4. Город мастеров (четвертый год)	1. Дымковские хоро- воды. 2. Ниточка, иголочка, узелок (вышивка). 3. Матрешка. 5. Волшебное лукош- ко. 6. Чудо кружева	Способствовать развитию у детей эмоционально- художественной отзывчиво- сти на предметы декоратив- но-прикладного искусства, расширить представления об истории преобразования ин- струментов рукоделия, по- знакомить детей с древне- славянскими культовыми об- рядами и традициями, рас- сказать о значении символи- ческих образов в работах ма- стеров
-----------------------------------	---	--

Организация музейно-образовательного процесса содержит 3 этапа работы:

1) подготовительный: разработка проекта экскурсионного занятия, сбор материалов;

2) основной: проведение экскурсионного занятия, собственно-творческая деятельность детей, рефлексия;

3) заключительный: самостоятельная деятельность детей в группе по теме.

При организации тематической экспозиции учитываются три основных принципа построения экспозиции: принцип научности, принцип предметности, коммуникативно-информационный принцип [2].

Научная достоверность и удачно найденная образная форма делают информацию экспозиции запоминающейся и стимулируют дальнейший самостоятельный поиск [2].

Экспозиционные материалы собираются всеми участниками музейно-образовательной деятельности, что позволяет вовлечь родителей в педагогический процесс и расширить пути взаимодействия педагога с семьей. Ведущей формой работы в условиях музея являются экскурсионные занятия. Девиз таких занятий «Экскурсия в музей – это путешествие с открытиями». А каждый посетитель – путешественник-первооткрыватель.

В основу построения экскурсионных занятий на выставке положены принцип интеграции детских видов деятельности (продуктивная, исследовательская, игровая) и принцип синтеза искусств (музыка, театр, художественная литература, изобразительное искусство). Это позволяет сделать процесс восприятия предметов зрелищным и привлекательным, дает детям возможность более глубоко воспринимать экспонаты выставки и осознавать себя частичкой большого мира.

Содержание тематической экспозиции раскрывается детям через ведущий методический прием – игру.

Широко используются приемы имитации, исследования, интерактивные экспонаты, динамические паузы, эмоционально-психологические игры. Важным этапом в проведении экскурсионных занятий является привлечение детей к собственно творческой деятельности в музее и группе, что способствует сохранению интереса к представленному материалу у детей и родителей на продолжительное время и делает полученные знания личностно значимыми. Для этого педагоги создают специальные условия в группе: оформляют «Полочку Красоты», «Семейные выставки», заполняют книгу отзывов, создают коллажи, придумывают сказочные истории о предметах, которые рассматривали на выставках.

Таким образом, диалог воспитанников ДОО с предметным миром экспозиций помогает на начальном этапе сформировать у них интерес к музеям и выставкам, выстроить у детей логику развития человека, техники, культуры, развить исследовательскую, познавательную и созидательную деятельность, усвоить опыт социальных взаимоотношений.

Библиографический список

1. Князева О. Л., Маханёва М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. – СПб. : АКЦИДЕНТ, 1997. – 158 с.
2. Тихонова О.Г. Дошкольнику о музейной культуре. – М. : АРКТИ, 2006. – 80 с.

РОЛЬ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

А. В. Иванова, А. П. Иванова
Северо-Восточный федеральный университет,
г. Якутск, Россия

Summary. The article is devoted to the problem of spiritually-moral education of children in modern socio-cultural situation. The authors believe that in the condition of integration processes the content of education should be based as soon as on the human universal and Russian national and regional ethnic values.

Key words: spirituality; morality; moral education; education; moral values; patriotism; people's pedagogy.

В условиях Российской Федерации с ее многонациональным составом воспитание подрастающих поколений должно строиться на поликультурной основе. Под понятием «Родина» мы подразумеваем место, где родился, вырос и трудится человек, с этой точки зрения первоначальное образование должно быть «родиноведческим». Педагогические возможности идеи родиноведческого потен-

циала образования позволяют приблизить образовательно-воспитательный процесс к естественному природосообразному вхождению ребенка в окружающую социальную (социализация) и культурную (инкультурация) среду. Ориентация на данную идею способствует становлению «человека культуры», укорененного, в первую очередь, в ценности «родного народа». Этнозация образования представляется как необходимый этап на пути общероссийской национально-культурной интеграции, которая осуществляется как актуализация этнических ценностных доминант, культурных традиций, мировосприятия своего народа, поскольку, чтобы усваивать ценности другой культуры, необходимо полноценно пережить процесс этнокультурной самоидентификации. В рамках становления общероссийской ментальности конструктивное взаимодействие национальных и глобальных ценностей, развитие ментальных черт каждого народа являются необходимыми условиями духовно-нравственного развития гражданина России.

Нравственное воспитание личности неразрывно связано как с этнокультурной, так и цивилизационной и мировой идентификацией. С нашей точки зрения, в условиях Республики Саха (Якутия) определяется иерархическая структура разноуровневых идентичностей – от этнокультурной (саха) – региональной (якутянин) – общероссийской, или цивилизационной (россиянин) – до общепланетарной (человек Земли). В результате возникает многослойное образовательное пространство, насыщенное одновременно ценностями и смыслами своего народа, региональными, российскими и общечеловеческими ценностями.

Народная педагогика, являясь итогом коллективной многовековой творческой мысли многих поколений, выражением интересов большинства, порождает свои воспитательные традиции. Отражая общечеловеческие идеи, народная педагогика отражает особенности каждого народа. Великий русский педагог К. Д. Ушинский писал: «У каждого народа своя система воспитания. Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыт всемирной истории принадлежит всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитывать по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен питать свои силы» [2, с. 120].

Как справедливо пишут Г. И. Батурина, Т. Ф. Кузина, «именно сейчас, в тяжелых экономических и социальных условиях, в период падения духовности и нравственных принципов народная педагогика, традиционная культура воспитания и традиционная культура народов России должны стать для подрастающего поколения тем стержнем, который может спасти не только наших детей, но и будущее России от многих бед» [1, с. 4].

Народные педагоги разных наций и этносов имеют много общего. И в то же время они, выступая жизнесмыслами, сохранили в процессе своего развития национально-региональную специфику, отражающую особенности природно-географических, исторических и религиозных факторов, определяющих всю систему ценностей и поведение людей данного этноса. То общее, что объединяет, сближает народные педагоги различных наций и этносов, – инвариантные компоненты. Такими инвариантами являются народный идеал человека, средства обучения и воспитания (фольклор, народные промыслы, песенно-музыкальное искусство, обычаи, традиции и др.); факторы обучения и воспитания (природа, труд, игра и др.); методы, принципы и формы организации обучения и воспитания (общинно-коллективный характер обучения и воспитания, уважение и любовь к детям, пример взрослых и т. д.).

На национальный характер и этническую культуру якутов оказали влияние природно-климатические условия проживания. Чтобы выжить в экстремальных условиях Севера, человек должен был находиться в духовной гармонии с природной и социальной средой. Основная идея менталитета народа саха: «Человек – дитя природы. Природа – дом человека». Человек чувствовал себя органической частью природы, обладая высоким чувством соразмерности и целесообразности. Хозяйственное освоение жизненного пространства, несомненно, было связано с освоением духовным, северный человек почитал и обожествлял природу. Гармоническое сосуществование с природой выработало наряду с физическим совершенствованием развитие внутренних сил, особую мораль северного человека, которую составили терпимость и достоинство как основа духовности, формируя нравственные качества, высокую экологическую культуру, укрепляя волю, характер человека. Следовательно, доминирующими ценностями у якутов в условиях циркумполярной цивилизации являются ценность жизни на земле и ценность природы, а также ценность общности – единения людей.

Огромная территориальная разбросанность населения, оторванность от других регионов обусловили специфические особенности в менталитете народа, выражающиеся в духовном самосовершенствовании. Мировоззрение народа неразрывно связано с этнической культурой. Идеи учения Айыы и школы «Кут-сюр» (Л. А. Афанасьев – Тэрис, А. Г. Новиков, И. С. Портнягин) утверждены Академией духовности Республики Саха (Якутия) в качестве методологической основы для разработки образовательных программ.

Нравственные ценности у якутов формировались благодаря многовековым памятникам духовной культуры народа: традиционному верованию народа саха, якутскому героическому эпосу Олонхо, провозглашенному ЮНЕСКО 25 ноября 2005 года «Шедевром устного нематериального культурного наследия человечества», уни-

кальному празднику обрядовой системы – Ысыях, традиционной музыкальной культуре, декоративно-прикладному искусству, мистическим представлениям и народному календарю, традициям семейных отношений, народному фольклору.

Российская школа в современных социокультурных условиях должна быть направлена на умственное воспитание, приоритет духовных ценностей, должна опираться на национальные идеалы, культуру. Не растратить, сохранить свое «Я», интеллектуальное, национальное, духовное, – главная задача отечественного образования.

Библиографический список

1. Батурина Г. И., Кузина Т. Ф. Народная педагогика в современном учебно-воспитательном процессе. – М. : Школьная Пресса, 2003. – 144 с.
2. Ушинский К. Д. Проблемы педагогики. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 592 с.

ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

У. М. Брехова

Детский сад № 231, г. Барнаул, Россия

Summary. Definitions of concept of "readiness", or «school maturity» on the basis of Kravtsova E. sapproaches which allocates four basic approaches to a problem of school readiness are analyzed. Readiness for training at school – a result of all previous development of the child in the preschool childhood. It is formed gradually and depends on conditions in which there is a development of the preschool child.

Key words: readiness for school; school maturity; educational activity; training; psychological qualities of the person; social position; mediated school motivation.

Проблема готовности ребенка к школе была актуальна всегда. Данный вопрос привлекает к себе внимание в связи с тем, что от его решения зависит успешность последующего школьного обучения.

В современной психологии пока не существует единого и четкого определения понятия «готовность», или «школьная зрелость». Е. Е. Кравцова выделяет четыре основных подхода к проблеме школьной готовности, сформированных в русле психологии и педагогики.

Исследования, которые могут быть отнесены к первому подходу, «направлены на формирование у детей дошкольного возраста определенных знаний, умений и навыков, необходимых для обучения в школе» [5, с. 4].

Т. В. Тарунтаевой, Л. Е. Журовой и др. было установлено, что «дети 5–6 лет имеют значительно большие, чем предполагалось ранее, интеллектуальные, психические и физические возможности» [5, с. 34], что позволяет перенести часть программы первого класса в

подготовительную группу дошкольного учреждения и делает возможным обучение в школе с более раннего возраста – с шести лет.

Однако этот подход не учитывает других не менее важных, чем формирование определенных, пусть даже значимых для школы, знаний и навыков, компонентов готовности к школьному обучению.

Второй подход заключается в определении требований, предъявляемых к ребенку, с одной стороны, и исследовании новообразований и изменений в психике ребенка, которые наблюдаются к концу дошкольного возраста, с другой. Л. И. Божович отмечает: «...беспечное времяпрепровождение дошкольника сменяется жизнью, полной забот и ответственности...» [1, с. 92].

По мнению исследователей данного подхода, комплекс психологических свойств и качеств, определяющих психологическую готовность к школьному обучению, должны составлять определенный уровень развития познавательных интересов, готовность к изменению социальной позиции, опосредованная школьная мотивация (желание учиться), внутренние этические инстанции, самооценка. При всех своих положительных сторонах данное направление при рассмотрении готовности к школе не учитывает наличия предпосылок и источников учебной деятельности в дошкольном возрасте.

Суть третьего подхода состоит в исследовании генезиса отдельных компонентов учебной деятельности и выявлении путей их формирования на специально организованных учебных занятиях. Так, Т. С. Комаровой, А. Н. Давидчук, Т. Н. Дороновой и др. было выявлено, что у детей, проходивших экспериментальное обучение (рисование, лепка, конструирование, аппликация), сформировались такие элементы учебной деятельности, как способность действовать по образцу, умение слушать и выполнять инструкции, умение оценивать свою работу и работы других детей.

Однако представители данного направления не учитывали, что источником учебной деятельности является только единое психологическое образование, порождающее все ее компоненты в их специфике и взаимосвязи.

В основе четвертого подхода лежит выявление единого психологического новообразования, лежащего у истоков учебной деятельности. По мнению Д. Б. Эльконина и его сотрудников, таким новообразованием является способность ребенка к подчинению правилам и требованиям взрослого.

В исследованиях А. Л. Венгера и Л. И. Цеханской, мерой и показателем готовности к школьному обучению выступило «умение ребенка сознательно подчинять свои действия заданному правилу при последовательном выполнении словесных указаний взрослого» [4, с. 43]; данное умение связывалось со способом овладения общим способом действия в ситуации задачи.

В последние годы все большее внимание проблеме готовности к школьному обучению уделяется за рубежом, при этом некоторыми исследователями отождествляются понятия «школьная готовность» и «школьная зрелость». Большой интерес представляют исследования А. Керна и Я. Ийрасека, согласно которым «поступающий в школу ребенок должен обладать определенными признаками школьника: быть зрелым в умственном, эмоциональном и социальном отношениях».

Под умственной зрелостью авторы понимают способность ребенка к дифференцированному восприятию, произвольному вниманию, аналитическому мышлению; под эмоциональной зрелостью – эмоциональную устойчивость и почти полное отсутствие импульсивных реакций ребенка; социальная зрелость связывается с потребностью ребенка в общении с детьми, со способностью подчиняться интересам и принятым условностям детских групп, а также со способностью взять на себя роль школьника в общественной ситуации школьного обучения.

Особенность исследований состоит в том, что в центре этой проблемы стоят интеллектуальные возможности детей. Это находит отражение в тестах, показывающих развитие ребенка в области мышления, памяти, восприятия и других психических процессов.

В настоящее время большинство авторов представляют готовность ребенка к школе как совокупность его личностных качеств, знаний, умений и навыков, необходимых для обучения.

Можно сделать вывод, что практически все авторы, исследовавшие психологическую готовность к школе, признают, что эффективным школьное обучение будет только в том случае, если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и совершенствуются.

Библиографический список

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
2. Божович Л. И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 28–32.
3. Венгер А. Л. Психологическая готовность детей к обучению в школе. – М., 1985.
4. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Готов ли Ваш ребенок к школе? – М., 1994.
5. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. – М., 1987.

ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ РОДИТЕЛЕЙ К ШКОЛЕ

О. П. Белякова, З. З. Юнусова
Детский сад № 34, г. Стерлитамак, Россия

Summary. The article opens features of readiness for school of children of 6-7 years. Practical advice for parents of the future first-graders is resulted in given article.

Key words: readiness for school; readiness of parents; senior preschool child; education of interest to study.

Среди множества задач, решаемых каждой ступенью образования, одной из важнейших является подготовка субъекта образования к переходу на следующую ступень. Для дошкольного образования такой ступенью становится начальная школа [2, с. 5], поэтому естественно то, что педагогов дошкольных образовательных учреждений, а также родителей, имеющих детей седьмого года жизни, волнуют главные вопросы: С какого возраста лучше идти в школу? Как сформировать положительное отношение к школе и воспитать интерес к учению? Как относиться к оценкам? А готовы ли сами родители к тому, что их ребенок поступает в школу?

Итак, отвечая на первый вопрос, можно обозначить следующее.

Специалисты установили, что среди детей шестилетнего возраста количество «незрелых» весьма велико – почти половина. Год, отделяющий шестилетнего ребенка от семилетнего, очень важен для его развития. В этот период, как правило, происходит значительный скачок в психическом и физическом развитии ребенка. В возрасте 6,5 лет количество «незрелых» детей уменьшается до 20–30 %, а среди семилетних оно еще ниже – 10–15 %, поэтому можно с уверенностью утверждать, что будет лучше, если Ваш ребенок поступит в школу в 7-летнем возрасте.

Отвечая на вопрос «Как сформировать положительное отношение к школе?», следует отметить, что особое внимание необходимо уделить формированию ожиданий и установок ребенка на поступление в школу. Здесь очень важно «не перегнуть палку». Не следует обещать ребенку, что его ждут сплошные лавры успеха, важнее настроить его на ежедневный труд! Но не допустимы и высказывания типа: «Что же ты будешь делать в школе?» или «Вот уж там призовут наконец к порядку!» Напротив, внушайте детям:

- ты сможешь все, если немного постараться;
- в школе можно многое узнать и многому научиться, стоит только захотеть;
- в классе можно найти новых хороших друзей.

Как же воспитать у ребенка интерес к учению? Позволим себе дать несколько советов:

- прежде всего, как это не покажется банально, любите ребенка. Ваше желание заниматься с ребенком должно быть совершенно искренним – Вы с удовольствием с ним общайтесь, а не повинность отдавайте;

- не сравнивайте своего ребенка с другими детьми. Такие сравнения обижают и отбивают охоту к совершенствованию. Сравните ребенка с ним самим;

- отмечайте небольшие достижения ребенка как громадные победы. Похвалить за дело – не грех, это поможет почувствовать успех и придаст уверенности, что и дальше все получится [1, с. 11];

- занимаясь с будущим школьником, двигайтесь от простого к сложному. Выработка любого навыка идет постепенно, и переходить к трудным заданиям можно только после того, как выполнены более простые. Новые знания базируются на уже усвоенных;

- помните, что наибольшее удовольствие и наибольшая польза получаются от той работы, которая проделана самостоятельно, поэтому старайтесь давать ребенку возможность проявления самостоятельных усилий и, следовательно, собственных достижений.

Как относиться к оценкам? На наш взгляд, очень важно дать ребенку установку на оценки. Он сам должен учиться оценивать, насколько добросовестно работая, все ли сделал, что мог. В этой связи взрослым просто необходимо:

- объективно оценивать результаты работы будущего школьника;

- уметь намечать пути исправления ошибок;

- вовремя выяснять, что ребенок сам думает по поводу своей работы, как ее оценивает, что у него не получилось и почему;

- выражать уверенность, что в предстоящем обучении он добьется хороших результатов;

- поддерживать само стремление к творчеству, трудолюбию.

Зачастую мы, взрослые, обсуждаем вопрос: «Готовы ли дети 6–7 лет к школе?» Но ведь не менее важным является и другой вопрос «А готовы ли к ней родители?» Как показывает наш педагогический опыт, родителям тоже необходимо четкое понимание того, что их ребенок поступает в школу. А данное понимание сформируется в полной мере, если:

- родители осознанно подходят к выбору школы;

- находясь в поиске «модного» учебного заведения (школы), будут учитывать не только обилие «новомодных» предметов, но и возможные перегрузки, которые серьезно вредят здоровью детей;

- будут понимать, что ребенок за одну ночь не может превратиться в школьника, что ему необходимы помощь, поддержка,

особая забота и внимание еще в большей степени, чем в детском дошкольном учреждении;

- будут находить время, возможность, желание ежедневно обсуждать со своим ребенком школьные проблемы;

- будут знать истинное положение дел в школе, умело и вовремя реагировать на возможные замечания;

- будут знать круг новых знакомств своего ребенка и понимать, что «взрослые» проблемы в наше время могут возникнуть уже в начальной школе;

- будут систематически развивать, обогащать кругозор, познавательные интересы ребенка через совместные семейные мероприятия: посещение музеев, выставок, концертов, походы, посещения спортивных мероприятий.

Таким образом, считаем, что изложенные выше советы и рекомендации, раскрывающие особенности готовности детей к школе, помогут родителям будущих первоклассников стать более компетентными в вопросах предшкольной подготовки детей 6–7 лет.

Библиографический список

1. Герасимова А. Тесты для подготовки к школе (развитие речи, математика, мышление). – М. : Айрис-Пресс, 2005.
2. Доронова Т. Н. Из ДОУ – в школу : пособие для дошкольников образовательных учреждений (примерное тематическое планирование занятий). – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2007.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК КАК КРИТЕРИЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

А. А. Климова

**Ишимский государственный педагогический институт
им. П. П. Ершова, г. Ишим, Россия**

Summary. Article will be useful to educators and parents. Here the urgency of progress of a fine motility at children of preschool age is underlined. Procedures for definition of a level of development of a fine motility and means of its progress are listed. Article contains results lead is skilled-experimental research.

Key words: fine motor skills; school readiness; children and parents.

Тема исследования является актуальной, так как уровень развития мелкой моторики, то есть мелких мышц кистей рук, является одним из критериев готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Развивать тонкие движения кистей рук, в первую очередь, необходимо для подготовки ребенка старшего дошкольного возраста

та к систематическому письму, для формирования элементарных графических навыков письма. А также в прямой зависимости от развития мелкой моторики находится мышление, речь ребенка, оптико-пространственное восприятие (координация), воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память [4].

Исходя из вышеуказанной значимости развития мелкой моторики, была намечена цель исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогические средства, способствующие развитию мелкой моторики рук как критерию готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе МАДОУ ЦРР детского сада № 19 «Гнездышко» г. Ишима.

В данной исследовательской работе рассматривались понятия: готовность к школе, мелкая моторика, координация движений.

Готовность к школе – комплексная характеристика развития ребенка, включающая: социальные умения; развитие познавательных функций, необходимых для обучения; уровень личностного развития; здоровье [4].

Мелкая моторика – это разновидность движений, в которых участвуют мелкие мышцы. Эти движения не являются безусловным рефлексом, как ходьба, бег, прыжки, они требуют специального развития [3].

Под координацией движений понимается преодоление избыточных степеней свободы движущегося органа, превращение его в управляемую систему. Координация есть организация управляемости двигательного аппарата [3].

Для оценки результатов экспериментальной работы были обоснованы и использованы следующие критерии: сенсомоторная координация (зрительно-двигательная); графический навык; отчетливость выполнения движений (отсутствие синкинезии); скорость движений кистей рук; одновременность движений кистей обеих рук; сила движений обеих рук.

Оценка уровней развития мелкой моторики рук проводилась по вышеуказанным критериям.

Для изучения уровней развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста были использованы следующие методики: «Езда по дорожке» [2]; «Ориентировочный тест школьной зрелости» Керна-Йерасека (задание 3 «Срисовывание группы точек») [1]; «Тест на развитие графического навыка» из комплексной диагностики готовности детей к обучению в школе Н. В. Нижегородцевой, В. Д. Шадрикова [4]; «Ориентировочный тест школьной зрелости» Керна-Йерасека (задание 2 «Подражание письменным буквам») [1]; «Методика определения наличия синкинезии кистей рук» Н. В. Нижегородцевой, В. Д. Шадрикова [4]; «Начертание вер-

тикальных линий» [5]; «Укладывание спичек в коробку» [5]; методика на определение силы движений (тест 2) из групповых методов исследования моторики детей и подростков [5].

На формирующем этапе исследования с детьми экспериментальной группы был систематически организован и проведен комплекс занятий, направленный на развитие мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста в соответствии с выделенными критериями.

Таким образом, наша экспериментальная работа доказала, что если в условиях ДОО организовать специальную работу, направленную на развитие мелкой моторики, используя при этом комплекс занятий, воздействующий на сенсомоторную координацию; графический навык; отчетливость выполнения движений; скорость движений кистей рук; одновременность движений кистей обеих рук; силу движений обеих рук, то эффективность развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста возрастет.

Библиографический список

1. Газман О. С. В школу – с игрой : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.
2. Еланцева С. А. Детская психология : учебно-методический комплекс. – Ишим : Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2008. – 312 с.
3. Ильина М. Н. Подготовка к школе : развивающие тесты и упражнения. – СПб. : Питер. – 2008. – 208 с.
4. Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе : пособие для практических психологов, педагогов и родителей. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
5. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / под ред. Л. Н. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2006. – 688 с.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИГРЫ – ВАЖНОЕ СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

С. И. Сырова

Детский сад общеразвивающего вида № 71,
г. Белгород, Россия

Summary: The article emphasizes the importance of intellectual games in preparation for school. Intellectual games contribute to the development of such mental qualities as thinking, memory, imagination and attention.

Key words: intellectual games; thinking; memory; imagination; attention.

«Люди познаются в игре и в дороге».

Пословица

Детство – неповторимая пора становления, роста умственных сил. Именно в эти годы активность и неутомимое желание пробовать себя в различных начинаниях, забавах проявляются очень часто. И именно в играх ребенок проявляет инициативу, испытывает желанную полноту нагрузки, наслаждается открытиями нового.

По сей день не устарела мысль, высказанная Д. Дидро: «Гений падает с неба, и на один раз, когда он встречает ворота дворца, приходится сто тысяч случаев, когда он падает мимо». И очень важно не пропустить, не потерять талант, данный природой. Нам нужно вводить детей уже в начале жизни в мир идей, книг, научных лабораторий, научить радости учения, вести дорогой трудной интеллектуальной активности.

Поэтому единственный правильный путь, ведущий к ускорению познания, состоит в применении методов обучения, способствующих ускорению интеллектуального развития. Обучение дошкольников и младших школьников, основанное на использовании интеллектуальных игр, относится к таким методам. Успехи детей в интеллектуальных играх наиболее достоверные показатели их достижений.

Являясь одной из форм поиска и выявления одаренных детей, интеллектуальная игра дает комплексную оценку уровня достижений ее участников: по объему и содержанию предметных и общих знаний, умению мыслить ситуационно, вести дискуссию, находить оптимальное решение задач; учит общаться, быть критичным к себе, уважать чужое мнение.

Очень большое значение имеют интеллектуальные игры при подготовке детей к школе. Речь идет не о количестве накопленных знаний, а именно о готовности к мыслительной деятельности, умении догадываться, проявлять умственное напряжение. Интеллектуальная деятельность, основанная на активном размышлении, поис-

ке способов действий, при соответствующих условиях может стать привычной для детей.

Смекалки, головоломки, занимательные игры вызывают у ребят большой интерес. Любая математическая задача на смекалку, для какого бы возраста она ни предназначалась, несет в себе определенную умственную нагрузку, которая чаще всего замаскирована занимательным сюжетом, внешними данными и т. д.

Интеллектуальные игры способствуют развитию таких психических качеств, как мышление, память, воображение, внимание. Внимание в дошкольном возрасте носит непроизвольный характер, но постепенно становится более устойчивым. Переломный момент в развитии внимания связан с тем, что дети впервые начинают сознательно управлять своим вниманием, направляя и удерживая его на определенных предметах. Но даже старшим дошкольникам еще трудно сосредоточиться на чем-то однообразном. А вот в процессе интересной для них игры внимание может быть достаточно устойчивым. Подобные закономерности отмечаются и в процессе развития памяти. Память в старшем дошкольном возрасте носит непроизвольный характер. Ребенок лучше запоминает то, что для него представляет интерес, производит яркое впечатление.

По сравнению с младшим и средним дошкольным возрастом относительная роль непроизвольного запоминания у детей 6–7 лет несколько снижается, вместе с тем прочность запоминания возрастает. В младшем школьном возрасте память приобретает уже ярко выраженный познавательный характер. Это связано с тем, что ребенок, во-первых, начинает осознавать особую мнемическую задачу. Ведь именно в школе необходимо «учить уроки». Во-вторых, идет интенсивное формирование приемов запоминания.

В области восприятия происходит переход от непроизвольного, характерного для школьника, к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом.

Формирование воображения находится в непосредственной зависимости от развития речи ребенка. Воображение в старшем дошкольном возрасте расширяет возможности ребенка во взаимодействии с внешней средой, способствуют ее освоению, служит вместе с мышлением средством познания действительности. Развитие представлений во многом характеризует процесс формирования мышления в этом возрасте, которое в значительной степени связано с совершенствованием возможности оперировать представлениями на произвольном уровне. Эта возможность существенно повышается к 6-ти годам в связи с усвоением новых способов умственных действий.

Дошкольный возраст предоставляет наиболее благоприятные возможности для развития различных форм образного мышления. В возрасте 4–6 лет происходит интенсивное формирование и развитие навыков и умений, способствующих изучению детьми внешнего

среды, анализу свойств предметов и воздействию на них с целью изменения.

Данный уровень умственного развития, т. е. наглядно-действенное мышление, является как бы подготовительным. Он способствует накоплению фактов, сведений об окружающем мире, созданию основы для формирования представлений и понятий. В младшем школьном возрасте мышление приобретает абстрактный и обобщенный характер.

При выполнении волевых действий значительное место продолжает занимать подражание, хотя оно становится произвольно управляемым. Вместе с тем все большее значение приобретает словесная инструкция взрослого, побуждающая ребенка к определенным действиям. Игра требует умения заранее вырабатывать определенную линию своих действий. Поэтому она в значительной степени стимулирует совершенствование способности к волевой регуляции поведения.

В старшем дошкольном возрасте дети отличаются достаточно высоким уровнем умственного развития. В это время формируется определенный объем знаний и навыков, интенсивно развивается произвольная форма памяти, мышления, воображения, опираясь на которые, можно побуждать ребенка слушать, рассматривать, запоминать, анализировать, что очень важно для дальнейшей успешной учебы в школе.

ПОВЫШЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Л. В. Сокорудова

**Северо-Восточный федеральный университет
им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия**

Summary. The analysis of the psychological pedagogical and linguistic literature has shown that the period of training to the reading and writing is a very responsible first stage in the beginning school life of the child and a stage is to solve a lot of fundamental problems the decision of which will considerably improve the school study of the pupil in the future.

Key words: speech activity; training to the reading and writing; speech development; linguistic interests.

Обучение языку в школе – это управляемый процесс, и у учителя есть огромные возможности значительно ускорить речевое развитие учащихся за счет специальной организации учебной деятельности.

Поскольку речь – это деятельность, то и учить речи нужно как деятельности. Одно из существенных отличий учебной речевой дея-

тельности от речевой деятельности в естественных условиях состоит в том, что цели, мотивы, содержание учебной речи не вытекают непосредственно из желаний, мотивов и деятельности индивида в широком смысле слова, а задаются искусственно. Поэтому правильно задать тему, заинтересовать ею, вызвать желание принять участие в ее обсуждении, активизировать работу школьников – одна из главных проблем совершенствования системы развития речи [1, с. 56].

Сформулируем общие задачи учителя в развитии речи учащихся:

а) обеспечить для них хорошую речевую (языковую) среду (восприятие речи взрослых, чтение книг и т. д.);

б) создавать на уроке ситуации общения, речевые ситуации, определяющие мотивацию собственной речи детей, развивать их интересы, потребности и возможности самостоятельной речи;

в) обеспечить правильное усвоение учениками достаточного лексического запаса, грамматических форм, синтаксических конструкций, логических связей, активизировать употребление слов, образование форм, построение конструкций;

г) вести постоянную специальную работу по развитию речи на различных уровнях: произносительном, словарном, морфологическом, синтаксическом, на уровне связной речи;

д) создать в классе атмосферу борьбы за высокую культуру речи, за выполнение требований к хорошей, правильной речи;

е) развивать не только речь-говорение, но и аудирование [3, с. 57].

Обучение грамоте требует долгой, кропотливой систематической работы младших школьников и учителя. Развитие эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности определяют и новообразования личности ребенка: произвольность действий и поступков, самоконтроль, рефлексия (самооценку своих действий на основе соотнесения с замыслом).

Г. А. Цукерман выделяет четыре группы младших школьников, по-разному включенных в учебную деятельность: «группа прорыва», «резерв группы прорыва», «трудолюбивые» и «не проявившие себя» [3, с. 23].

Г. А. Цукерман установлены эмоционально-личностные характеристики ребенка, определяющие его как субъекта учебной деятельности. Это:

а) появление у ребенка наряду с познавательной направленностью первых признаков направленности на самоизменение, способности ставить задачи самоизменения;

б) рефлексивная, слегка заниженная самооценка, задающая следующую формулу детского поведения: «Я не знаю, получится ли у меня, но рискну попробовать!»;

в) рефлексия не только в интеллектуальной, но и в эмоциональной сфере (понимание эмоциональных последствий поступка),

а также в коммуникации и кооперации (развитие обращенного действия, учитывающего иную позицию партнера).

То есть на самых начальных этапах организации учебной деятельности учить себя с помощью учителя, стать субъектами коллективно распределенной учебной деятельности легче всего тем детям, которым, в силу особенностей их развития, нужна минимальная помощь взрослых.

Однако когда в классе уже начал складываться коллективный субъект учебной деятельности, в него могут включаться и другие дети. Включение тем успешнее, чем полнее учитель обеспечит условия для развития тех особенностей самосознания, которые обеспечивают самостоятельную постановку задач самоизменения.

Чаще всего уроки обучения грамоте в первом классе проводятся раздельно – сначала идет урок обучения первоначальному чтению, а за ним уже следует урок обучения элементарному письму.

Между тем существует давняя традиция проведения своего рода смешанных уроков обучения грамоте, когда работа над чтением связывалась с письмом букв, слогов, слов, списыванием печатного текста, если он невелик по объему; письмо перемежалось с чтением, звукобуквенным и звукослововым анализом и т. д. Такого типа уроки практиковались Л. Н. Толстым и его учителями в Яснополянской школе и школах Кропивенского уезда Тульской губернии, которые, как сейчас говорят, курировались автором знаменитых учебников «Азбука», «Новая азбука», «Книги для чтения» [2, с. 98].

Изучение лингвистических интересов школьников показывает, что детей привлекают и программные, и непрограммные разделы. Интересы, связанные с программным материалом, как правило, оказываются привязанными к тому классу, где изучается та или иная заинтересовавшая школьников тема.

Интересы к непрограммным темам, наоборот, оказываются сквозными, проходят через все классы, причем интенсивность их от года к году возрастает. От класса к классу растет и число учеников, которые задают вопросы, выходящие за пределы программы. Несмотря на их многообразие, все они в основном сосредоточены вокруг восьми тем. Детей интересует: происхождение языка как средства общения; возникновение русского языка, языки мира; развитие русского языка; русский язык в современном мире; словарное богатство современного русского языка; образование слов и их этимология, ономастика; история письменности, книгопечатание; наука о русском языке, ее история; исследователи русского языка; нормы современного русского литературного языка; история обучения русскому языку; учебники русского языка; практическое овладение русским языком.

Следует заметить, что характерными для лингвистических интересов школьников оказываются две особенности. Одна из них заметна в стремлении школьников познакомиться с разными явлениями

ями истории языка. Вторая особенность заключается в повышенном внимании детей к тем разделам науки о языке, которые определяются различными внеязыковыми факторами.

Таким образом, мастерство учителя – в его способности возбуждать, укреплять и развивать познавательные интересы учащихся в процессе обучения грамоте, в умении сделать содержание своего предмета богатым, глубоким, привлекательным, а способы познавательной деятельности учащихся разнообразными, творческими, продуктивными.

Библиографический список

1. Анисимов В. М., Сокоуртова Л. В., Шамаева Л. П. Русский язык: учеб. для 3 класса якутской школы. – Якутск : Бичик, 2001. – 216 с.
2. Волчок Т. И., Данилов Д. П. Образовательное пространство: опыт и проблемы // Тезисы докладов преподавателей колледжа международных, республиканских и региональных конференций. – Якутск, 2002. – 144 с.
3. Габышева Ф. В., Иванова В. С. Русский язык: учеб. для 2 кл. якут. шк. 2 ч. – Якутск : Бичик, 2004. – 152 с.

ТРУДНОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ПРОБЛЕМА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Н. А. Шкуричева

**Московский педагогический государственный
университет, г. Москва, Россия**

Summary. The summary: In article short results of psihologo-pedagogical research of interpersonal relations of modern younger schoolboys are presented. The characteristic of difficulties of interpersonal relations is given. Their reasons are described.

Key words: the younger schoolboy; interpersonal relations; dialogue problems.

Одними из главных и определяющих условий развития личности младшего школьника являются позитивные межличностные отношения с учителем, одноклассниками, положительное отношение к самому себе [1]. Нами было проведено исследование, анализ которого позволил установить причины трудностей межличностных отношений младших школьников.

1. Агрессивное поведение одноклассников. Около 22 % учащихся отметили этот факт как отрицательно влияющий на их самочувствие, отношение к одноклассникам. Агрессия одних учеников по отношению к другим приводит к тому, что у 97,5 % школьников сформирована стойкая антипатия к таким одноклассникам. В этих условиях трудно осуществлять работу по созданию учебного коллектива, и учитель, не осознающий особой важности решения этой за-

дачи, пускает это дело на самотек. По образному выражению Н. К. Крупской, школьники в этом случае многие годы учатся «не вместе, а в одной комнате».

2. Отождествление оценки личности ребенка с оценкой успешности его обучения. Заметная группа детей (16,6 %) выделяет неуспешность в учебе как фактор негативного отношения к сверстнику.

3. У первоклассников в адаптационный период нередко обнаруживается непривлекательность общения с одноклассниками, связанная с их незнанием друг друга, поэтому во взаимоотношениях детей имеют четкие доминанты «старых», хорошо известных друзей.

3. Проблемы межличностных отношений школьников и учителя наблюдались у 47 % опрошенных, что свидетельствует об общей тенденции современного начального образования – строить процесс обучения в парадигме объект – объект, лишь декларируя идею лично-относительно ориентированного образования и его субъектную сущность. Многие младшие школьники считают объективными такие качества учителя, как строгость, крикливость, агрессивность и т. п. Оценивая адекватно отрицательные качества педагога, большинство учеников все же не хочет видеть на его месте другого. Это явление переходит из педагогического в социальное: в умах большинства учащихся менталитет учителя включает отрицательные характеристики, тогда как личность учителя не совместима с агрессивностью, недоброжелательностью, грубостью.

Выход из этого положения – в профессиональном совершенствовании педагога, развитии его готовности к педагогическому общению, в активном использовании парной, групповой, коллективной работы как на уроке, так и во внеклассной работе. В результате применения таких форм организации обучения и общения меняется роль педагога: он становится помощником, соучастником, наблюдателем.

Библиографический список

1. Шкуричева Н. А. Формирование позитивных отношений первоклассников : монография. – М. : Маска, 2008. – 226 с.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Г. В. Галавова

Поволжская государственная академия
физической культуры, спорта и туризма,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Summary. One of the central problems in modern methods of teaching language in schools is the problem of increasing the effectiveness of training. The intensification of language learning involves the use of modern forms and training tools, the use of new techniques in teaching learning: the use of computers, audio, video and computer technology.

Key words: forms; methods; training; school pupil.

Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить перед собой серьезные цели и достигать их, умело реагировать на разные жизненные ситуации.

Одним из перспективных путей повышения эффективности процесса обучения и воспитания школьников, развития их склонностей и способностей, формирования творческой личности является использование различных современных форм и методов обучения.

Проблема использования современных форм и методов обучения приобретает особое значение в настоящее время в связи с диверсификацией системы образования, многообразием типов учебных заведений, вариативностью их учебных планов и программ, профилизацией старшей ступени общеобразовательной школы.

Одной из центральных проблем в современной методике преподавания языка в школе является проблема повышения эффективности обучения. Интенсификация обучения языку предполагает использование современных форм и средств обучения, применение в преподавании новых методов познания: использование компьютеров, аудио-, видео- и электронно-вычислительной техники.

Анализ методической литературы по данному вопросу и опыта преподавания языка в школе показывает, что возрос интерес к методам обучения коммуникативной деятельности, формированию у школьников навыков аудирования и говорения. Таким образом, коммуникативная методика является на сегодняшний день наиболее популярной и эффективной в обучении языку. На своих занятиях я успешно использую коммуникативный метод обучения.

Коммуникативная методика это соединение традиционного и интенсивного методов, но с рядом своих особенностей. Данный метод помогает преодолеть языковой барьер, избавляет ученика от бо-

язни говорить на чужом языке. На занятиях ученики имеют возможность использовать язык в реальных жизненных ситуациях. При помощи коммуникативного метода развиваются все языковые навыки: от устной и письменной речи до чтения и аудирования. Грамматика изучается в процессе общения на языке: ученик сначала осваивает и запоминает слова, выражения, языковые формулы и только потом начинает разбирать, что они собой представляют в плане грамматики. Занятия проходят в раскрепощенной обстановке. Общение происходит только на изучаемом языке.

Новые правила, слова объясняются учителем только при помощи знакомой лексики, грамматических конструкций, жестов, мимики, рисунков, наглядных пособий, аудио-, видео- и электронно-вычислительной техники.

Очень эффективными на начальном этапе обучения являются ролевые игры и драматизация. Драматизация – представление в виде сценок, сказок, рассказов, а также сюжетных картин. Разыгрываются повседневные ситуации: знакомство, выбор маршрута путешествия, поздравление, покупки и пр.

Игра обеспечивает эмоциональное воздействие на обучаемых, активизирует резервные возможности человека. Она облегчает овладение знаниями, навыками, умениями, создает условия для активной мыслительной деятельности ее участников. Учебная игра-упражнение помогает закрепить, проконтролировать и скорректировать знания. Игра-задание, содержащая учебную задачу, стимулирует интеллектуальную деятельность обучаемых, учит прогнозировать, исследовать и проверять правильность принятых решений. Формирование навыков у обучаемого ученика проходит несколько стадий:

- 1) усвоение стандартных навыков;
- 2) автоматизация их применения;
- 3) развитие умений в свободных ситуациях общения.

На продвинутом этапе (в среднем звене школьного образования) довольно эффективными являются игры типа «Тамчы шоу», которые помогают расширить знания из сфер культуры, литературы, традиций своей страны, общую эрудицию и сообразительность, лингвистический кругозор. Наряду с коммуникативным методом следует отметить и другие современные методы преподавания.

Важное место в преподавании на сегодняшний день занимают информационные технологии. Компьютеры, электронные материалы, учебники, энциклопедии позволяют поднять учебный процесс на новый уровень. Ученики получают учебную задачу, определяют основные пути ее решения, находят эффективные приемы и средства самостоятельной работы. Эффективная организация учебной работы и, главное, улучшение материально-технической базы учебных заведений (обеспечение литературой, компьютерами, доступом в Интернет и т. п.) позволяют решить несколько важнейших задач:

– ученики получают возможность черпать знания из новейших источников (материалы занятий и методических разработок отстают, как правило, на несколько лет);

– ученики приобретают навыки самостоятельного планирования и организации собственного учебного процесса, что обеспечивает безболезненный непрерывный переход к вузовскому образованию (прежде всего, к самообразованию) по завершении обучения в школе;

– самостоятельная работа позволяет снизить негативный эффект некоторых индивидуальных особенностей учеников (например, инертность, неспособность распределять внимание, неспособность действовать в ситуации лимита времени и др.) и максимально использовать сильные стороны индивидуальности благодаря самостоятельному выбору времени и способов работы, предпочитаемых носителей информации и др. Ученики следуют принципам развивающего обучения: исследуют источники, сравнивают их, знакомятся с разными точками зрения, составляют их описание, систематизируют справочный материал. Информационные технологии способствуют развитию познавательных и когнитивных способностей учеников: умению решать поставленные задачи, заниматься сбором, анализом и синтезом данных, извлекать из них информацию, самостоятельно мыслить, владеть коммуникативными навыками. В результате обучения с использованием информационных технологий обучающиеся критически относятся к информации в сети Интернет.

В отличие от традиционных методик, где преподаватель привык давать и требовать определенные знания, при использовании интерактивных форм обучения ученик сам открывает путь к познанию. Ученик становится главной действующей фигурой. Учитель в данной ситуации – активный помощник. Усвоение реалий – вот что дают интерактивные формы обучения.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ ТВОРЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

В. А. Егорова, А. М. Егорова

Средняя общеобразовательная школа № 33
с углубленным изучением отдельных предметов,
г. Верхняя Пышма, Россия

Summary. Socialization at teenage age - an important stage of formation and development of the person. To one of means of socialization of teenagers can become collective creative activity which enriches spiritually, forms at pupils an openness, organization, responsibility, a collectivism. Development of interpersonal relations and inner world enrichment are indicators of process of socialization of the person.

Key words: socialization; teenage age; children's creative collective.

Человек как личность не может жить вне общества (социума). В процессе взаимодействия человека с социальной средой возникает ряд социально-психологических проблем, которые оказывают влияние на формирование и развитие личности.

«**Социализация** – это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта» [8, с. 139].

Социализация в подростковом возрасте имеет свои характерные особенности: «она характеризуется еще недостаточно осознанным стремлением к самоопределению, выяснением соотношения «Я» с окружающей социальной действительностью, неустойчивостью мировоззрения и характера» [10].

Подростничество – это самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Подростковый возраст – это период развития от «детскости» к «взрослости». В возрастной психологической науке этот этап, приблизительно 11–14 лет, характеризуется как крайне противоречивый, даже критический. «Вместе с тем это самый ответственный период, поскольку здесь складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношения к себе, к людям, к обществу» [5]. Именно в этом возрасте происходит усвоение моральных и этических норм, формируется представление о себе, окружающих людях, закладывается фундамент осознанного отношения к делу, активной жизненной позиции. «Подросток живет в «манихейском мире», его система ценностей, основанная на дуализме добра и зла, жестка и бинарна, но именно ее он пытается наложить на окружающий мир» [12]. Подросток уже не ребенок, но еще и не взрослый, оттого естественная и моральная толерантность ему не может быть свойственна. Именно воспитание нравственной толерантности (она же идеальный вид толерантности) становится наиболее актуальным в данном возрасте. «Задача развития толерантности моло-

дого поколения вытекает из необходимости освоения им общечеловеческих ценностей, формирования уважения к человеческому достоинству, проявления терпимости к иным культурам, мыслям и мнениям других людей, их духовным ценностям» [4].

«Основным содержанием общения подростков становится поиск взаимоотношений, взаимной деятельности. Все это направлено на формирование идеала друга, исправление недостатков не только другого, но и самого себя. Идеал подростковых отношений – «всегда вместе, все пополам». Отсюда требование: взаимная откровенность, сопереживание и умение хранить тайну. Все вместе взятое формирует способность ориентироваться на требования сверстников, учитывать их» [2, с. 73].

Жизнедеятельность коллектива для большинства детей – это пространство для развертывания их сегодняшней жизни, для развития их социального опыта и гражданского самосознания. Педагогика коллективного творческого воспитания, разработанная И. П. Ивановым, – одна из продуктивных методик воспитания в современных условиях.

Воспитательные возможности КТД связаны, прежде всего, с самореализацией каждого участника. Методика коллективной организаторской деятельности дает возможность построения коллектива на принципах коллективного планирования, организации и обсуждения результатов совместной деятельности.

Наследуя и развивая лучшие традиции русской и советской педагогики, Игорь Петрович Иванов разработал на теоретическом, практическом и методическом уровнях отношения доверия, уважения, творческого содружества, товарищества, определил условия развития личности в коллективной творческой деятельности.

Основным условием успешного использования КТД является развитие отношений творческого содружества между всеми участниками этого процесса. Обретая радость творчества, дети обретают душевное равновесие. Глубокий эмоциональный контакт, который является непременным атрибутом дружеского взаимодействия (содружества), формирует своеобразный эмоциональный механизм, позволяющий затем не только осуществлять аналогичные контакты, но активно искать их: в эмоциональном восприятии окружающей действительности, в обретении опыта эмоциональных отношений с людьми [1].

Одним из ярких примеров реализации КТД («творческие мастерские») является театральная деятельность. Искусство (в частности театральное искусство игры) является одним из средств развития толерантности. «Театр традиционно воспринимается как храм искусства, где соединяются усилия актеров, режиссера, художников, музыкантов, мастеров костюма и света, а также усилия зрителей. Театр как школа общения, как школа жизни необходим для воспитания нового поколения, так как в процессе театрального действия происходит не

только коллективное восприятие искусства, но и коллективное сопереживание, сочувствие, развивается именно та сфера духовного общения, которая сколь необходима, столь и сложна» [1, с. 123].

Коллективная творческая деятельность может выступать как средство социализации подростков, поскольку сама по себе «дает учащимся ценностные ориентиры и через погружение в активную творческую деятельность обеспечивает более высокие шансы для овладения общечеловеческими ценностями и вхождения в социум» [9].

Театральная деятельность выступает средством формирования личностных качеств, являющихся базовыми для успешного сотрудничества в коллективе. К этим качествам относят следующие:

- *открытость* как проявление активного интереса к другому человеку;
- *организованность* как соблюдение определенного порядка, принятого в коллективе, выполнение обязанностей, взятых на себя с учетом общих интересов и собственных желаний;
- *ответственность* как принятие коллективной цели, добросовестное отношение к делу, обязанность и способность ребенка отвечать за совершенные действия и их последствия;
- *коллективизм* как форма социальной взаимосвязи на основе солидарности, взаимопомощи и объективной требовательности друг к другу, где приоритет отдается коллективным целям по сравнению с целями личными.

Театральная деятельность «способствует формированию процессов децентрализации ребенка, т. е. способности оказаться в положении другого человека, увидеть ситуацию его глазами» [11, с. 155], развивает способность к сопереживанию, сочувствию, эмпатии. Без развития данных способностей невозможно развитие толерантных отношений между людьми.

Основной идеей КТД (в данном случае театральной деятельности) является «осознание и самопринятие себя как творца общего дела; определение и развитие подростками своего творческого потенциала, своих способностей и возможностей, особенных личностных черт, а также способностей толерантного взаимодействия в процессе совместного творчества» [6].

В опытно-поисковой работе принимали участие 17 подростков. В группу испытуемых вошли учащиеся одного класса, посещающие школьный театральный кружок с 5 по 9 класс. Педагогическое наблюдение, диагностика, тестирование на каждой стадии от планирования до участия каждого в оценке сделанного дают возможность увидеть эмоциональные проявления учащихся, отношения и практические действия воспитанников, динамику взаимоотношений в коллективе. Диагностика и тестирование на констатирующем и контрольном этапах проводились по следующим методикам:

- 1) диагностика школьной тревожности Филипса [7];

- 2) диагностика эмоциональной направленности учащихся Б. И. Додонова [7];
- 3) опросник Г. Ю. Айзенка на определение уровня импульсивности (нейротизма) учащихся [7];
- 4) изучение межличностных отношений «Оценка отношений подростка с классом» [7];
- 5) диагностика социальной эмпатии [3].

Диагностика школьной тревожности (таблица 1) – тестирование каждого ребенка на предмет выявления уровня его тревожности, самооценки, коммуникативно-личностной адаптации, сопротивляемости организма стрессам. Для диагностики использовался опросник Филипса. Данный метод исследования проводится с 2005 года. Результаты диагностики 2005 года показали наличие высокого уровня школьной тревожности. Основными факторами ее стали:

- страх самовыражения (53 % учащихся);
- страх ситуации проверки знаний (29,5 % учащихся);
- страх не соответствовать ожиданиям (41 % учащихся);
- проблемы и страхи в отношениях с учителями (35 % учащихся).

Результаты диагностики 2007 и 2010 гг. показали, что уровень тревожности детей значительно снизился.

Таблица 1

Результаты диагностики школьной тревожности

Фактор	2007 г., процентный показатель учащихся	2010 г., процентный показатель учащихся
Страх самовыражения	41 %	12 %
Страх ситуации проверки знаний	24 %	12 %
Страх не соответствовать ожиданиям	24 %	24 %
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	35 %	29 %

Следовательно, можно констатировать положительную динамику в эмоциональном самочувствии школьников.

Диагностика эмоциональной направленности учащихся. Данный метод исследования проводился в феврале 2008 года по методике Б. И. Додонова. Автор различает 10 основных типов эмоциональной направленности: альтруистический, практический, гностический, романтический, пугнический, аккизитивный, эстетиче-

ский, коммуникативный, гедонистический, глористический. Результаты диагностики показали, что в классе преобладает коммуникативный тип эмоциональной направленности – 42 % учащихся (он направлен на деятельность, полезную для других, на работу и самоотдачу ради близких) и практический тип – 36 % учащихся (направленный на цель, на достижение успеха в работе).

Этот же метод диагностики был проведен в феврале 2010 года. Результаты оказались следующими: коммуникативный тип эмоциональной направленности имеют 54 % учащихся, этот показатель поднялся на 12 %; практический тип остался прежним, т. е. 36 %, а эстетический и альтруистический имеют по 5 % учащихся.

При помощи личностного опросника Г. Ю. Айзенка была проведена диагностика на *определение уровня импульсивности* (нейротизма) учащихся класса (2010 г.). Согласно концепции автора методики, уровень нейротизма связан по принципу взаимной дополнительности с другой важной личностной характеристикой – экстравертностью, т. е. обращенностью вовне, открытостью в общении. Тестирование показало целостность оси «нейротизм – экстраверсия» у учащихся.

Методика «Оценка отношений подростка с классом» позволила выявить три возможных типа восприятия индивидуумом группы.

Первый тип – индивидуалистический. Индивид воспринимает группу как помеху своей деятельности или относится к ней нейтрально. Группа не представляет собой самостоятельной ценности для индивида. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов.

Второй тип – прагматический. Индивид воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее полезности для индивида. Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы и послужить источником необходимой информации.

Третий тип – коллективистический. Индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность. На первый план для него выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в групповую деятельность. Проявляется потребность в коллективных формах работы.

Диагностика проводилась в 2005 и в 2010 годах и имеет следующие показатели (таблица 2).

Таблица 2

**Диагностика «Оценка отношений подростка с классом»
за 2005, 2010 гг.**

Типы восприятия индивидуумом группы	2005 г. (% учащихся)	2010 г. (% учащихся)
1. <i>Индивидуалистический</i>	42	6
2. <i>Прагматический</i>	29	6
3. <i>Коллективистический</i>	29	88

Диагностика социальной эмпатии. Для диагностики эмпатии применен опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна. Данный вид диагностики помогает выявить эмоциональную отзывчивость учащихся, их чувствительность и внимание к другим людям, их проблемам, горестям и радостям, стремление оказывать помощь и поддержку (таблица 3).

Таблица 3

**Результаты диагностики социальной эмпатии учащихся
2005 и 2010 гг.**

Год	Уровень эмпатических тенденций		
	Высокий	Средний	Низкий
2005	52	36	12
2010	82	18	—

Результаты диагностики показали, что за период с 2005 по 2010 гг. произошли существенные изменения в области социальной эмпатии учащихся. Высокий уровень эмпатических тенденций возрос на 30 %, средний показатель опустился на 18 %, и низкий к 2010 году вообще отсутствует.

Результаты опытно-поисковой работы позволили сделать следующие **выводы**.

1. Межличностные взаимодействия детей в условиях детского театрального коллектива характеризуются опосредованностью и устойчивостью отношений, поскольку дети общаются достаточно длительное время. Также эти взаимодействия носят публичный, неформальный и творческий характер.

2. Совместная театральная деятельность предполагает понимание детьми важности своего участия в ней. Дети учатся взаимориентированности друг на друга и согласованности действий в процессе репетиций и выступлений. При этом активность одних детей стимулирует активность других, иными словами, своим состоянием, действиями одни дети оказывают влияние на изменение поведения и личностно-смысловых образований других детей.

3. В процессе театральной деятельности коллектив начинает отличаться благоприятным психологическим климатом, высоким уровнем сплоченности, активности, позитивным отношением к окружающему миру, неконфликтностью поведения, творческой атмосферой.

4. Создание особой среды и включение учащихся в различные виды творческой деятельности «выстраивают благоприятные условия для обогащения духовного мира и развития межличностных отношений как показателей процесса социализации личности» [9].

Библиографический список

1. Аванесян И. Д. Творчество и воспитание. – СПб. : КАРО, 2004. – 160 с.
2. Белкин А. С. Педагогика детства (Основы возрастной педагогики). – Екатеринбург : Сократ, 1995. – с. 152.
3. Диагностика социальной эмпатии // Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Изд-во Института психотерапии. – 2002. – С. 21–23
4. Изюрова О. С. Вокальный эстрадный ансамбль как форма развития толерантного отношения подростков-воспитанников детского дома к сверстникам : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Екатеринбург, 2009.
5. Немов Р. Психология [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov2/04.php
6. Погодина А. А. Программа по формированию толерантности у подростков в рамках классного коллектива [Электронный ресурс]. URL: <http://ypk.yspu.yar.ru/tolerance/3-7.htm>
7. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2008. – 688 с.
8. Психология : учеб. / В. М. Аллахвердов, С. И. Богданова [и др.]; отв. ред. А. А. Крылов. – М. : Проспект, 2011. – 752 с.
9. Раненко М. Э. Общее музыкальное образование как средство социализации учащихся средней школы : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1998. – 203 с.
10. Социализация личности, периоды ее развития [Электронный ресурс]. URL: <http://psyera.ru/socializacia-lichnosti-periody-ee-razvitia-189.htm>
11. Трофимова Е. Д. Музыкально-театральная деятельность в становлении эмоционально-нравственного мира ребенка // Мат-лы всерос. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых «Музыкальное образование детей и юношества: проблемы и поиски» (Екатеринбург, 12–13 апреля 2007). – Екатеринбург, 2007. – 268 с.
12. Электронный ресурс. URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/filosofiya/TOLERANTNOST.html

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕФЕРЕНТНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ, САМООЦЕНКИ И ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Е. В. Гаврилина
Государственное казенное
оздоровительно-образовательное учреждение
«Созвездие», г. Волгоград, Россия

Summary. This article observes the psychological features of the teenagers, students of the 9th – 11th forms. Author analyzes the reference groups, self-esteem and personal senses of a modern teenager. Results of research can be used for receiving optimum effects in «student-teacher» and «student-parent» relations.

Key words: teenager; reference groups; self-esteem; personal senses.

...Ни одно даже самое фундаментальное исследование не исчерпало всего, что можно узнать о подростке. Подросткам, живущим в то или иное время, в определенной среде, присущи особые, специфические характеристики развития.

*Доктор психологических наук,
профессор, зав. кафедрой психологии
развития и образования
РГПУ им. А. И. Герцена Л. А. Регуш*

Подростковый период занимает особое место в жизни человека, потому что в эти годы он переходит от одного измерения жизни к другому, существующему в мире взрослых, переходит от одной эпохи к другой – от детства к взрослости.

В отечественной психологической науке, и прежде всего в научной школе Л. С. Выготского – А. Н. Леонтьева, разработаны фундаментальные положения, раскрывающие закономерности становления личности подростка в онтогенезе (Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Л. Ф. Обухова, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин).

Многочисленные научные исследования дали основание утверждать, что есть некоторые общие, закономерно повторяющиеся особенности психического развития в подростковый период.

Однако в современных условиях социально-экономического развития общества психологический портрет современного подростка претерпел значительные изменения, по сравнению с образом молодого человека, описанного в научной литературе последней четверти XX века. Данное исследование проводилось с целью изучения психологических особенностей и рефлексивных возможностей учащихся 9–11 классов (2009–2011 годы). Всего в исследовании приняли участие 161 человек, учащихся ГКООУ «Созвездие» г. Волгограда.

В качестве психодиагностической методики использовалась методика М. Куна – Т. Макпартленда «Кто я?».

На первом этапе исследования мы предлагали учащимся закончить 20 предложений, начинающихся с местоимения «Я...».

В дальнейшем, анализируя полученные данные, мы исходили из интерпретации, предложенной С. А. Беличевой:

- существительные, которые фигурируют в высказываниях, означают референтные группы, к которым относит себя подросток;
- прилагательные, используемые в высказываниях, характеризуют их самооценку;
- предложения с использованием глаголов означают личностные смыслы, наиболее актуальные для подростков.

1. Референтные группы

Референтная группа – это значимая группа для подростка. Группы общения складываются у подростков на трех иерархических уровнях.

Первый уровень – малые референтные группы, или группы непосредственного окружения, такие как семья, школа, неформальные группы подростков и т. д.

Второй уровень – группы, подчиненные нормам сообщества или корпораций, реально существующие, как правило, большие группы, такие как профессия, половая идентификация, группа по признаку территориальной принадлежности, национальные группы и т. д.

Третий уровень – группы, соединенные с макросредой, т. е. не существующие в социальной реальности группы, однако представленные в некотором высшем смысловом пространстве.

Все существительные, фигурирующие в высказываниях опрошенных, были проанализированы с позиций принадлежности к разным референтным группам.

Затем был произведен их количественный анализ, который представлен на рис. 1.

Как видно из представленных там данных, подростки приблизительно в равной мере относят себя к малым и большим (реальным или не существующим в реальности) группам. Однако внутри этих групп существуют более или менее предпочитаемые подростками подгруппы. Они представлены на рис. 2.

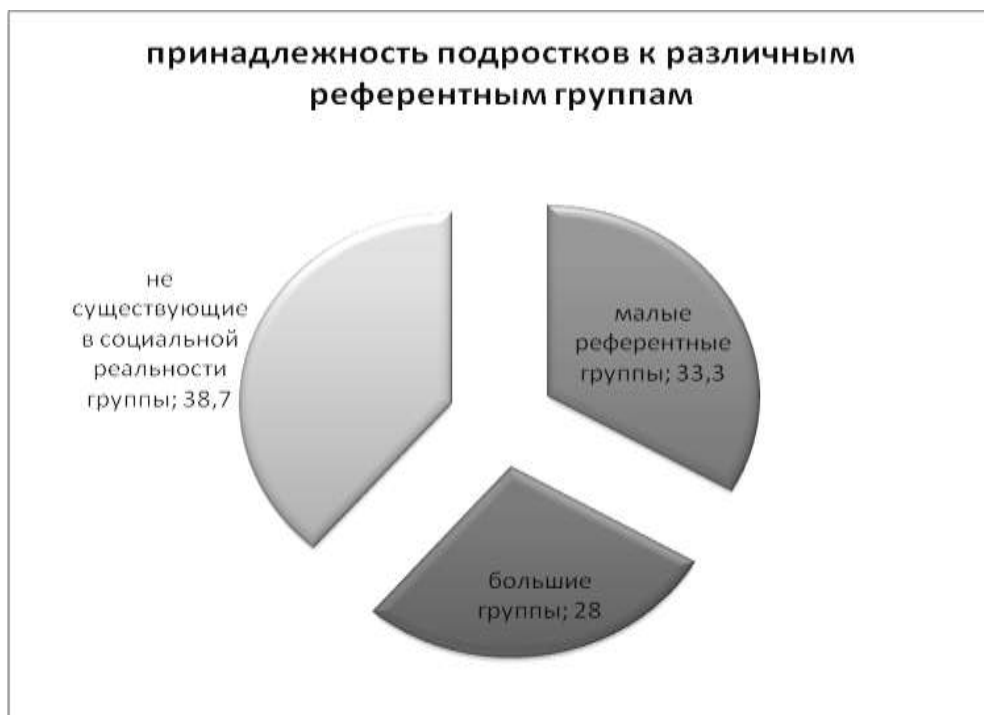


Рис. 1. Принадлежность подростков к различным референтным группам

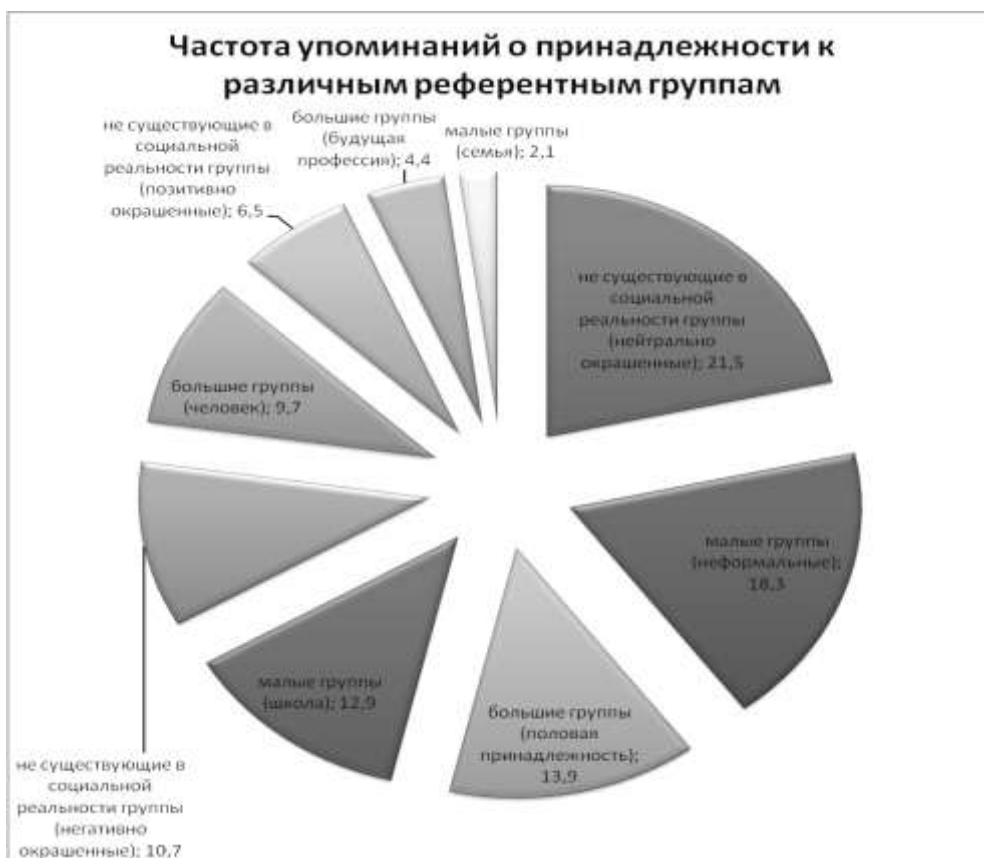


Рис. 2. Частота упоминаний о принадлежности к различным референтным группам

21,5 % опрошенных указывают на свою принадлежность к не существующим в социальной реальности группам (нейтрально окрашенным): блондинка, брюнетка, холерик, сангвиник, формирующаяся личность. Таким образом, подростки оценивают себя с точки зрения внешности, особенностей темперамента и возрастных психологических особенностей.

18,3 % подростков ощущают себя частью различных групп по интересам: меломаны, посетители чатов и форумов, спортсмены.

13,9 % респондентов относят себя к группам по признаку половой принадлежности.

12,9 % учащихся отмечают, прежде всего, свою вовлеченность в учебную деятельность: ученик(ца). Следует отметить, что одни оценивают свою принадлежность к этой группе с точки зрения успеваемости (хорошист – не хорошист, отличник(ца), а другие – с позиции отношения к школе (не любитель школы).

10,7 % подростков указывают на свою принадлежность к не существующим в социальной реальности группам с негативной окраской: вредина, лентяй, дурочка, вампир, пофигист.

9,7 % опрошенных чувствуют себя частью большой группы, имя которой – человек.

6,5 % респондентов относят себя к не существующим в реальности группам с позитивной окраской: неординарная личность, суперзвезда, гуманист, романтик, мечтатель, само совершенство, лидер, супер.

4,4 % учащихся указывают на свою принадлежность к будущей профессии: врач, юрист, будущий медик, знаменитый археолог.

2,1 % подростков относят себя к малой группе «семья»: домосед, семьянин.

Кроме того, анализ принадлежности к референтным группам позволил выявить следующие закономерности:

- 40 % подростков вообще не отнесли себя ни к каким референтным группам. Их высказывания касались только самооценки и личностных смыслов;

- 12,7 % опрошенных описывали себя только с точки зрения самооценки;

- 9 % респондентов описывали себя только с позиций личностных смыслов.

Примечательно, что все они – девочки. Данное обстоятельство связано с тем, что способность к рефлексии более развита в этом возрасте у девочек, чем у мальчиков.

Подростки из референтной группы «школа» (ученик, хорошист, отличник) практически не причисляют себя к не существующим в социальной реальности группам. Исключения составляют такие определения, как романтик, мечтатель, вредина.

Подростки, причисляющие себя к малой референтной группе «спорт» (спортсмен, баскетболист, футболист), тоже не относят себя ни к одной несуществующей группе и наряду с этим описывают себя только с точки зрения самооценки, не используя при этом ни одного личностного смысла. Примечательно, что все они – мальчики. Возможно, для мальчика-спортсмена на первое место выступает внешняя физическая привлекательность.

Один подросток описал себя только с точки зрения референтных групп (реальных и несуществующих): меломан, игроман, пофигист, не любитель школы, рыбак, робот.

86 % высказываний о принадлежности к не существующим в социальной реальности группам дали подростки, которые не относят себя к реальным референтным группам. Данное обстоятельство может свидетельствовать о претензии подростков на признание собственной уникальности и непохожести на сверстников.

2. Самооценка

Следующим шагом нашего исследования стал анализ прилагательных, фигурирующих в высказываниях подростков. Они касались самооценки качеств личности, способов общения, внешности и собственной уникальности.

Количественный анализ полученных данных представлен на рис. 3.

Как видно из представленных на нем данных, подростки оценивают себя, прежде всего, с позиций личностных качеств (36,4 % от числа общих высказываний) и способов общения (34,2 %).

Примечательно, что, оценивая личностные качества, старший подросток способен выделить как положительные, так и отрицательные черты. Это свидетельствует о наличии дифференцированной самооценки. Количество позитивных и негативных оценок в ответах учащихся практически одинаково.

Однако, особенность старшего подросткового возраста заключается в том, что соотношение «Я-идеального» и «Я-реального» в самооценке не совсем устойчиво. Каждая положительная и каждая отрицательная самооценка мгновенно приобретают глобальный характер, и дети порой просто не могут их разграничить.

Характеристики, данные себе одним и тем же подростком, наглядно доказывают эти слова: «Двуличная – иногда жутко веселая, а иногда – грустная».



Рис. 3. Основные критерии самооценки подростка

Другие примеры приведены ниже:

- справедливая – вредная;
- злой – добрый;
- дружелюбный – задиристый;
- вспыльчивая – отходчивая;
- ответственная – забывчивая;
- терпеливая – бешеная.

Таким образом, самооценка часто колеблется между двумя крайними полюсами: либо все, либо ничего – середины нет. Не зная о такой возрастной особенности, дети склонны принимать ее за двуличие.

Больше трети ответов (34,2 % от общего числа суждений) касаются способов общения с окружающими. Общение остается ведущей деятельностью старшего подростка, поэтому для него очень важно качество этого общения (*культурный, дружелюбный, заводной*) и статус, который оно дает подростку (*нужный, любимый, популярный*).

Период первых гормональных изменений миновал у большего числа старших подростков, поэтому довольных своей внешностью практически в 3 раза больше, чем недовольных.

Особое внимание следует уделить самооценке, основанной на признании собственной уникальности. 10,5 % от общего числа высказываний касаются «особенности», «необычности», «неповторимости» и «загадочности» респондентов.

3. Личностные смыслы

Следующим шагом нашего исследования стал анализ глагольных форм, фигурирующих в высказываниях подростков. Они касались личностных смыслов, связанных с общением, развитием, усвоением нравственных норм, прогнозом будущего и потребностью в удовольствиях и материальных благах.

Количественный анализ представлен на рис. 4.



Рис. 4. Основные категории личностных смыслов

Как видно из представленных данных, наибольшее количество личностных смыслов старшего подростка связано с потребностью в удовольствиях и материальных благах, умственным и физическим развитием, а также с общением.

Данные, полученные в ходе исследования, могут быть использованы для проведения просветительской работы с родителями (классные или общешкольные собрания), развивающей работы с подростками (психологические занятия, тренинги, дискуссии, обсуждения и т. д.), оптимизации взаимоотношений в системе «учи-

тель – ученик», «ученик – родители» и способствуют активизации рефлексивных возможностей учащихся старшей школы.

Библиографический список

1. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. – М., 1994.
2. Казанская В. Г. Подросток: трудности взросления. – СПб., 2008.
3. Наш проблемный подросток: понять и договориться / под ред. Л. А. Ретуш. – СПб., 2001.
4. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. – М., 2004.
5. Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – СПб., 2006.
6. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб., 2004.
7. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д., 2004.

К ВОПРОСУ ОБ ЭМПИРИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ НЕФОРМАЛЬНЫХ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ПСИХОЛОГИИ

Л. А. Волкова

**Институт социальной и политической психологии НАПН
Украины, г. Киев, Украина**

Summary. The article deals with the experience of informal youth associations and youth subcultures empirical research. The contextual volumes are analyzed. The variants of diagnostic questionnaires using for informal youth associations and youth subcultures researching are described. The analyze of Ukraine Internet – resources of informal youth associations as one of researching variant is showed.

Key words: informal youth associations; youth subculture; Goth; Anime Clubs; role plays; skinheads; football fans; diagnostic questionnaires; online communities; group norms.

В наше время неформальное молодежное объединение (далее НМО) – весьма популярное явление в молодежной среде. Представителями таких объединений становятся подростки и студенческая молодежь. Возрастной порог некоторых неформальных объединений достигает даже 50 лет. В современном социуме существует множество взглядов относительно того, как рассматривать НМО: как противоправное явление, один из институтов социализации или как своеобразное проведение досуга.

Разнообразие, рост численности и направленность неформальных молодежных объединений все чаще привлекают внимание исследователей из разных отраслей научных знаний. Изучением этого явления занимаются этнографы, философы, социологи, историки, правоведы и психологи.

В данной статье мы хотим обратить внимание на ряд проблем, которые касаются практической стороны исследований НМО.

Во-первых, анализируя существующие исследования, мы заметили отсутствие единого определения для НМО, что, в свою очередь, доставляет массу сложностей с определением объекта исследования.

Во-вторых, нет разграничений между такими понятиями, как НМО и молодежная субкультура. Эти явления рассматриваются как синонимы и подразумевают все, что касается неформальной молодежной культуры: внешний вид, особенности поведения, сленг, музыкальные вкусы и т. д. Мы считаем, что это ошибочная точка зрения, поскольку исследование каждого из этих явлений требует своего индивидуального подхода и психодиагностического инструментария.

В-третьих, существует практическая проблема механизма исследования НМО.

Итак, начнем с определения НМО. Рассмотрим уже существующие варианты определения НМО. Так, в работе А. С. Запесоцкого и А. П. Файна неформальное молодежное объединение рассматривается как группа людей, имеющих общую деятельность, специфическую систему ценностей, связанную с ней модель поведения; систему атрибутов; стиль общения, который определяется сюжетом, ритуалами принятия новичков, посвящением, исключением и особенностями ролевого поведения [1, с. 40].

К. Е. Игошев и Г. М. Миньковский рассматривают неформальное объединение как сообщество, состоящее из подростков и лиц молодого возраста и характеризующееся рядом неотъемлемых признаков. НМО возникают на базе стихийного общения в конкретных условиях социальной ситуации; они самоорганизующиеся и независимые от официальных структур; имеют обязательные для участников модели поведения, направленные на реализацию потребностей, которые не удовлетворяются другими формами жизнедеятельности (самоутверждение, социальный статус, защищенность, престижная самооценка); их характеризует относительная устойчивость, высокий уровень включенности индивида в функционирование сообщества, определенная иерархия; выраженные особенности (или система) мировоззрения, ценностных ориентаций, отношения к окружающей среде, стереотипов поведения; атрибутика, подчеркивающая принадлежность к данной общности [2, с. 10].

Л. А. Радзиховский определяет неформальное молодежное объединение как «социально-психологическое явление, представляющее собой попытку адаптации молодых людей к тем проблемам, с которыми они сталкиваются в подростковом и юношеском возрасте, в течение того периода, когда они постепенно входят в самостоятельную жизнь в современных конкретно-исторических условиях» [3, с. 15].

Многие авторы ставят знак равенства между НМО и молодежными субкультурами, рассматривая первые как общности, объединенные по признаку субкультуры.

Т. Б. Щепанская рассматривает субкультуру как подсистему более широкой культурной общности. Это определение сейчас не означает вытеснения молодежных ценностей за рамки «культуры», а, наоборот, обозначает включение в нее на правах подсистемы. Слово «субкультура» звучит теперь более нейтрально и указывает просто на своеобразие норм и ценностей, символики и атрибутики молодежных сообществ [6, с. 28].

Молодежная субкультура – это составляющая общей культуры общества, которая реализует потребности, соответствующие психо-возрастным и социальным уровням развития молодого человека, утверждая специфичность его ценностных ориентаций и образа жизни в социуме [4, с. 17].

Н. Н. Слюсаревский пишет, что «...субкультуру мы понимаем как часть культуры, или как часть программы – ее подпрограмму. Программа реализуется именно благодаря своим подпрограммам. Однако субкультура может выступать не только как средство реализации большой программы, но и как определенная альтернатива или антитезис большой программы, целостная и вполне самостоятельная программа, которая может существовать как внутри программы, так и сама по себе, как своеобразный запасной вариант развития социокультурной системы. Составляющими субкультуры и одновременно признаками ее оказываются: знание (картина мира в узком смысле); ценности; стиль и образ жизни; социальные институты как системы норм; процедурное знание (навыки, умения, способы осуществления, методы); потребности и склонности» [5, с. 117–127].

Исходя из вышеизложенных определений, мы сделаем попытку разграничить понятия НМО и молодежной субкультуры. В нашем исследовании мы рассматриваем НМО как небольшую (10–25 человек) структурно нестабильную группу со спонтанно составленной системой внутренних социальных связей, спорным количеством членов, собственными групповыми нормами, специфической системой ценностей, моделью поведения, действиями, которые являются продуктом не институциональной организации, а результатом самостоятельности.

Молодежная субкультура определяется нами как подуровень общей культуры (или как культура в культуре), то есть то, что собственно производит НМО, его внешние особенности, а именно: выразительная система атрибутов (одежда, прически, макияж, символика, наличие музыкальной сцены, кумиров, речевки, книги и др.), стиль общения (сленг).

Исходя из того, что по определению НМО – это, прежде всего, группа людей, а молодежная субкультура – подуровень культуры и

то, что вырабатывается этой группой, исследуя эти явления, следует применять соответствующий инструментарий.

Так, для исследования молодежной субкультуры хорошо зарекомендовали себя методы, используемые в этнографии и социологии (социопрагматический анализ, визуальные методы).

Для исследования НМО подойдет психодиагностический инструментарий, который ориентирован на изучение личностных особенностей и групповых процессов.

В данной статье мы хотим рассмотреть проблему практического механизма проведения эмпирического исследования НМО (в нашем случае, социально-психологического). Наше изучение неформальных молодежных объединений осуществлялось в рамках подготовки диссертационного исследования «Особенности групповых норм маскулинности в неформальных молодежных объединениях» в Институте социальной и политической психологии НАПН Украины в течение 2009–2012 гг. Исследование предполагало проведение: интервью, анкетирования и диагностических методик. Мы выделяем несколько вариантов применения диагностических опросников и анкетирования в таком исследовании:

1) непосредственный опрос представителей НМО на местах проведения тусовок, концертов, встреч и т. д. – самый результативный способ, однако и самый сложный. Такой опрос требует много времени (если опрашивается больше 20 человек), т. к. вы общаетесь с каждым респондентом индивидуально;

2) опрос большой массы подростков, молодежи (учеников, студентов) для выявления среди них представителей НМО – не самый результативный способ, поскольку среди опрошенных может не оказаться неформалов или их процент будет достаточно мизерным. Хотя этот вариант приемлем для определения процента молодежи, привлеченной в НМО;

3) онлайн-опрос в социальных сетях – результативный способ, но требует опроса огромной массы респондентов, поскольку процент онлайн-ответов небольшой. Например, из 200 обращений к представителям НМО в сетях Интернет согласились ответить 175, ответы получены от 30. Есть вариант опроса (если Ваше исследование допускает использование небольшой анкеты с желательными закрытыми вопросами) публикации вопросов в онлайн-дневниках сообществ НМО. В таком случае процент полученных ответов будет значительно больше;

4) опрос через знакомых, у которых есть свои знакомые неформалы (по принципу «снежный ком»). Способ результативный, но не предусматривает опроса большого количества людей. Практика показывает, что количество знакомых неформалов редко превышает 10–15 человек.

Кроме результативности опросов, следует обратить внимание на их достоверность. Из перечисленных подходов наиболее достоверным является первый, поскольку предусматривает контакт «один на один» с представителем НМО. И этот вариант незаменим, т. к. дает возможность описать исследуемое явление, сделать фотографии, пообщаться с организаторами мероприятия, познакомиться с другими участниками.

Второй проблемой, с которой мы столкнулись, стала проблема идентификации молодежи с тем или иным неформальным объединением. Так, во время проведения опросов в онлайн-сообществах различных молодежных субкультур было обнаружено, что не все участники онлайн-сообщества в реальной жизни причастны к той или иной молодежной субкультуре, не говоря уже об НМО. В ходе опроса участников о мотивах участия в сообществе были получены ответы, что им нравятся те или иные элементы субкультуры, но не больше. Среди таких элементов чаще всего называли: фотографии, рисунки, символы, литературу, музыку. В других случаях мотив участия в онлайн-сообществе описывался как мировоззрение или стиль жизни. Такие молодые люди использовали элементы субкультуры в обыденной жизни, но при этом не являлись участниками реальных НМО. Время от времени они могли посещать фестивали и концерты, проводимые в рамках их молодежной субкультуры. Такой факт невозможно не брать во внимание, так как он дает возможность описать не только варианты участия в молодежной субкультуре, но и проанализировать степень вовлеченности участников. Если провести грань между реальными участниками НМО и его виртуальными единомышленниками, можно с уверенностью сказать, что первые попадают в группу фанов своей субкультуры, а вторые относятся к ее поклонникам.

Следует заметить, что некоторые НМО обладают собственными интернет-ресурсами, которые не только популяризируют информацию о своей субкультуре, но и представляют некое подобие онлайн-сообщества НМО. Бывают случаи, что участники таких сообществ незнакомы в реальной жизни, но достаточно активны в онлайн-общении. Чаще всего это сайты для любителей аниме, готики, ролевых игр, футбола. Также сюда следует отнести интернет-страницы политически направленных НМО. Наше исследование охватывало не все существующие в Украине НМО, а только популярные среди украинской молодежи. Популярные НМО были отобраны по результатам анкетирования подростков и студентов, проведенного нами в 2010 г. Было выделено шесть НМО: готы, аниме, эмо, творческое движение ролевых игр, футбольные фанаты, скинхеды. В нашей статье мы проанализируем существующие интернет-ресурсы украинских НМО на примере творческого движения ролевых игр. Нам удалось найти 52 ресурса, которые относятся к данной

субкультуре. Их условно можно разделить по таким направлениям: клубы, порталы – организаторы ролевых игр, мастерские по изготовлению и реставрации оружия и доспехов, обучение оружейному делу, реконструкторы быта, онлайн ролевые игры и фестивали. Центральное место, конечно же, занимают клубы (исторической реконструкции «Серебряный волк», клуб городских бродяг, клуб ролевого моделирования и исторических доспехов, клуб военно-исторической реконструкции, Киевская дружина ВИК «Ристания», Пейнтбольный клуб «Легион» и др.). На интернет-страницах клубов представлены расписания проведения игр, фестивалей, рыцарских турниров. Дана информация о воспроизведении одежды, украшений, снаряжения, оружия разных времен, представлены исторические материалы, фотогалереи. Для клубов характерно наличие правил для участников. Такая информация бесценна для исследователя, поскольку рассматриваемые объединения самостоятельные и их групповые нормы, как правило, резидуальные. Наличие кодифицированных норм, а такими как раз являются прописные правила клубов, свидетельствует не только о степени развития НМО, но и дает возможность увидеть статусную иерархию внутри НМО, положение девушек и молодых людей в объединении.

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели некоторые из проблем, которые касаются практической стороны изучения НМО. Мы проанализировали явление НМО и дали ему определение: это небольшая (10–25 человек) структурно нестабильная группа со спонтанно составленной системой внутренних социальных связей, спорным количеством членов, собственными групповыми нормами, специфической системой ценностей, моделью поведения, действиями, которые являются продуктом не организации, а результатом самостоятельности.

Поскольку очень часто НМО и молодежная субкультура рассматриваются как идентичные понятия, мы попытались показать, что это разные, хотя и взаимозависимые явления. В нашей статье мы определяем молодежную субкультуру как подуровень общей культуры (или как культуру в культуре), то есть то, что собственно производит НМО (выразительная система атрибутов (одежда, причёски, макияж, символика, наличие музыкальной сцены, кумиров, речевки, книги и др.), стиль общения (сленг)).

Мы рассмотрели особенности проведения эмпирического исследования в НМО и молодежных субкультурах и отдельные проблемы, возникающие при проведении такого исследования. Специфика этих явлений накладывает свой отпечаток на выбор диагностического инструментария исследователя. Мы рассмотрели 4 варианта проведения исследования посредством опросов участников НМО: непосредственный опрос; опрос большой массы подростков, молодежи; онлайн-опрос в социальных сетях; опрос по принципу

«снежный ком». Учитывая особенности каждого варианта, можно получить различные информационные данные о НМО: структуру неформального молодежного объединения, социально-демографические данные, групповые нормы и ценности, процентное соотношение молодежи, задействованной в НМО, индивидуально-психологические особенности участников, музыкальные и литературные предпочтения.

Мы проанализировали интернет-ресурсы НМО на примере творческого движения ролевых игр и условно разделили их по таким направлениям: клубы, порталы – организаторы ролевых игр, мастерские по изготовлению и реставрации оружия и доспехов, обучение оружейному делу, реконструкторы быта, онлайн ролевые игры и фестивали. Для клубов характерно наличие правил, для участников – это кодифицированные групповые нормы НМО. Наличие таких правил дает информацию о статусной иерархии внутри НМО, положении девушек и молодых людей в объединении.

Библиографический список

1. Запесоцкий А., Файн А. Эта непонятная молодежь. Проблемы формирования молодежных объединений. – М., 1990. – 214 с.
2. Игошев К. Б., Миньковский Г. М. По неписаным законам улицы... – М. : Юрид. лит., 1991. – 336 с.
3. Косарецкая С. В., Косарецкий С. Г., Синягина Н. Ю. Неформальные объединения молодежи: профилактика асоциального поведения. – СПб. : КАРО, 2006. – 400 с.
4. Лисенко Ю. О. „Молодіжна субкультура” як соціально-педагогічне поняття // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2009. – № 2. – С. 17.
5. Слюсаревский Н. Н. Субкультура как объект исследования // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2002. – № 3. – С. 117–127.
6. Щепанская Т. Б. Система: тексты и традиции субкультуры. – 2-е изд. – М. : ОГИ, 2004. – 286 с.

IV. СЕМЬЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЦЕНТРА ИГРОВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

О. А. Тэн

Детский сад общеразвивающего вида № 16 «Малыш»,
г. Омутнинск, Кировская обл., Россия

Summary. The article describes the pattern of relationships teachers and parents with their young children. This centre helps parents in upbringing their children.

Key words: centre; children at the age of 1–2; group practice.

Стратегия социально-экономического развития России до 2020 года нацеливает образовательные учреждения на необходимость организации системы квалифицированного педагогического консультирования родителей и содействие семьям в обучении, воспитании и развитии детей раннего возраста [5].

Основным средством развития ребенка в этом возрасте является игрушка. Она оказывает психотерапевтическое и воспитательное воздействие. Ранний возраст – это совершенно особый период, он, как писал Л. С. Выготский, сенситивен во всем [2]. И если в этот ответственный период не созданы необходимые условия, появляется задержка тех или иных функций, которая оказывает отрицательное влияние на дальнейший ход развития ребенка.

Ввиду низкой педагогической компетенции родителей часто в условиях семьи либо не создаются оптимальные условия для развития ребенка, либо навязывается форсирование темпов развития, в результате чего ребенок лишается тех основ, которые формируются в раннем детстве, и родители не приходят к желаемым результатам [3].

Одним из выходов из сложившейся ситуации могут стать совместные занятия детей и родителей в Центре игрового развития ребенка (ЦИРР).

Данная модель взаимодействия образовательного учреждения с семьями будущих воспитанников апробирована в дошкольном образовательном учреждении № 16 «Малыш» г. Омутнинска Кировской области. Деятельность ЦИРР строится на основе авторской программы «Мое солнышко», целью которой является оказание психолого-педагогической помощи в развитии детей семьям, имеющим детей раннего возраста (1–3 лет), не посещающих дошкольное образовательное учреждение.

Основной формой взаимодействия являются совместные занятия-встречи детей и родителей. Согласно программе «Мое солнышко» они

объединены в блоки, каждый из которых соответствует какому-либо виду детской деятельности, например, игре (см. табл. № 1), и организуются три раза в месяц в течение учебного года (теоретические, совместно-игровые и свободные игры в группе.)

Таблица 1

Занятие, посвященное игре в жизни ребенка

Ме- сяц	Вид деят- ти	Содержание
Ок- тябрь	По- знава- тель- но- рече- вая	<i>Встреча с родителями</i> «Игра в жизни ребенка» Как занять ребенка в кругу семьи. Игровой уголок, полезные советы. Игры и игрушки от 0 до 3 лет. Выставка «Игрушки наших детей». <i>Игровое занятие с участием детей и родителей</i> «Уронили мишку на пол...» Цель: показать родителям, как используя стихи А. Л. Барто, можно помочь детям в речевом развитии. <i>Свободные игры детей и родителей в группе детского сада</i>

Каждая первая встреча проводится в форме консультаций, тренингов, направленных на формирование осознанного родительства, где организуются видеопросмотры, решение педагогических ситуаций, выставки (игровых пособий, литературы, детского творчества).

Вторая встреча – это совместные игровые развивающие занятия родителей с детьми по основным направлениям развития: социально-личностному, познавательно-речевому, физкультурно-оздоровительному, художественно-эстетическому.

Все занятия интегрированные, проходят в форме игры, так как игровые приемы максимально удовлетворяют потребности ребенка в самостоятельности – речевой или поведенческой (движения, действия и т. п.). В них включаем пальчиковую гимнастику, т. к. ее значение для развития ребенка раннего возраста очень велико (развитие речи и мелкой моторики рук, умственное развитие), игры и игровые упражнения по сенсорному развитию, развитию речи, ознакомлению с окружающим миром, и в конце игрового занятия – продуктивная деятельность.

Третья встреча организуется в форме свободных игр детей и родителей для развития коммуникативных навыков, формирования позиции сотрудничества взрослого и ребенка. Руководитель ЦИРР организует специальную развивающую среду для детей раннего возраста для обогащения коммуникативных навыков в совместной игровой деятельности: сухие бассейны, батут, игры и игрушки, предполага-

ющие взаимодействие нескольких детей (настольные игры, пазлы, качалки, качели, крупногабаритные трансформирующиеся модули). Значительная роль на третьей встрече отводится педагогу-психологу, которая организует специальные ситуации для выявления проблем в детско-родительских отношениях.

По традиции дети и родители приглашаются на новогоднее представление для детей и музыкальный праздник «Нам пора в детский сад».

В ходе ежемесячных встреч родители не выступают в роли наблюдателя, а учатся в совместной с ребенком деятельности брать на себя ответственность за воспитание и развитие своего малыша. Своим одобрением взрослый поддерживает стремление к положительным поступкам, способствует становлению положительной самооценки [1].

Такая модель сотрудничества с семьями будущих воспитанников дает возможность: не разлучая ребенка с родителями, расширить социальные контакты малыша со сверстниками и взрослыми; разнообразить и обогатить педагогический опыт родителей в совместной игровой деятельности; частично решить проблему нехватки мест в ДООУ.

Таким образом, деятельность Центра игрового развития ребенка позволяет открыть перед малышом и его молодыми родителями мир социально-общественных отношений, дает мощный старт ребенку в жизни.

Библиографический список

1. Афонькина Ю. А. Некоторые психолого-педагогические проблемы раннего возраста. – Дошкольная педагогика. – 2009. – № 1. – С. 7.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М. : Просвещение, 1999.
3. Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю. Педагогика детей раннего возраста. – М. : Владос, 2007.
4. Дерягина Л. Б. Раннее развитие ребенка – не роскошь, а требование времени. – Дошкольная педагогика. – 2008. – № 7. – С. 9.
5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации : проект МЭРТ РФ, 2007.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

И. Б. Овчинникова, О. Н. Часовских
Детский сад № 231, г. Барнаул, Россия

Summary. The family and kindergarten have the special functions and can't replace each other in questions of education of the child. Therefore the active course on creation of uniform space of development of the child, both in a kindergarten, and in a family is necessary. The main objective of all forms and kinds of interaction of a kindergarten with a family – an establishment of confidential relations between children, parents and teachers, requirement education to share with each other the problems and in common them to solve.

Key words: the preschool childhood; family education; public education; uniform space of development of the child; society

Дошкольное детство – уникальный период в жизни человека, когда формируется здоровье, осуществляется развитие личности.

В то же время это период, в течение которого ребенок находится в полной зависимости от окружающих взрослых – родителей, педагогов. Поэтому ненадлежащий уход, поведенческие, социальные и эмоциональные проблемы, возникающие в этом возрасте, приводят к тяжелым последствиям в будущем.

За тысячелетнюю историю человечества сложились две ветви воспитания подрастающего поколения: семейное и общественное. Издавна ведется спор, что важнее в становлении личности: семья или общественное воспитание? Одни великие педагоги склонялись в пользу семьи, другие отдавали пальму первенства общественным учреждениям.

Между тем современная наука располагает многочисленными данными, свидетельствующими о том, что «без ущерба для развития личности ребенка невозможно отказаться от семейного воспитания, поскольку его сила и действенность несравнимы ни с каким, даже очень квалифицированным воспитанием в детском саду или школе» [3, с. 9].

В законе «Об образовании» записано, что «родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте».

Семья является институтом первичной социализации. Детский сад входит в систему опосредованного, или формального, окружения ребенка и представляет собой институт вторичной социализации. Все этапы процесса социализации тесно связаны между собой.

Семья и детский сад имеют свои особые функции и не могут заменить друг друга. В соответствии с законом «Об образовании» и

«Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении» одной из основных задач, стоящих перед детским садом, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка». «Основная цель всех форм и видов взаимодействия детского сада с семьей – установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать» [6, с.15].

На современном этапе необходим активный курс на создание единого пространства развития ребенка как в детском саду, так и в семье. «Важным условием преемственности детского сада и семьи является установление доверительного делового контакта, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей, педагогов, что особенно необходимо при подготовке детей к школе» [4, с. 154].

Отношения дошкольного учреждения с семьей должны быть основаны на сотрудничестве и взаимодействии при условии вовлечения родителей в образовательный процесс детского сада и сотрудничества детского сада с расположенными на его территории социальными институтами: общеобразовательными, музыкальными, спортивными школами, библиотеками и т. д.

Существенной стороной взаимодействия детского сада и семьи является то, что детский сад служит организующим центром и влияет на домашнее воспитание. В соответствии с этим меняется и позиция дошкольного учреждения в работе с семьей. Каждое дошкольное образовательное учреждение не только воспитывает ребенка, но и консультирует родителей по вопросам воспитания детей. Педагог дошкольного учреждения – не только воспитатель детей, но и партнер родителей по их воспитанию.

Традиционными являются такие формы работы с родителями, как физкультурные досуги и спортивные праздники с участием родителей и сотрудников ДООУ, родительские собрания, консультации, беседы. Но проблема в том, что родители чаще всего выступают в роли зрителей и реже в качестве участников спортивных мероприятий. Сегодня, когда родители зачастую испытывают трудности в общении с собственным ребенком, нельзя ограничиваться только пропагандой педагогических знаний, в которой родители лишь пассивные участники. Эффективнее использовать такие формы, когда «знания преподносятся в процессе сотрудничества педагога и родителей, активного взаимодействия взрослого и ребенка» [5, с. 12].

Еще Н. К. Крупская в своих «Педагогических сочинениях» писала: «Вопрос о работе с родителями – это большой и важный вопрос. Тут надо заботиться об уровне знаний самих родителей, о помощи им в деле самообразования, вооружения их известным минимумом, их практике в детских садах, привлечении их к этой работе». Существенной стороной взаимодействия детского сада и семьи, неоднократно подчеркивала Н. К. Крупская, является то, что детский

сад служит «организующим центром» и «влияет... на домашнее воспитание», поэтому необходимо как можно лучше организовать взаимодействие детского сада и семьи по воспитанию детей. «...В их содружестве, в обоюдной заботе и ответственности – огромная сила».

Педагог в детском саду должен работать таким образом, чтобы родитель смог преодолеть авторитаризм и увидеть мир с позиции ребенка; достичь понимания того, что нельзя ребенка сравнивать с другими детьми; узнать сильные и слабые стороны развития ребенка и учитывать их; быть эмоциональной поддержкой ребенку.

Библиографический список

1. Абашина В. В., Шайбакова С. Г. Взаимодействие дошкольного учреждения с социумом // Детский сад от А до Я. – 2008. – № 5. – С. 139–141.
2. Андреева Н. А. Организация совместной работы педагогов и родителей по подготовке детей дошкольного возраста к школе // Детский сад от А до Я. – 2007. – № 5. – С. 139–142.
3. Глебова С. В. Детский сад – семья: аспекты взаимодействия. – Воронеж : ТЦ «Учитель», 2005.
4. Ратниченко С. А. Семейное воспитание как фактор эмоционального развития дошкольника // Детский сад от А до Я. – 2007. – № 1. – С. 150–158.
5. Семина О. Р. Учимся взаимодействовать с родителями // Дошкольное образование. – 2003. – № 4. – С. 33–36.
6. Солодянкина О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей : пособие для работников ДОУ. – М. : АРКТИ, 2004.

МОДЕЛЬ СОТРУДНИЧЕСТВА ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЕЙ ПО ВОСПИТАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Л. Ф. Медведникова

**Детский сад общеразвивающего вида № 90
«Золотой ключик», г. Вологда, Россия**

Summary. The paper represents the experience of collaboration of the kindergarten with the family having as a purpose the education of spiritual and moral personality. The main stages of work and directions of resource supply as well as the results of research problem are described. The positive dynamic is obtained owing to the creation of the educational space unified.

Key words: spiritual and moral personality; image of child going out the kindergarten; model of collaboration; the Young Family Club.

Проблема воспитания духовно-нравственной личности сохраняет свою актуальность и требует поиска эффективных методов и форм работы, начиная с дошкольного детства. Всем известно, что на воспитание ребенка влияет в первую очередь семья. Самые квалифицированные педагоги не могут конкурировать с родителями, ко-

торые порой осознанно или неосознанно закладывают у ребенка представления о том, какова жизнь и по каким правилам можно в ней действовать. В связи с этим одним из основополагающих направлений работы образовательного учреждения должно стать сотрудничество детского сада с семьей.

Воспитательный потенциал МДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 90 „Золотой ключик”» (далее – ДОО) включает образовательное пространство, куда входит ближайшее социальное окружение (школы № 22, 26, Дом творчества детей и подростков, областная станция юннатов, детская поликлиника № 2, областной центр психолого-медико-социального сопровождения, библиотеки, театры, филармония, музеи и др.). В ДОО функционируют музыкальные кружки «Вологда моя», «Домисолька», изостудия «Волшебный карандаш», познавательного-речевого кружок «Ладушки», спортивные секции «Здоровячок», «Школа мяча» и др.

За последние три года работы (2009–2011 гг.) педагогический коллектив смог убедиться в целесообразности использования дифференцированного и деятельностного подходов в образовательном процессе, что подтверждается следующими результатами: существенно возросла конкурентоспособность ДОО, постепенно формируется индивидуальность детского сада; обогатился методический и технологический арсенал педагогов; обеспечено комфортное пребывание детей, созданы условия для их всестороннего развития. Однако не все устраивает педагогов и родителей. Итоги диагностического обследования и анкетирования участников образовательного процесса позволили выявить недостатки и проблемы: наблюдается недостаточный уровень сформированности духовно-нравственной направленности личности; имеется неудовлетворенность педагогов отношением значительной части родителей к воспитанию детей; оказывается недостаточная психолого-педагогическая поддержка родителям; слабо используется системный подход к организации образовательной деятельности.

Выявленные недостатки не позволяют достигнуть желаемого уровня эффективности образовательной деятельности. Актуальность обозначенной проблемы обусловила потребность в моделировании и построении системы работы посредством сотрудничества ДОО с семьей.

Цель – воспитание гармонично развитой, духовно-нравственной личности через эффективное сотрудничество детского сада с семьей.

Задачи: 1) разработать модель эффективного сотрудничества ДОО с семьей по воспитанию духовно-нравственной личности; 2) определить и реализовать комплекс классических и инновационных методов, форм взаимодействия педагогов и родителей, способствующих успешному воспитанию личности; 3) создать организаци-

онно-педагогические условия сотрудничества ДООУ с семьями воспитанников в микросоциуме.

Этапы работы. 1 этап (проектный) – изучение психолого-педагогической литературы, законодательных актов по вопросам дошкольного образования; выявление исходного уровня исследуемой проблемы; определение цели и задач, направлений работы. 2 этап (практический) – разработка и практическая апробация модели сотрудничества ДООУ с семьей; разработка программы, положения, плана работы; внедрение инновационных педагогических технологий, методов и форм работы; построение системы работы; создание организационно-педагогических условий для воспитания духовно-нравственной личности. 3 этап (обобщающий) – анализ образовательной деятельности по исследуемой проблеме; разработка научно-методических рекомендаций; определение перспектив дальнейшего развития ДООУ.

Основой конструирования модели сотрудничества ДООУ с семьей стал обобщенный образ выпускника. По мнению педагогов и родителей, выпускник ДООУ – это физически развитая, образованная, коммуникабельная, творческая, социально активная личность; гражданин и патриот своей страны, уважающий национальные чувства и традиции, обладающий положительными нравственными качествами. Учитывая особенности детей, их воспитания в семьях, специфику микрорайона, социальный заказ общества, мы пришли к выводу, что для достижения желаемого образа выпускника требуется создание системы работы через сотрудничество ДООУ с семьей. Таким образом, возникла необходимость создания Клуба молодой семьи, в рамках которого педагоги, специалисты привлекаемых к сотрудничеству учреждений, организаций помогли родителям раскрыть их потенциальные воспитательные возможности.

Реализация модели сотрудничества ДООУ с семьей по воспитанию духовно-нравственной личности потребовала соответствующих механизмов функционирования и ресурсобеспечения.

1. Обеспечение нормативно-правовых условий: изучение и пополнение нормативно-правовой базы ДООУ законодательными актами, нормативными документами; разработка системы работы, определение ее ведущих направлений; разработка локальных актов (приказы, положения, правила); заключение договоров о сотрудничестве с заинтересованными организациями; разработка модели сотрудничества ДООУ с семьей.

2. Разработка содержания и методики взаимодействия педагогов и родителей: приобретение методической и психолого-педагогической литературы; разработка программы «Клуб молодой семьи», положения о Клубе молодой семьи, перспективного плана работы; определение алгоритма организации и методики проведения совместных мероприятий, реализация инновационных педаго-

гических технологий; построение системы работы по воспитанию духовно-нравственной личности; разработка совместных проектов «Детский сад моей мечты», «Спешите делать добрые дела» и др.; создание банка педагогических идей.

3. Обеспечение организационно-педагогических условий: благоустройство и оснащение ДОУ современной техникой, мебелью; изучение потребностей педагогов, ожиданий родителей; организация клубной работы; проведение консультаций, семинаров, дней открытых дверей, досуговых и спортивных мероприятий; участие в социально значимых акциях «Вологда – цветущий город», «Подарок ветерану» и др.; участие в конкурсах, выставках; организация службы «Телефон доверия», презентация положительного семейного и педагогического опыта и др.

Результатом системы работы по воспитанию духовно-нравственной личности стало единое образовательное пространство, выходящее за рамки ДОУ и охватывающее социум микрорайона. Педагоги, родители и представители общественности вместе моделируют и определяют пути сотрудничества по вопросам воспитания подрастающего поколения. Дети, родители, педагоги вместе общаются, познают и развиваются, приобретая важнейшие качества – деятельностные способности и нравственные ценности, которые помогают встать на путь самоизменения и самообразования, способствуют успешной самореализации.

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ПРАЗДНИКИ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ СОТРУДНИЧЕСТВА ДОУ И СЕМЬИ

Е. В. Огородова

**Детский сад общеразвивающего вида № 16 «Малыш»,
г. Омутнинск, Кировская обл., Россия**

Summary. The article is useful for teachers of kindergartens who want to collaborate with pupils and their families. It gives recommendations of making holidays for children and parents.

Key words: holidays for children and their parents; collaboration; kindergarten; family; cooperation.

В условиях развития дошкольного образования педагогу необходимо осознавать важность сотрудничества с семьей для создания единого пространства, направленного на всестороннее развитие ребенка. Особенно актуальным решение данной проблемы становится с выходом федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, где указано, что «общий объем реализации основной общеоб-

разовательной программы включает время, отведенное на взаимодействие с семьями детей».

Для большинства родителей ребенок – это наивысшая ценность в жизни, их гордость, объект их любви и заботы. Вместе с тем, как показывает практика, у родителей встречается отсутствие интереса к тому, что происходит в детском саду, многие из них ошибочно считают дошкольное детство не столь уж значимым периодом для становления личности ребенка. Для того чтобы научить родителей видеть в ребенке полноправного члена общества, необходимо выстраивать отношения между дошкольным учреждением и семьей на основе сотрудничества и взаимодействия.

Сотрудничество – это общение на равных, где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать [2]. Успех сотрудничества зависит от того, насколько обе стороны (семья и детский сад) осознают целенаправленность воздействия на ребенка и доверяют друг другу.

Под взаимодействием ДОО и семьи понимается способ организации совместной деятельности родителей и педагогов на основе общения, что позволяет вовлечь семью в психолого-педагогический процесс.

По мнению О. А. Сафоновой, одним из показателей качества работы ДОО является разнообразие форм сотрудничества с семьей, среди которых выделяют традиционные и нетрадиционные [3].

Как показали исследования Т. Н. Дороновой, 86 % родителей наиболее приемлемыми формами взаимодействия ДОО и семьи называют совместные мероприятия (игровые и соревновательные) [2]. Это связано с тем, что часто испытываемая положительная эмоция у человека – это интерес, и у того, кто испытывает эту эмоцию, существует желание расширить опыт путем включения новой информации. Поэтому, опираясь на эмоцию интереса родителей, формируется дополнительная мотивация посещения учреждения.

Одной из наиболее интересных и нетрадиционных форм взаимодействия являются совместные детско-родительские праздники, которые на сегодняшний день являются традицией группы. Они не просто служат развлечением для детей и родителей, а это совместные мероприятия, направленные на то, чтобы показать родителям, как правильно организовать детский досуг, научить их общаться не только со своим ребенком, но и с его сверстниками. Такая форма взаимодействия помогает сплотить детско-родительский коллектив группы, дает возможность увидеть и оценить уровень социальной уверенности поведения ребенка в коллективе сверстников и взрослых, познакомить родителей и вовлечь их в жизнь детей в условиях образовательного учреждения, оптимизировать детско-родительские отношения.

Праздники проводятся один раз в квартал в соответствии с сезоном и комплексно-тематическим планом («Осенние посиделки»,

«Колядки», «Сюрпризы Снеговичка» и т. д.) и с участием всех субъектов образовательного процесса: родителей, детей, педагогов.

Тематика детско-родительских праздников подбирается по инициативе как педагога, так и родителей и детей, которые чаще всего предлагают такие мероприятия, как «Клепа в гостях у ребят», «Наш друг Карлсон», «День рождения раз в году» и т. д.

В основе тематических, календарных, спортивных, народных совместных праздников лежит авторский замысел педагога. Роль родителей заключается в непосредственном их участии в мероприятии, подготовке праздничного чаепития и организации игровой программы, они также привлекаются к написанию сценариев, конструированию сценических образов и костюмов, изготовлению декораций.

Любой детско-родительский праздник состоит из четырех частей:

- *театрализованное представление*, в котором свое актерское мастерство могут показать все субъекты образовательного процесса;
- *общее чаепитие*, для которого стол накрывается в соответствии с темой праздника;
- *игры и конкурсы* для детей и взрослых подвижного, певческого, интеллектуального и шуточного содержания;
- *рефлексия*, которая отражает отношение участников образовательного процесса к совместной деятельности.

Успех таких мероприятий становится более значимым при условии, когда педагоги и родители становятся союзниками в обеспечении эмоционального благополучия детей, их социальной уверенности и творческой активности.

Данная деятельность предусматривает тесное взаимодействие не только с воспитателем группы, но и с музыкальным руководителем, администрацией ДОУ. При подготовке и проведении праздников осуществляется дифференцированный подход к родителям и детям, наиболее раскрепощенные, артистичные участвуют в режиссерских постановках, а другие – в организации игровой программы и оформлении помещений, где проводится праздник.

Таким образом, использование такой формы сотрудничества ДОУ и семьи, как детско-родительские праздники, способствует выстраиванию положительных и искренних отношений между участниками образовательного процесса, позволяет убедить взрослых в том, что их участие в жизни детского сада необходимо и нужно как для их ребенка, так для них самих.

Организация работы с семьей по-новому свидетельствует о том, что создается детско-взрослая общность на основе эмоционально-психологической включенности каждого участника образовательного процесса, которая характеризуется неформальным типом отношений и возникновением единых интересов и ценностей, а

также дает возможность осуществлять педагогическую деятельность в условиях открытой системы.

Библиографический список

1. Богомолова З. А. Формирование партнерских отношений педагогов и родителей в условиях сотрудничества ДОУ. – Дошкольная педагогика. – 2010. – № 2.
2. Давыдова О. И., Богославец Л. Г., Майер А. А. Работа с родителями в ДОУ: этнопедагогический подход. – М. : Сфера, 2006.
3. Сафонова О. А. Программно-целевое управление развитием дошкольного учреждения. – Нижний Новгород, 2001.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Л. П. Сухова

**Средняя общеобразовательная школа № 56,
г. Астрахань, Россия**

Summary. The individual personality of the child initially forms a family. There is quite a dangerous tendency to disengagement of a large number of parents from the problems of moral and personal development. Work with parents – mortgage business co-operation aimed at creating conditions for successful development of children.

Key words: parents; personal development; personality; children.

Индивидуально-личностные качества ребенка изначально формирует семья. Природой человека заложено то, что любой родитель стремится создать самые комфортные условия для здорового роста и успешного развития собственного ребенка. Однако в наше непростое с точки зрения экономической нестабильности время, когда большая часть населения социально дезориентирована, проблемы выживания сказываются на воспитании детей негативно в семьях с невысоким достатком. Возникает довольно опасная тенденция самоустранения большого числа родителей от проблем нравственно-личностного развития ребенка. Особенно остро эта проблема стоит перед начальной школой.

Есть множество родителей, понимающих не до конца, какую реальную пользу способны принести встречи с педагогическим коллективом того учебного заведения, где растет и развивается его ребенок, и занимающих позицию стороннего наблюдателя. Однако никому и никогда не приносило успеха отчуждение семьи от школы.

Как же избежать подобных негативных явлений? Первоочередной задачей педагогического коллектива должно стать проведение диагностики семейного воспитания, целью которой является определение педагогического потенциала воспитания в семье, а

также и возможности корректировки недостатков и пробелов в воспитании.

Повышенного внимания со стороны педагогов требуют так называемые неблагополучные семьи – то есть те, в которых родители не могут полноценно участвовать в воспитании ребенка. Это семьи, где родители часто вынуждены бывать в производственных командировках либо проживают в других регионах, семьи родителей-инвалидов и пенсионеров.

Организация работы с родителями – залог делового сотрудничества, направленного на создания условий успешного развития детей. Это делает процесс обучения более открытым и способствует приобретению положительного имиджа педагогического коллектива школы.

Только там, где наличествует единство требований, предъявляемых к каждому конкретному ребенку родителями и педагогами, в частности классным руководителем начальных классов, возможен полный успех как в образовательном, так и в воспитательном процессе.

Единство подобных требований заключается в согласование ценностных основ воспитания ребенка, то есть определение того, какие приоритетные ценности хотят видеть в ребенке взрослые. И родителям, и учителям общими усилиями нужно создать для ребенка такие условия, в которых он мог бы полноценно формироваться и развиваться.

В настоящее время семья зачастую оказывается один на один с проблемой выбора целей и средств воспитания и не всегда способна в одиночку справиться с этой задачей. Единственный общественный институт, который сегодня может помочь семье, это школа, ее педагогический коллектив и, конечно, школьный психолог, поэтому взаимодействие с родителями является одним из важнейших аспектов его работы. Понятно, что подобная деятельность должна быть интегрирована с другими направлениями работы образовательного учреждения и направлена на осуществление общей цели: развития личности учащегося.

В последние годы в образовательных учреждениях, в том числе и в начальной школе, усилиями членов педагогического сообщества активно решается вопрос о том, что и как нужно сделать на федеральном, региональном и муниципальном уровнях в каждом конкретном образовательном учреждении для объединения усилий участников образовательного процесса, каковыми являются семья и школа (их синтез), в интересах личности ребенка. Именно жизненное самоопределение детей является главным предметом педагогической деятельности.

Само по себе образование не формирует гражданина. Именно семья с раннего детства призвана формировать у ребенка нравственные ценности, ориентиры на построение разумного образа

жизни. Но практика показывает, что некоторые родители, не имея специальных знаний в области воспитания, испытывают трудности в установлении контактов с детьми. Поэтому вырастить новое поколение можно только общими усилиями педагогов, родителей и самих детей.

Роль семьи в становлении личности исключительна, ее не могут подменить иные социальные институты. Функциональный потенциал семьи в рамках общества огромен. Разрушение семейных связей неизбежно сопряжено с нарушением нормального развития детей и накладывает долгий, в известной мере неизгладимый отпечаток на всю их последующую жизнь.

Взаимодействие личности, семьи, образовательного учреждения и общества становится сегодня глобальной, общемировой проблемой. Снижение роли семьи и в ряде случаев объективная невозможность выполнения ею своих функций – неоспоримый факт. На сегодняшний день семья не готова взять на себя всю нагрузку по развитию и воспитанию детей. Среди основных проблем семьи на первом месте стоит ее самоустранение от воспитания детей. Родителям становится все труднее справляться с воспитанием детей, и они все больше надеются на дидактическую, воспитательную и социокультурную роль образовательных учреждений. Образовательное учреждение было, есть и останется одним из важнейших социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и реальное взаимодействие ребенка, родителей и социума.

Исходя из вышесказанного, стоит отметить, что длительное сотрудничество семьи и образовательного учреждения способно воспитать цельную, гармоничную личность. Только в синтезе интересов, в непрерывающемся общении родителей и педагога начальных классов сложатся предпосылки, направленные в первую очередь на то, чтобы ребенок чувствовал себя защищенным, а главное, любимым и желанным членом социума, которым для него на важном жизненном этапе является начальная школа.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М., 1984.
2. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М., 1994.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.

РОЛЬ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА

И. С. Котельникова, Т. С. Полухина
Средняя общеобразовательная школа № 48,
г. Белгород, Россия
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, г. Белгород, Россия

Summary. This article is devoted to the importance of the family and the school in the life of every child. There are also problems in the relations of the child's family and the school, as well as the ways of their solution.

Key words: family; school; child relationship.

«Только вместе с родителями, общими усилиями учителя могут дать детям большое человеческое счастье». Эти слова замечательного педагога В. А. Сухомлинского как нельзя лучше выражают принцип, утвердившийся на сегодняшний день в работе российских школ.

Нет нужды доказывать, что без глубокого интереса к вопросам воспитания и образования, без понимания единства задач, стоящих перед педагогами и родителями, без подлинной заинтересованности в общественных делах – без всего этого невозможно распознать и развить гармоничную и всесторонне развитую личность. Иногда родители полагают, что с приходом ребенка в школу снижается роль семьи в его воспитании, ведь основное время теперь дети проводят в стенах школы. Однако стоит отметить, что влияние семьи в этот момент не снижается, а, наоборот, только возрастает.

По мнению большинства педагогов, наиболее распространенными проблемами в отношениях семьи и школы являются: безразличие к образованию детей и нежелание участвовать в школьных делах, чрезмерная занятость родителей материальными заботами, ведущая к сокращению времени внимания к воспитанию детей, низкий уровень доверия и даже негативное отношение к школьному воспитанию, низкий образовательный уровень родителей, как следствие, снижение культурных потребностей (в частности, в образовании) и у родителей и у детей [1].

Особого внимания со стороны семьи требуют эмоционально чувствительные, ранимые и застенчивые дети, которые болезненно реагируют на замечания учителя, насмешки сверстников, глубоко переживают собственные неудачи и ошибки, что может стать причиной негативного отношения к школе и даже отказа ее посещать. Родителям таких детей нужно поговорить с учителем об индивидуальных особенностях ребенка, оказать ему помощь в налаживании отношений с одноклассниками. Важно с пониманием относиться к переживаниям детей, ненавязчиво побуждать рассказывать о своих

взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми вне семьи. Это поможет правильно оценивать как собственные поступки, так и критические замечания, сделанные ребенку: «Мне кажется, что учитель прав...», «Давай подумаем, почему дети не захотели с тобой играть», «Правильно ли ты оценил свою работу?» и т. п. [2].

При установлении взаимодействия школы и семьи в воспитании школьника важно учитывать также то, что авторитарность родителей, акцентирование недостатков детей порождают у них тревожность, безынициативность. Сверстникам неинтересно с такими детьми. Трудно устанавливать взаимоотношения и тем детям, которые до школы общались преимущественно со взрослыми, а также чрезмерно опекаемым в семье. Они в классе робки, незаметны, необщительны, при этом многие из них хорошо воспитаны и добры. Поскольку у них не развито умение взаимодействовать с другими детьми, сверстники выбирают в друзья энергичных, инициативных, самостоятельных.

В таких случаях родители могут помочь ребенку наладить дружбу с одноклассниками, приглашая их в гости, участвуя в подготовке школьных праздников, организуя посещения музеев, театров и т. п. Главное, необходимо позаботиться о том, чтобы во время этих мероприятий ребенок тоже был активен. И тогда даже самые застенчивые дети почувствуют себя более уверенно, когда занимаются тем, что умеют и с чем они легко справляются [3].

Библиографический список

1. Антонов А. И. Микросоциология семьи (методология исследования структур и процессов) : учеб. пособие для вузов. – М. : Издательский дом «Nota Bene», 1998.
2. Кон И. С. Ребенок и общество : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Академия, 2003.
3. Шульга Т. И., Олиференко Л. Я. Психологические основы работы с детьми группы риска в учреждениях социальной помощи и поддержки. – М., 1997.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

А. В. Дегенгарт

Средняя общеобразовательная школа № 64,
г. Нижний Тагил, Россия

Summary. In the scientific article considers the problems of modern family, the changes that have occurred with the institute of marriage and family. Updated the need for the formation of the responsible attitude of young people for family life. Presented optional course in this direction.

Key words: family life; modern family; attitude.

В социальной противоречивости современного этапа развития российского общества обсуждение проблемы семьи и семейного воспитания приобретает особо острый характер. Серьезные культурно-цивилизационные изменения, происходящие на рубеже тысячелетий: усиление процессов глобализации, интернационализации, межкультурного диалога, продолжающейся научно-технической революции в сфере информатики и коммуникационных средств общения, – значимые сами по себе, не всегда являются благоприятными условиями развития семьи.

К сожалению, мы можем констатировать, что в российском обществе разрушаются общечеловеческие, духовно-нравственные основы семьи и брака, что является следствием коренных изменений, произошедших в жизни российского народа в последней четверти XX века, вызвавших деформацию общекультурных, ментальных и духовных ценностей, формировавшихся в России на протяжении тысячелетий.

По определению Е. И. Холостовой, семья – это основанная на браке и (или) кровном родстве малая группа, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью, взаимными обязанностями по отношению друг к другу. Также семья – это закономерно возникшая в процессе развития человеческого общества форма «производства и воспроизводства» непосредственной жизни, воспитания людей, формирования их индивидуального сознания [3, с. 44].

С наступлением XXI века, по мере того как возрастает беспокойство по поводу социальных издержек несостоятельности института брака и семьи, именно эта проблема выходит на первый план. Это нашло отражение в Стратегии молодежной политики РФ от 18 декабря 2006 года № 1760-р, в проекте «Молодая семья», где поставлены задачи укрепления института молодой семьи; пропаганда ответственного родительства и семейных ценностей среди молодежи. Одним из направлений национальной образовательной иници-

ативы «Наша новая школа» является сохранение и укрепление здоровья школьников, т. к. именно здоровое поколение, которое может противостоять социальным проблемам действительности – алкоголизму, курению и наркомании, сможет построить прочную семью.

Рассмотрим более подробно изменения, произошедшие на сегодняшний момент в сфере брачно-семейных отношений, и состояние семьи в целом.

Изменение структуры семьи. В 40-е гг. XX века средний размер семьи в России, как указывают в своих работах Н. Ю. Егорова и А. В. Курамшев, составлял 4,07 человека, в 1989 г. – лишь 3,21. По данным переписи 2002 г., средний состав домохозяйств, состоящих из 2 и более человек, составил 3,18 человека. Уменьшение размера семьи связано с процессом ее нуклеаризации и снижением уровня рождаемости [2, с. 53].

Традиционная семья, как правило, была многодетной и состояла из нескольких поколений, что являлось отличительной чертой большинства населения СССР. Сегодня большинство семей в России имеют нуклеарную структуру, т. е. состоят из супружеской пары с детьми или без них. Данные перемены имеют ряд негативных последствий. Наблюдается разрыв ценностей между поколениями, утрата интереса молодых к опыту старших, неприятие пожилыми людьми образа жизни молодежи и т. д.

Снижение уровня рождаемости. Снижение уровня рождаемости и высокий уровень разводов – показатели кризиса семьи. Причины данного явления раскрываются в Конвенции ООН о правах ребенка (1991), а также в Докладе государств-участников в соответствии со ст. 44 конвенции – добавление по РФ, в работах социологов, демографов. За период 1989–2002 гг. произошли заметные изменения в репродуктивной функции семьи. В 2002 г. показатель среднего числа рождаемости, по одной женщине в течение ее жизни (суммарный коэффициент рождаемости), составляет 1,3 против 2,01 в 1989 г. [1, с. 7]. Некоторая стабилизация ситуации в стране в начале XXI в. способствовала увеличению коэффициентов рождаемости, но возникший в стране экономический кризис вновь заставил людей повременить с рождением детей. Наблюдается также увеличение среднего возраста родителей при рождении ребенка.

Увеличение количества разводов. С начала 80-х гг. наблюдалось снижение числа зарегистрированных брачных союзов. Особенно существенно данный факт проявился с 1989–1995 гг., после чего наступила относительная стабилизация [2, с. 49]. Особенностью современного брака является его нестабильность, о чем свидетельствуют высокие показатели разводов, характерные для последних десятилетий. Анализ литературы, посвященной проблеме нестабильности семьи, показывает, что развод стал одной из важнейших подсистем современных брачных отношений.

Сожительство и внебрачная рождаемость. В России молодежь не торопится вступать в брак и регистрировать отношения, на сегодняшний день большое количество россиян предпочитают форму совместного проживания – сожительство. Такие браки (сожительства, свободные союзы) существовали всегда, но в последние десятилетия они встречаются все чаще и во многих западных странах становятся альтернативой официальной семье, основанной на зарегистрированном браке. Популярным становится «пробный» брак в возрасте 18–25 лет. По результатам последних переписей, сожительство наиболее распространено в более раннем возрасте, затем его доля в более зрелом возрасте снижается, но остается достаточно высокой в старших возрастных категориях, что свидетельствует о долговременной распространенности в России данного феномена.

Изменения с течением времени претерпела не только сама семья, но видоизменились и проблемы, возникающие с ее развитием. В XXI веке можно выделить следующий круг проблем, с которыми сталкивается семья:

1. **Потеря нравственной идеологии.** Данная проблема заключается в том, что на сегодняшний день семейные узы никого и ни в чем не сдерживают, для людей брак перестал существовать как нечто святое и стабильное, супруги могут себе позволять измены, уходы из семьи и пр. Неполных семей становится все больше, что свидетельствует об отсутствии ответственности супругов за свою семью и детей.
2. **Занятость.** Для обеспечения материального благополучия семьи родителям большую часть своего времени приходится проводить на работе, вследствие чего не уделяется должного внимания воспитанию детей, не хватает времени на построение уютного, стабильного «семейного очага».
3. **Слабая поддержка со стороны государства.** Со стороны государства реализуются проекты «Молодая семья» по предоставлению жилищной площади, выделяются пособия на детей, но не обращается должного внимания на нравственную сторону жизни семьи, приобщение ее к культурному досугу, преемственности культурно-исторических традиций.
4. **Карьеризм.** СМИ диктуют людям необходимость успешной карьеры, материального благосостояния и постоянного развития, заставляя человека следовать европейским приоритетам, говоря о том, что семья дело второстепенное, ее не поздно создать и в 30–40 лет, главное «встать на ноги».
5. **Крушение идеалов.** Размыты идеалы и нравственные ценности, резко сокращен выпуск отечественной детской литературы и произведений искусства, экраны телевидения и кинотеатров заполнены зарубежными фильмами, зачастую пропагандирующими жестокость, насилие, порнографию, уменьша-

ется количество детских внешкольных творческих учреждений, многие из них функционируют на платной основе. В связи с переходом на нуклеарную модель семьи прерывается связь поколений, а соответственно, и традиций.

6. **Проблема выбора.** Сложившаяся на сегодняшний день ситуация, делает семью нашего времени достаточно хрупкой. Человек XXI века живет в ситуации постоянного выбора среди массы альтернатив и может позволить себе вступать в брак и расторгать его в зависимости от своих желаний. Причинами кризиса, в котором находится институт семьи и брака, являются общие глобальные социальные изменения, урбанизация и т. д., которые приводят к расшатыванию «семейных устоев».

Необходимыми условиями оздоровления российской семьи являются привлечение внимания государства, местных органов власти к проблемам семьи как психологического, так и материального характера и введение в образовательных учреждениях факультативных курсов для старшеклассников по формированию ценностного отношения учащихся к семейной жизни, речь идет не о половом воспитании, а именно о формировании «ценностного отношения» к семейной жизни. Именно через формирование готовности молодежи сознательно принимать на себя семейные обязанности, через подготовку нравственную и психологическую к семейной жизни мы сможем формировать более надежные перспективы развития семьи.

В целях практического применения накопленного учеными опыта по вопросу подготовки подрастающего поколения к семейной жизни и в связи с переменами, происходящими с институтом семьи (разрушение нравственно-этических норм и традиций семейного уклада жизни, снижение воспитательного потенциала семьи, ее роли в социализации подростков и старшеклассников), в МБОУ СОШ № 64 г. Нижнего Тагила Свердловской области была организована планомерная и целенаправленная психолого-педагогическая работа с учащимися, главной целью которой является формирование ценностного отношения у учащихся к браку и созданию семьи. В образовательном учреждении разработан и реализуется факультативный курс «Формирование ценностного отношения старшеклассников к семейной жизни».

Цель курса: формирование эмоциональной, умственной и психологической готовности учащихся 17–18 лет к созданию брачно-семейных отношений, направленной на осознанное принятие учащимися ценностей семьи, повышение культуры семейных отношений, ответственности за принятие решений в семейной жизни.

По срокам исполнения программа рассчитана на 6 месяцев и включает в себя 20 занятий, из них лекционных – 7, практических – 13. Занятия в факультативном курсе разработаны с применением активных методов обучения (дебаты, круглый стол, мозговой

штурм, проблемная лекция, семинар-дискуссия, имитационные упражнения, разыгрывание ролей, деловая игра, анализ конкретных ситуаций), т. к. они способствуют более прочному освоению знаний, снятию барьеров при высказывании и аргументации своего мнения, активизации процессов мыслительной деятельности, привитию опыта какого-либо алгоритма действий через практическое решение ситуации. Особенности активных методов обучения состоят и в том, что в их основе заложено побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями. Занятия факультативного курса основываются на личностно-деятельностном подходе. Данный подход ставит своей целью оптимизацию перехода от информационной, сообщающей парадигмы к парадигме, развивающей самостоятельную, познавательную активность ученика.

Применение личностно-деятельностного подхода подразумевает изменение вида взаимодействия учителя и ученика, перевод его в равнопартнерское, субъект-субъектное учебное сотрудничество.

Сопутствующим элементом проведения подготовки старшеклассников к будущей семейной жизни является организация работы психологической почты для старшеклассников, позволяющей индивидуально и анонимно отвечать на интересующие школьников вопросы.

В программу курса входят следующие темы занятий: «Любовь – высшее человеческое чувство», «Любовь и влюбленность», «Семья, ее цель и функции», «Традиционная и современная семья, проблемы современной семьи», «Трансформация института семьи», «Ранние браки: за или против» (дебаты), «Планирование бюджета семьи», «Ролевая структура семьи и распределение хозяйственно-бытовых функций», «Супружеская совместимость», «Кризисы семейных отношений. Способы разрешения семейных конфликтов», «Гражданский брак: за или против?», «Права и обязанности супругов», «Брачный договор: за или против?», «Влияние употребления спиртных и наркотических веществ на репродуктивную функцию человека», «Венерические заболевания и их последствия», «Последствия ранних половых связей, предупреждение абортов (занятие для девушек)», «Телегония – Закон Ритта» – закон о передаче наследственных признаков», коллаж «Моя будущая семья».

Для выявления представлений учащихся о семейной жизни и их личного отношения к ней, выбору спутника жизни подобран комплекс диагностических методик: «Тест-карта оценки уровня готовности к семейной жизни» (И. Ф. Юнд), методика «Оценка старшеклассником себя как будущего семьянина» С. В. Ковалевского – модифицированный вариант «неоконченное предложение», диагностика уровня эмпатийных способностей (В. В. Бойко), самооцен-

ка конструктивного взаимодействия в супружеских отношениях (С. М. Емельянов), методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, тест «Что вас ждет в семейной жизни?» (В. И. Чередниченко).

По результатам контрольной диагностики, проведенной после завершения занятий факультативного курса, у учащихся повысился уровень знаний в области семейведения, увеличились показатели по диагностикам.

Рост процентного соотношения результатов произошел из-за следующих факторов: изменение отношения к роли семьи в жизни человека вследствие посещения занятий факультативного курса «Формирование ценностного отношения старшеклассников к семейной жизни», возрастные особенности (совершеннолетие), проявляющиеся в более сознательном отношении к жизни (выбор приоритетов, профессиональное самоопределение).

Занятия факультативного курса вызвали повышенный интерес учащихся в связи с необычными формами их проведения. Именно включенность школьников в процесс проведения занятия, занимаемая ими активная позиция делали занятия живыми, продуктивными.

Данный курс при практическом его проведении показал свою необходимость и значимость для школьников. Занятия помогают расширить кругозор учащихся по вопросам семейведения, снять барьеры высказывания собственного мнения, стимулируют к размышлениям над вопросами семейных взаимоотношений, помогают учащимся в позиционировании себя в системе будущих брачно-семейных отношений.

В ходе проделанной работы по формированию ценностного отношения учащихся к семейной жизни, по результатам диагностики, мы имеем положительную динамику, но противоречия остаются, ведь современная женщина автономна и эмансипирована, не зависит от мужчины, в связи с чем в социуме падает престиж мальчиков, многие молодые люди под влиянием западного образа жизни, СМИ, навязывающейся деловой культуры поведения не хотят семьи и детей, ближайшая перспектива – это карьерный рост и жизнь «для себя». Ежегодно возрастающее количество сделанных абортс среди молодого поколения, отсутствие знаний о половой культуре, беспорядочный образ жизни приводят к непоправимым последствиям.

Предпринимавшиеся ранее попытки Министерством просвещения СССР и Академией педагогических наук СССР в 1982 г. по внедрению в общеобразовательные учреждения типовой программы «Этика и психология семейной жизни» для старшеклассников были неудачны. После выхода нового закона «Об образовании» в 1992 г. преподавание этого курса не включили в учебные планы, хотя он не был отменен.

На данный момент имеются разработанные программы по подготовке старшеклассников к семейной жизни, многие российские

ученые занимаются данной проблемой, и требуется возрождение накопленного педагогического опыта, т. к. на данный момент проблема воспитания будущего семьянина как никогда актуальна.

Библиографический список

1. Бестужев С. Семья в нашей стране: историческая правда // Воспитание школьников. – М., 2008. – № 10. – С. 6–15.
2. Егорова Н. Ю. Современная семья // Социально-гуманитарные знания. – 2008. – № 4.
3. Зритнева Е. И., Клушина Н. П. Семейное воспитание. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2006. – 246 с.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ

Е. С. Идиева

**Ноябрьский колледж профессиональных
и информационных технологий,
г. Ноябрьск, Россия**

Summary. The article tells about the interaction of educational institutions with the family through the prism of the work of a social pedagogue. The article considers the ways of solution of the problem of attraction of attention of the family to the learning process. Article heightened the importance of family in the formation of the child's personality in his future life.

Key words: social educator; family; educational institution; patronage; consultant; education.

Семьей называется социокультурный институт, характеризующийся устойчивой формой взаимоотношений между людьми, в рамках которого осуществляется основная часть повседневной жизни людей, в том числе деторождение и первичная социализация детей, значительная часть бытового ухода за ними, образовательного и медицинского обслуживания их.

Роль семьи в обществе не сравнима по своей значимости ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье формируется и развивается личность человека, овладевает социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребенка в обществе. В семье человек рождается и формируется как личность, перенимая ее культуру, а через нее и общества.

Именно в семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности. Семья способствует не только формированию личности, но и самоутверждению человека,

стимулирует его социальную, творческую активность, раскрывает индивидуальность [2].

Во все века семья испытывала потребность получать поддержку в воспитании своих детей. В настоящее время все острее ощущается необходимость помощи родителям в воспитании детей со стороны профессиональных психологов, социальных работников, социальных педагогов и других специалистов. Негативное воздействие рационального и зачастую циничного современного общества обуславливает типичные ошибки родительского действия (или бездействия), совершаемого ими в интересах воспитания детей. Исследования показали, что в консультации различных специалистов нуждаются не только неблагополучные, но и вполне благополучные семьи.

Современное состояние нашего общества потребовало поиска новой модели общественного воспитания личности в открытой социальной среде, которое осуществляют сегодня не только родители, но и их помощники – социальный педагог, воспитатели, учителя, общественность. Характерной ошибкой многих родителей является неумение дифференцированно подходить к оценке результатов воспитания. Перед социальным педагогом стоит задача содействия повышению воспитательных возможностей семьи в процессе решения возникающих проблем [4].

Между семьей, социальным педагогом и образовательным учреждением должны осуществляться постоянная связь и взаимодействие для построения более эффективной работы. Взаимодействие – понятие, фигурирующее во многих отраслях знания. В наиболее общем виде взаимодействие можно рассматривать как организацию совместных действий индивидов, групп, организаций, позволяющую им реализовать какую-либо общую для них работу. В социальном воспитании процесс взаимодействия происходит, условно говоря, в различных цепочках, связывающих между собой тех или иных субъектов. Например: воспитатель – воспитуемый, воспитуемый – воспитуемый, личность – микрогруппа в коллективе, личность – коллектив – воспитательная организация и т. д.

Среди проблем, стоящих перед современной семьей, для социального педагога наиболее важной является проблема адаптации семьи в обществе. В качестве основной характеристики процесса адаптации выступает социальный статус, то есть состояние семьи в процессе ее адаптации в обществе [1].

Рассмотрение семьи как целостного системного образования в процессе социальной адаптации предусматривает анализ целого ряда структурных и функциональных характеристик, а также анализ индивидуальных особенностей всех членов семьи, учитываемых для дальнейшей работы социального педагога. Характеристики семьи:

- наличие брачных партнеров (полная, формально полная, неполная);

- стадии жизненного цикла семьи (молодая, зрелая, пожилая);
- порядок заключения брака (первичный, вторичный);
- количество поколений в семье (одно или несколько поколений);
- количество детей (многодетная, малодетная).

В перечисленных характеристиках кроются как ресурсные возможности семьи (материальные, воспитательные), так и потенциальные факторы социального риска. Анализируя семьи, можно определить их как не вполне благополучные, например: неполная семья, малообеспеченная семья и т. п. Они справляются с задачами воспитания ребенка с большим напряжением своих сил, поэтому необходимо наблюдать за состоянием данных семей, имеющимися в ней дезадаптирующими факторами, отслеживать, насколько они компенсированы другими положительными характеристиками, и в случае необходимости предложить своевременную помощь [7].

В современных условиях семья становится одним из центральных объектов разных областей знания: социальной педагогики, социальной работы, здравоохранения, образования. От разрешения проблем семьи во многом зависит будущее страны. Социальный педагог не может решить за семью все проблемы, он должен добиться осознания семьей возникшей у нее проблемы, содействовать созданию условий и активизировать деятельность ее членов по успешному решению возникшей проблемы [3].

Важное место занимают консультационные беседы как одна из форм работы с семьей. Данная работа направлена на оказание помощи практически здоровым людям, испытывающим затруднения при решении жизненно важных задач. Конечной целью данной работы является актуализация внутренних ресурсов семьи, позволяющих повысить ее реабилитационную культуру и активность, откорректировать отношения с ребенком [5].

Социальный педагог играет важную роль во взаимодействии родителей с образовательным учреждением, в котором обучаются их дети, он является одним из звеньев, связывающих родителей с педагогическим коллективом, администрацией.

Образовательные учреждения посещают в основном родители тех детей, у которых не возникает проблем с поведением и обучением в училище. Родители же учащихся, вызывающих тревогу, отстраняются от процесса воспитания и перекладывают всю ответственность за процесс обучения и воспитания на педагогов образовательного учреждения.

Социальный педагог должен выступать в роли координатора, предоставляющего информацию, с одной стороны, работникам образовательного учреждения о проблемных семьях, с другой стороны, обеспечивающего педагогическое просвещение родителей, имеющих дезадаптированных детей.

Библиографический список

1. Галаузова М. А. Социальная педагогика : курс лекций. – 322 с. – С. 166–191.
2. Карина М. Проблема социализации подростка // Воспитание школьников. – 2003. – № 4.
3. Мадрахеев Л. В. Семья как социальная среда воспитания и развития личности. – 2003. – С. 149–161.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – 3-е изд. – М., 2000. – С. 91–96.
5. Уткин А. И. Технологии социальной работы. – М., 2000. – С. 42–48.
6. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Академия, 2004. – 272 с. – С. 158–182.
7. Шептенко П. А., Воронина Г. А. Методика и технология работы социально педагога. – М., 2002. – 60 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕПОЛНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В. Л. Мазурова

**Нижнетагильская государственная
социально-педагогическая академия,
г. Нижний Тагил, Россия**

Summary. Cooperation of family and school is one of the standard mechanisms of the organization of effective education. Creation of a parental lecture hall it one of tools of functioning of education. The parental lecture hall of school of №5 cities of Kachkanar proves the importance and efficiency of use. Also it is maybe recommended for other educational establishments.

Key words: family; socio-pedagogical partnership; lecture hall.

В современном мире мы нередко сталкиваемся с поступками детей и подростков, которые не только обращают на себя внимание, но и настораживают общество. Эти поступки свидетельствуют об отклонениях от общепринятых норм, требований, несут в себе зачатки, истоки будущих проступков, нарушений нравственных, социальных, правовых норм, требований закона, представляют собой угрозу субъекту поведения, развитию его личности, окружающим его людям, обществу в целом.

Падение нравственности и рост правонарушений среди несовершеннолетних подростков невозможно остановить без укрепления связи образовательного учреждения с семьей.

Семья – это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении каждого ее члена. Она формирует у ребенка представления о добре и зле, о

жизненных целях и ценностях, о том, что нужно знать и как следует себя вести [3].

Многие родители не до конца понимают, какую реальную помощь могут принести встречи с педагогическим коллективом учебного учреждения, и нередко занимают позицию стороннего наблюдателя. Отчуждение семьи от образовательного учреждения еще никому не приносило пользы.

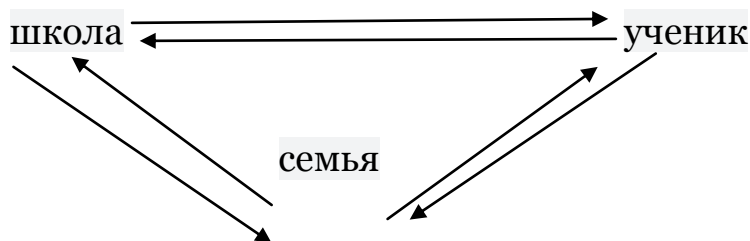
Общеобразовательные учреждения должны воспитывать гражданина и патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. При этом образовательные учреждения должны постоянно взаимодействовать и сотрудничать с семьями обучающихся, другими субъектами социализации, опираясь на национальные традиции [1].

Успех в воспитании социально адаптированной личности возможен в союзничестве с семьей. Это допустимо через создание в воспитательной системе школы компонента «Социально-педагогическое партнерство».

Социальное партнерство – социально-психологическое явление, сущность которого заключается в интеграции деятельности и обеспечении удовлетворения потребностей партнеров по взаимодействию посредством стратегии движения к согласию, сотрудничества, развития всех субъектов данного процесса [2].

Сотрудничество семьи и школы как форма взаимодействия может осуществляться разными способами, иметь разное содержание и разную степень взаимосвязи взаимодействующих сторон. Определяющим в социально-педагогическом партнерстве может быть не процессуально-содержательные характеристики сотрудничества, а особое ценное отношение, порождающее и регулирующее процесс взаимодействия и взаимопонимания.

Социально-педагогическое партнерство семьи и школы можно отобразить в следующей схеме:



Каждый компонент должен непосредственно взаимодействовать друг с другом.

В рамках социально-педагогического партнерства образовательное учреждение может создать лекторий. Лекторий – учреждение, занимающееся проведением публичных лекций [4]. В качестве

примера организации социально-педагогического партнерства можно рассмотреть реализацию «Родительского лектория» в воспитательной системе МОУ ООШ № 5 г. Качканар.

Социальный паспорт школы имеет свои особенности:

- 47 % семей – неполные семьи;
- 15 % – многодетные;
- 9% – дети из детского дома.

Большинство семей проживают в общежитиях и квартирах в «деревянных» домах.

Высшее образование имеют 3 % от общего числа родителей, 60 % – среднее образование, 9 % – неполное среднее, 1 человек без основного образования.

Анализируя эти данные, администрация школы и педагогический коллектив пришли к выводу, что родителям учащихся необходима помощь. Для этого в школе организовали «Родительский лекторий».

Цель лектория: помочь родителям грамотно оценивать проблемные, критические ситуации во взаимоотношениях с детьми с учетом специфических проблем каждого возраста; сформировать у родителей понимание важности и значимости организации в семье интересного и содержательного досуга как одного из средств профилактики асоциального поведения детей; научить родителей анализировать типические ошибки в семейном воспитании детей, в том числе свое собственное поведение, свои родительские взаимоотношения.

«Родительский лекторий» представляет собой систему лекционных и семинарских занятий, где родители не только осваивают азы психологии общения с детьми разного возраста, но и сами становятся активными участниками школьного педагогического процесса (проводят совместно с педагогами и психологами уроки, организуют и участвуют в тематических встречах с учащимися, работают в семинарах с учителями, осваивая воспитательные технологии, формирующие ценностные и нравственные качества личности, способной принимать самостоятельные решения).

На таких семинарах в тесном контакте с учителями родители находят ответы на ряд часто волнующих их вопросов.

На данный момент работа «Родительского лектория» ведется один раз в месяц. Данная методика работы способствует улучшению межличностных отношений в семье (родители – дети), что особенно необходимо в переходном возрасте подростков. Согласие в семье приведет к реализации единых воспитательных целей семьи и школы.

Таким образом, совместные усилия семьи и школы будут способствовать созданию модели выпускника, где ученик будет обладать целостным социально ориентированным взглядом на мир в его единстве и разнообразии природы, народов, культур, религий в со-

ответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования.

Библиографический список

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования [Электронный ресурс] : проект / Рос. акад. образования. – М. : Просвещение, 2009. – (Стандарты второго поколения). URL: <http://www.rusla.ru/rsba/politic/files/5-KDNV.doc>
2. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. – М. : Академия, 2006. – 176 с.
3. Лачугина Ю. Н. Психология и педагогика. Ч. 2. Педагогика : учеб. пособие. – Ульяновск : УлГТУ, 2008. – 52 с.
4. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. 3. – М., 2000.

V. СОЦИАЛЬНОЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ

ФОРМЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ

Е. М. Соловьева, Ю. С. Чувашова
Уральский государственный педагогический
университет, г. Екатеринбург, Россия
Семейный клуб «Радость», г. Екатеринбург, Россия

Summary. Various forms of individual and group psychological work with parents are presented in the article. The authors also describe the distant form of counseling: on-line counseling and counseling on Skype.

Key words: individual counseling; psychological forms of group work with parents.

Взаимодействие ребенка с родителями является первым опытом взаимодействия с окружающим миром. В семье формируется отношение ребенка к самому себе и окружающим людям. В семье происходит первичная социализация личности, осваиваются первые социальные роли, закладываются основные ценности жизни. Родители естественным образом оказывают влияние на своих детей: через механизмы подражания, идентификации и интериоризации образцов родительского поведения [1; 3]. Именно поэтому взаимодействие с родителями является одним из важных аспектов работы психолога.

Взаимодействие психолога с родителями может быть реализовано в индивидуальных и групповых формах. В данной статье мы хотели бы обозначить те формы работы психолога с родителями, которые соответствуют потребностям родителей и представлены в психологических центрах. Мы провели анализ предложений психологических услуг для родителей, предоставляемых школами развития и психологическими центрами города Екатеринбурга: была проанализирована информация, представленная на сайтах двенадцати психологических центров и восьми школ развития.

Во всех рассматриваемых нами центрах и школах развития есть возможность получить индивидуальные консультации психолога по проблемам детско-родительских отношений (100 %).

В 17 % психологических центров предоставляют консультации психолога по скайпу и онлайн-консультирование на платной основе. Дистантное психологическое консультирование становится в настоящее время более востребованным. Самые популярные формы в современных условиях – это онлайн-консультирование, консультиро-

вание по Skype, а также мини-консультации в форме «вопрос-ответ» на форумах, чатах [2].

Онлайн-консультация – услуга, которая появилась в середине 90-х годов XX века, впервые психологическое консультирование в сети предложил американец Дэвид Соммерс. Консультация психолога онлайн представляет собой переписку с психологом (то есть письмо клиента – ответ психолога) [2]. К достоинствам онлайн-консультирования можно отнести возможность для родителя получить консультацию не выходя из дома в любое удобное время; возможность получать помощь в знакомой, безопасной обстановке; экономичность – онлайн-консультация обычно дешевле, чем очная. Существуют и трудности данной формы взаимодействия: возможность неправильного (неточного) понимания прочитанного сообщения; сложности в передаче эмоций и чувств посредством письма; отсутствие возможности визуального контакта может влиять на качество консультативного контакта.

Консультации по Skype – это индивидуальная консультация с использованием видеокamеры и интернета. Видеоконсультации представляют собой свободный диалог между психологом и клиентом и длятся 1–1,5 часа. С одной стороны, общение с использованием камеры дает максимальный эффект присутствия. Но даже в этих случаях контакт не такой прочный, как при очной встрече: разговор может прерваться из-за технических проблем (может ухудшаться или пропадать звук, «картинка»).

Как разновидность дистантного консультирования рассматривают мини-консультации в форме «вопрос-ответ» по проблемам воспитания детей на информационных сайтах для родителей, форумах, чатах. Однако текст ответа психолога в данном случае достаточно краткий, включает в себя лишь общие рекомендации либо информацию. Данная форма работы представлена на 10 % сайтов психологических центров (психологи отвечают на вопросы родителей в рубриках «Вопросы к психологу» или форумах, услуга бесплатная).

Групповые формы работы с родителями в психологических центрах представлены следующим образом: тренинги детско-родительских отношений – 34 %; тематические консультации – 25 %; круглые столы – 8 %.

Тренинг детско-родительских отношений – метод активного обучения, направленный на расширение возможностей понимания своего ребенка, улучшения рефлексии своих взаимоотношений с ребенком, выработку новых навыков взаимодействия с ребенком [4].

Тематические психологические консультации посвящены определенным вопросам детства, позволяют получить информацию по проблеме, которая волнует родителей. Проводятся в форме лекции-диалога. В тематической консультации участвуют

специалисты, которые могут помочь найти оптимальный вариант решения проблемы [4].

Круглый стол – это встреча родителей, которым для обсуждения предлагается какая-либо значимая тема. Для стимулирования активности родителей и направления обсуждения в нужное русло предлагается «рамка», то есть ряд заданий и вопросов. Для одних родителей важна возможность высказаться, рассказать о своих трудностях взаимодействия с ребенком. Для других – интересно сравнить проявления другого ребенка с проявлениями своего, что дает им возможность по-новому оценить его, увидеть какие-либо незнакомые ранее аспекты исследуемой проблемы.

Хочется отметить, что психологические центры ищут разные формы сотрудничества с родителями, например, проводят родительские вечера, на которых совместно с психологом могут выступать логопеды, невропатологи, педиатры и другие специалисты; дополняют встречу с родителями чаепитием и т. д.

Психологические подходы в работе с родительскими группами существуют достаточно давно и разработаны в рамках определенных теоретических концепций. Коротко обозначим наиболее известные.

Адлеровская модель (А. Адлер). Основными понятиями адлеровского воспитания родителей являются «равенство», «сотрудничество» и «естественные результаты». С ними связаны и ведущие принципы воспитания: отказ от борьбы за власть и учет потребностей ребенка.

Модель групповой терапии (Х. Джайнотт). Основные идеи: стремление научить родителей переориентации своих установок в зависимости от потребностей ребенка. Модель носит сугубо практический характер и сосредоточена на рассмотрении проблемных ситуаций: как говорить с детьми, как хвалить ребенка и т. д.

Модель, основанная на транзактном анализе (М. Джеймс, Д. Джонгвард). Основная задача воспитания родителей – научить членов семьи взаимным компромиссам и умению их использовать в других социальных сферах. Для этого они должны овладеть терминологией транзактного анализа при рассмотрении своего поведения и взаимоотношений в семье, научиться определять характер потребностей и запросов ребенка и устанавливать с ним адекватные коммуникации.

Модель чувственной коммуникации (Т. Гордон). Основные идеи: от развития чувственных коммуникаций к самовыражению каждого члена семьи. Родители, овладевающие данной моделью, должны усвоить три основных умения: активного слушания; доступного для ребенка выражения собственных чувств; практического использования принципа «оба правы» в семейном общении.

Учебно-теоретическая модель (Б. Скиннер). Основные идеи: поведение родителей меняется по мере осмысления ими своих

и детских поступков, их мотивов. Они постепенно овладевают умениями регулирования поведения. Способами формирования поведения являются положительное подкрепление (поощрение), отрицательное подкрепление (наказание) и отсутствие подкрепления (нулевое внимание).

Родительская терапия, центрированная на клиенте (Л. Гуэрни, А. Крафт, Г. Лендрет). Основные идеи: родителей обучают навыкам недирективной игровой терапии, центрированной на клиенте (ребенке).

Таким образом, в каждой из рассмотренных моделей авторы пытаются передать родителям какую-либо идею действия, необходимого для выполнения ими воспитательных функций, выдвигают основную мысль, на базе которой родители могут строить свою методику воспитания [1; 3].

Для выявления потребности родителей в сотрудничестве с психологом по вопросам воспитания ребенка нами было проведено анкетирование. В исследовании приняли участие 33 родителя в возрасте от 25 до 62 лет. В каждой семье воспитывают от 1 до 6 детей.

Ответы на вопрос о том, как часто родители испытывают трудности в отношениях с ребенком, распределились следующим образом: никогда – 8,9 %, иногда – 54,5 %, часто – 27,2 %, очень часто – 8,9 %.

57,5 % родителей хотели бы изменить свои отношения с ребенком. Опыт обращения к психологу по вопросам воспитания детей имеют только 36,3 % опрашиваемых родителей. 63,3 % родителей хотели бы получать консультации психолога. Можно отметить, что у родителей сформирована готовность к взаимодействию с психологом по вопросам воспитания детей.

Нам было интересно узнать, какие формы сотрудничества с психологом вызывают интерес у родителей. 66,6 % анкетированных родителей отдали предпочтение индивидуальным консультациям, в том числе 24,2 % выбрали дистантное общение с психологом. Только 9 % родителей готовы принять участие в групповых формах работы (тренинги, круглые столы и др.). Для участия в тренингах или посещения лекций родители готовы уделять следующее количество времени: 30,3 % не более часа в неделю, 57,5 % затруднились ответить, 12,1 % пару часов в месяц.

При решении трудностей, возникающих в общении с ребенком, все родители (100 %) указали, что обращаются к собственному опыту; 12,1 % читают психологическую и педагогическую литературу; 12,1 % опираются в воспитании детей на рекомендации психологов; 1 % посещают лекции для родителей.

В целом можно сделать вывод о том, что родители заинтересованы в сотрудничестве с психологом. В настоящее время существует множество разнообразных форм работы психолога с родителями и у родителей есть выбор, однако предпочтение в сотрудничестве с пси-

хологом родители отдают индивидуальным психологическим консультациям (в том числе дистантным формам, таким как консультации психолога по скайпу и онлайн-консультирование).

Библиографический список

1. Марковская И. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб. : Речь, 2000.
2. Меновщиков В. Психологическая помощь в сети интернет. – М., 2007.
3. Овчарова Р. Психологическое сопровождение родительства. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2003.
4. Хухлаева О. Работа психолога с родителями: концепция и технологии. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2006.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, ОКАЗАВШИМСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

А. В. Суслина

**Оренбургский государственный университет;
Центр социальной помощи семье и детям,
г. Оренбург, Россия**

Summary. The article gives a definition of the quality of education and the research of quality of education of students Of the university on the example Of Orenburg state university

Key words: quality of education; students; quality of employment.

Семья создает личность или разрушает ее, во власти семьи укрепить или подорвать психическое здоровье индивида, процессы семейного взаимодействия избирательно констатируют проявление эмоций, поддерживая одни каналы разрядки эмоций и подавляя другие. Семья поощряет одни личностные влечения, одновременно препятствуя другим; удовлетворяет или пресекает личные потребности. В современном мире все больше растет понимание семьи как определяющей не только развитие ребенка, но и развитие всего общества.

Рост интереса к проблемам семейного воспитания в нашей стране связан с новыми социально-экономическими условиями. Смена идеологических ориентиров или полное их отсутствие создают трудности, с которыми приходится сталкиваться современным родителям. Исследования специалистов различных областей знаний (юристов, медиков, социологов, психологов) убедительно свидетельствуют как о низкой правовой, медицинской, психологической культуре родителей, так и о необходимости планомерной специальной работы в этих направлениях, включающей разъяснение родителям особенностей возрастного развития детей, их индивиду-

альных особенностей, причин собственного недовольства своим ребенком или агрессии к нему и другим.

Типичными поводами для обращения к психологам, как правило, служат проблемы детей (эмоциональные и поведенческие отклонения; низкая успеваемость в школе и т. д.). Однако родителям зачастую трудно признать, что истинной причиной этих проблем является семейное неблагополучие. Как показывает практика консультирования, преобладает такой тип семей, в которых нарушения и проблемы признаются только в отношении ребенка. В этом случае задачей психолога является работа с родителями и их убеждение в том, что совместное посещение занятий всей семьей будет способствовать более эффективной работе с ребенком, скорейшему улучшению его состояния, изменению нежелательного поведения. Поэтому работа с семьями должна строиться на сочетании просветительских и терапевтических мероприятий.

Среди наиболее значимых факторов, патологизирующих детско-родительские отношения, можно выделить нарушение механизмов интеграции семьи или отсутствие взаимопонимания между членами семьи, отчужденность, эмоциональную холодность, частые конфликты и прочее. Поэтому терапия детско-родительских отношений в первую очередь должна быть направлена на восстановление этих механизмов, коррекцию деструктивных личностных черт родителей, оптимизацию родительских позиций.

Психологическая помощь семье должна быть комплексной. Это и оказание социально-психологической, медицинской помощи женщинам и несовершеннолетним, оказавшимся в трудной жизненной ситуации; и обеспечение человека необходимой психологической информацией, создание условий для преодоления жизненных трудностей и продуктивного существования в конкретных обстоятельствах, а также информирование населения о работе отделения и профилактика психологического здоровья населения.

Библиографический список

1. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. – СПб. : Речь, 2001.
2. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия. – М. : Смысл, 1999.
3. Сатир В. Вы и ваша семья. – М. : Апрель-Пресс, 2000.

FAMILIAL PSYCHOPATHOLOGY OF TEHRAN CORRECTION & EDUCATION CENTRE CLIENTS

N. Ansarinezhad

Academy of national science of Azerbaijan, Baku, Azerbaijan

Summary. The purpose of this study is descriptive study of familial psychopathology of Tehran correction & education centre clients. The samples are 250 boys and 40 delinquent girls. The instrument of research is questionnaire that complete by interview. The results of research are: 90% girls and 69% boys has reported divorce in family.

Key words: family psychopathology; juvenile delinquency; correction and education center.

Introduction

Policymakers, practitioners, citizens, and researchers often consider the family a critical ingredient in a child's subsequent involvement in crime (e.g., Loeber & Loeber-Stouthammer, 1986). Researchers have undertaken a number of investigations to better understand the relationship between various family factors and crime. For example, factors studied in criminological research include the role of maternal deprivation, whether a child has criminal parents, the severity of discipline administered to a child, parental neglect and abuse, inadequate parental supervision, domestic violence, age of parents at time of child's birth, parental attitudes toward violence, parental drug use, parent history of mental illness, birth order, size of the family, parent education and socioeconomic status, and parent/child separation (e.g., Loeber and Loeber-Stouthammer, 1986).

There are a number of studies examining the role of the family and other social, psychological, genetic, and environmental factors on crime. For example, there are longitudinal studies in which large cohorts of children are followed for years, with some becoming criminal and others remaining law-abiding. Such studies provide a fertile ground for analyzing and comparing the factors that predict the onset of criminal behavior (e.g., Farrington, 1979).

Another set of studies follows a group of already identified offenders who have been released from prison, or have completed their probation or parole term. In any set of already identified offenders, some will become recidivist and others will not. Again, it provides opportunity to analyze the factors that are most persuasive in these already identified offenders becoming recidivist or not (e.g., Gottfredson and Tonry, 1997). In this study we try to describe some psychopathological factors that is important in juvenile delinquency such as: divorce, Addiction of parents, Absence of parents in family, and other factors that has effective impact on delinquency.

Divorce: The research findings on divorce and delinquency have been mixed. Overall, however, there is general support for the argument that children of divorce are more likely to be delinquent (Shaw, 1991;

Furstenberg and Teitler, 1994; Price and Kunz, 2003; Glueck and Glueck, 1950; Chilton and Markle, 1972; Wells and Rankin, 1991; Needle, Su and Doherty, 1990). For example, a study by Furstenberg and Teitler (1994) looks at the effects of marital disruption before and after the actual act of separation through divorce that may influence a child's development. They found that in marriages that are disrupted, parents may have higher levels of conflict, be more prone to economic stress and meager parenting practices (Furstenberg and Teitler, 1994). The study suggests that exposure to these effects of divorce may compromise the child's social, economic and psychological well-being (Furstenberg and Teitler, 1994).

A recent study by Beaulieu and Messner (2010) on effects of divorce on homicide rates revealed that the effects of divorce rates on homicide tend to be considerably stable over the last couple decades in the 20th century, although the significance of these effects are not strong. In general, children whose parents divorce have moderately poorer outcomes (i.e., emotional well-being, a variety of conduct related difficulties, academic achievement, physical health, teen- age childbearing, and labor force participation) than children living in continuously intact two- parent families|| (Videon, 2002:489).

Addiction: According to Goldstein (1985), drugs can lead to crime in the following ways: psychopharmacological effects (e.g. low self-control, irrationality), economic-compulsive need for money to pay for drugs, and the systemic nature of the drug trade. Psychopharmacological effects can lead to violent crimes, economic-compulsive needs can lead to robberies and burglaries, and the systemic nature of the drug trade may lead to violence (Conklin, 2003).

Much research has been done on the drugs-crime relationship, asserting that drug use is common among offender populations (Bennett & Holloway, 2005; Taylor, Fitzgerald, Hunt, Reardon, & Brownstein, 2001; Valdez, Kaplan, Curtis, & Yin, 1995). –While the reality of the drugs-crime nexus is indisputable'(Brownstein, 2002:1), the paths into crime and drug abuse are numerous and varied'(White & Gorman, 2000:152). Despite the ambiguities surrounding the drugs-crime connection, the assumption of a straightforward causal relationship between the two seems to retain its foothold in the media and in the minds of much of the public (Ford and Beveridge, 2006:395; see also Hawdon, 2001).

While drugs may not cause crime, the use of drugs is certainly correlated with the increase the in all four indicator crimes of murder, robbery, burglary and motor vehicle theft. Yet, it is unknown if changes in rates of drug use caused the decline of crime rates. Changes in crack usage could explain the decrease in violent crimes, but do not explain the decreases in burglaries or motor vehicle theft. In addition, it is possible that the emergence of a subculture of a –softer drug like marijuana in the 1990s could have contributed to decreases in violent crime (Conklin, 2003).

Absence of parents: Living in a single-parent family is a major predictor of delinquency. Research has consistently shown that children in single-parent homes are more likely to be delinquent (Breivik, Olweus, Endersen, 2009; Mandara and Murray, 2006; Astone and McLanahan, 1991,1994; Downey and Powell, 1993; Wu, 1996). According to Simons, Simons and Wallace (2004) there is evidence to suggest that single-parent families, especially single-mothers, expect less of their children, spend less time monitoring them and use less effective techniques to discipline them. Furthermore, children in single-parent homes are more likely to participate in delinquency. In addition, it is harder for a sole parent to find the time to monitor, supervise, and discipline because they find it hard to –prioritize their children’s needs above other life demands (Mack et al., 2006:53).

Overall, this means that children have greater opportunities and motivation to participate in delinquent acts than do those living in a two-parent family. Hence, the absence of one parent is a major predictor for juvenile delinquency (Mack et al., 2006). In alcoholic families; children are routinely exposed to parental alcohol use. Several studies have shown that children and parents tend to exhibit similar drinking practices, indicating that observational learning plays some role in later alcohol use (Webster et al. 1989). Other studies have found that as early as the pre-school years, COA’s are more familiar with a wider range of alcoholic beverages and are better able to identify alcoholic beverages by smell than are non-COA’s (Zucker et al. 1995*b*). These observations suggest that more and earlier opportunities for learning about alcohol exist in alcoholic families. However, the pathway from earlier acquisition of information about alcohol to more problematic alcohol use by COA’s has not been well characterized. Social learning theory suggests that modeling of a behavior such as heavy alcohol use is more likely if the observer (e.g., the child) respects the model (e.g., the parent) (Jacob and Leonard 1994).

This modeling hypothesis of alcohol abuse in COA’s is at least partially supported by findings that children of alcoholic fathers are more likely to develop alcoholism themselves if their mothers hold the fathers in high esteem (McCord 1988). The conditions that tend to promote parental modeling (e.g., positive parent-child relations), however, may exist only in certain types of alcoholic families, such as those in which the parent has late-onset and/or less severe alcoholism with little comorbid psychopathology (Jacob and Leonard 1994). Therefore, modeling of parental alcohol use may play an important role in the development of alcoholism only for a subset of COA’s.

Mental illness of Parents: in families with parents who suffer from psychiatric disorders in addition to alcohol abuse or dependence. Research in other mental health areas has long established a link between parental psychopathology and child mental health problems. For example, parental ASPD has been associated with conduct disorder in children, and parental depression has been linked to depression in children. Alcohol re-

searchers, however, are just beginning to acknowledge such an association (Sher et al. 1991; Chassin et al. 1991; Zucker et al. 1995a).

Several studies that have classified alcoholic families based on the presence of co morbid parental psychopathology have indicated that this alcohol-nonspecific risk factor may account for elevated rates of nonalcoholic-related problems, such as delinquency and depression, among COA's (Johnson and Jacob 1995; Chassin et al. 1991). In addition, in many heavily troubled alcoholic families, in which alcoholism coexists with other parental mental health problems, both parents, rather than just one, suffer from psychiatric disturbances (Johnson and Jacob 1995). Consequently, children in this subset of alcoholic families are less likely to experience the protective effects of having one parent who can provide appropriate nurturance and discipline. This concept of aggregation of risk factors is further discussed later in this article.

Incarceration of Parents: The prison population grew tremendously after 1980 due to several factors, one being the increasing skepticism of rehabilitative methods (see Martinson, 1974). The overall opinion of the American public on harshness of criminal sentencing rose to 85% in 1978 and did not begin to drop until after 1994 (Conklin, 2003). In addition, there was an increase in the rate at which convicted offenders were sent to prison and the length of their sentence.

There is little doubt that incarceration rates had an effect on crime rates; yet, some researchers question the importance of this factor. For example, Useem and Piehl (2008) assess *what type of offenders* the prisons hold. Although there is no doubt that the –quintupling of the prison population has brought great benefits to society in terms of crime reduction, they question of whether the –truly dangerous people|| are behind bars or are we incarcerating low-level offenders (Useem and Piehl, 2008:52). Similarly, Blumstein (1998) argues that incarceration did not significantly affect crime rates; instead, he argues that – incapacitative effects could have been diminished because the marginal prisoners brought into prison during the expansion had lower values of offending frequency than might have been anticipated (Blumstein, 1998:132).

In addition, there are possible disadvantages of high incarceration rates. For instance, although the –growth in prison population alone resulted in 10,800 fewer murders, 2,176,000 fewer robberies, 738,000 fewer burglaries, and 748,000 fewer motor vehicle thefts over the course of the decade, the prisons had to be built, more officers were needed and more funds were needed for the care of the prisoners (Conklin, 2003:97). Further, drug arrest rates were concentrated on young, African American males in poor neighborhoods. These tactics created disorganization throughout the families and community. Nevertheless, Conklin concludes that the expansion of the prison population contributed significantly to the reduction of crime rates in the 1990's (Conklin, 2003). In fact, incarceration may have been the most influential variable affecting crime rates in

the 1990s since it is —changed in the expected direction before the downward trend in crime rates began, and the only one that a substantial body of research has shown to influence crime rates (Conklin, 2003:200).

Domestic violence and parent's aggression:

Although numerous studies have demonstrated an association between delinquency and parents violence, many of these studies suffer from lack of methodological rigor (e.g., they lack control groups or they oversample population groups that likely have high rates of both violence and delinquency) (Sher 1991). Other investigations have suggested that a link between crime in a parent and increased family aggression and/or child abuse is particularly characteristic of families of alcoholics with comorbid ASPD (Zucker et al. 1996b).

In these alcoholic families, in which parents demonstrate high rates of deviant and aggressive behaviors, frequent exposure to family violence may increase the risk for aggression among the children. Early childhood aggression, in turn, is known to be related to the development of later conduct problems and delinquency. Moreover, childhood aggression is more closely linked to the development of a severe, early onset form of alcoholism than is general behavioral deviancy (Jaffe et al. 1988). Consequently, COA's from families with comorbid ASPD have a substantially increased likelihood of experiencing a variety of early and severe externalizing behavior problems, including experimentation with and abuse of alcohol; disregard for authority figures, such as parents and teachers; and trouble with the law.

Illiteracy of parents: The negative effects of alcohol on cognitive functioning in heavy drinkers are well documented (Ron 1987). In addition, recent studies suggest that poor performance by alcoholics on neuropsychological tests may not only result from alcohol's neurotoxicity, but also may reflect pre morbid cognitive deficits (Sher et al. 1991). Consequently, COA's may be raised by parents with relatively poorer cognitive abilities than children reared by nonalcoholic parents. Furthermore, a strong correlation exists between the cognitive abilities of parents and their children. Accordingly, a lack of stimulation in the rearing environment may account in part for the pattern of cognitive impairments, lower academic achievement, and increased school failure found in COA's compared with non-COA's (Johnson and Rolf 1988). In keeping with this hypothesis, Noll and colleagues (1992) found that preschool-aged COA's exhibited poorer language and reasoning skills than did non-COA's and that poorer performance among the COA's was predicted by the lower quality of stimulation present in the home.

Poor academic achievement and school failure, in turn, not only place COA's at risk for lower educational attainment, but also may act synergistically with early behavior problems to bring COA's into contact with a more deviant peer group (Dishion et al. 1991), thereby increasing their

risk for externalizing behavior problems and subsequent alcohol abuse. Based on these results of researches we describe some finding below.

Table 1

**Psychopathological risk factors of family of boys client
of Tehran correction centre**

Has reported	Boys %	Girls %
Addiction of father/ mother	79/28	95/7
Absence of father/ mother	73/80	73/84
Parents anti-social behavior	30	6
Mental illness of father/ mother	40/63	16/10
Incarceration of father/ mother	70/18	11/3
Physical punishment at home	85	14
Domestic violence	38	6
Child abuse	30	5
father aggression/ mother aggression	73/55	12/65
Illiteracy of father/ mother	80/95	25/61
Unemployment of father/ mother	60/93	43/4
Chronic Physical illness of father/ mother	90/52	14/22
Engagement with law (parents).	35	88
Engagement with police (parents)	35	88

Results: As you seen in table: Divorce, Addiction of father, Absence of parents, Incarceration of father, Physical punishment at home, Father aggression, Illiteracy of parents, Unemployment of mother, Chronic Physical illness of father in delinquent girls are very frequent, but in delinquent boys: Addiction of father, Absence of parents, Physical punishment at home, Domestic violence, Engagement with law(parents) are very frequent. In other word, psychopathological factors has important impact on girls delinquency and for this reason, clinicians, teachers, police officers and other professionals must concentrated on corrective actions on families that have psychopathological signs. The results of this study demonstrates, that juvenile girls are very vulnerable than boys, and we should pay most attention to them in schools, home and other situations that they live.

ВОЗМОЖНОСТИ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЯМ И ПОДРОСТКАМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМСЯ В НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЬЯХ

М. В. Маркеева, С. П. Акутина
Арзамасский государственный педагогический институт
им. А. П. Гайдара, г. Арзамас, Россия

Summary. This article is about the potentiality of rendering support to children and teenagers brought up in difficult families. In particular, the model of support for family is covered: social, psychological, diacritical and medical ones. Besides, the main tasks of specialists' works with this class of families are discovered. Also, work methods with children and teenagers from difficult families are offered

Key words: psychological and pedagogical support; difficult family; work methods.

Рост числа неблагополучных семей в нашей стране стал следствием ряда негативных явлений. Среди них: падение жизненного уровня значительного числа семей, рост безработицы, ощущение утраты жизненных перспектив частью взрослого населения.

Действие этих и многих других факторов привело, во-первых, к ослаблению воспитательной функции семьи, асоциальному образу жизни значительной части родителей, снижению или полному прекращению их заботы о детях; во-вторых, к отсутствию целенаправленной работы системы образования по выявлению детей школьного возраста, не посещающих учебные заведения, равнодушию к судьбам детей из семей группы социального риска, сознательному «выдавливанию» их из стен школы. Неслучайно, что в течение ряда лет одним из приоритетных направлений в деятельности студентов-волонтеров психолого- педагогического факультета является работа с детьми и подростками из неблагополучных семей, проживающими в реабилитационных учреждениях: в Арзамасском социальном приюте, центре социально- психологической помощи семье, детском доме.

Работа с воспитанниками реабилитационных учреждений, анализ психолого-педагогической литературы свидетельствуют, что на сегодняшний день в практике уже сложилась определенная модель деятельности в отношении неблагополучных семей. В настоящее время активно используются следующие модели помощи неблагополучной семье: педагогическая, социальная, психологическая, диагностическая и медицинская. Использование той или иной модели зависит от характера причин, вызывающих проблему детско-родительских отношений.

Педагогическая модель базируется на предположении о недостаточной педагогической компетентности родителей. Субъектом жалобы выступает ребенок. Используя данную модель, специалисты

ориентируются не столько на индивидуальные возможности родителей, сколько на универсальные с точки зрения педагогики и психологии способы воспитания.

Социальная модель используется в тех случаях, когда семейные трудности являются результатом неблагоприятных жизненных обстоятельств. Поэтому, помимо анализа жизненной ситуации, необходима помощь внешних сил (пособия, разовые выплаты и т. п.).

Психологическая модель используется, когда причины трудностей ребенка лежат в области общения, в личностных особенностях членов семьи. Данная модель предполагает анализ семейной ситуации, психодиагностику личности, диагностику семейных взаимоотношений. Практическая помощь заключается в преодолении барьеров общения и причин его нарушений.

Диагностическая модель основывается на предположении дефицита у родителей специальных знаний о ребенке младшего школьного возраста или своей семье. Объект диагностики – семья, дети с нарушениями общения.

Медицинская модель предполагает, что в основе семейных трудностей лежат болезни. Помощь заключается в проведении психотерапии (лечении больного и адаптации здоровых членов семьи к проблемам больного) [2, с. 93].

В практике психолого-педагогической работы с семьей используются в основном две разновидности форм работы, краткосрочные и долгосрочные. Среди краткосрочных форм выделяют кризисинтервентную и проблемно-ориентированную модель взаимодействия.

Кризисинтервентная модель работы с семьей предполагает оказание помощи непосредственно в кризисных ситуациях, которые могут быть обусловлены изменениями в естественном жизненном цикле семьи или случайными травмирующими обстоятельствами.

Проблемно-ориентированная модель направлена на решение конкретных практических задач, заявленных и признанных семьей, то есть в центре этой модели находится требование, чтобы специалисты, оказывающие помощь, концентрировали усилие на той проблеме, которую осознала семья и над которой она готова работать [2, с. 94].

К долгосрочным формам работы относятся психолого-педагогическое патронирование и надзор. Консультативная работа и образовательный тренинг являются универсальными, так как используются как в краткосрочных, так и долгосрочных формах работы. Чтобы ребенок комфортно себя чувствовал в эмоциональном плане, необходимы специальные условия, которые определяют его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи.

Как показывает опыт, основными задачами работы специалистов с детьми и подростками, воспитывающимися в неблагополучной

семье, являются: реализация индивидуальных программ реабилитации; развитие индивидуальных способностей у детей; изучение особенностей психического развития детей из неблагополучных семей; создание условий для проведения реабилитационных мероприятий.

Психолого-педагогическая реабилитация осуществляется по таким направлениям: просветительское – повседневная работа с детьми в кружках творческого развития; досуговое – обеспечение досуга для удовлетворения духовных и физических потребностей детей с ограниченными возможностями путем содержательного наполнения их свободного времени; коррекционное – полное или частичное устранение или компенсация ограничений жизнедеятельности и развитие личности в соответствии с состоянием здоровья; познавательное – ориентировано на приобретение детьми из неблагополучных семей понятий о реальных явлениях; эмоционально-эстетическое воздействие – направлено на эстетическое освоение ребенком мира, сущности творчества по законам красоты [4, с. 52].

Как показывает опыт, большинство детей из неблагополучных семей психически и социально запущенные, имеют различные отклонения в поведении. Организация реабилитации несовершеннолетних включает в себя множество аспектов. Одним из первых является привитие правил общежития и физическая реабилитация (соблюдение режима дня, правил внутреннего распорядка, спортивные игры и другое) [4, с. 54]. Другой аспект – диагностическое направление, которое включает в себя комплексную психолого-медико-педагогическую диагностику уровня психического и физиологического развития, школьной дезадаптации, отклонений в поведении. С этой целью проводится диагностика эмоционально-волевой сферы ребенка, психического здоровья, интеллекта, темперамента, акцентуации характера. Затем разрабатывается индивидуальный план помощи ребенку, находящемуся в реабилитационном учреждении. Организационно-методическая работа представляет собой отработку системы планирования и совершенствование методов и приемов коррекционно-развивающей работы. Просветительская деятельность осуществляется в таких формах, как групповые консультации, психологические практикумы, культурно-досуговые мероприятия. Результаты диагностики позволяют специалистам узнать больше и лучше детей и разработать программу психолого-педагогической реабилитации, а также внести коррективы в отношение взрослых (родителей, педагогов) к ребенку, в его воспитание [5, с. 43].

Таким образом, возможности работы специалистов с детьми и родителями из неблагополучных семей, находящимися в реабилитационных учреждениях, заключаются в изучении психолого-педагогических особенностей личности ребенка и ее микросреды, условий жизни, выявлении интересов и потребностей, трудностей и

проблем; в оказании социальной помощи и поддержки детям из неблагополучных семей; создании комфортной и безопасной обстановки, обеспечении охраны их жизни и здоровья.

Библиографический список

1. Акутина С. П. Гармонизация детско-родительских отношений в воспитании духовно-нравственных ценностей // Психологические проблемы современной семьи: мат-лы третьей Междунар. науч. конф. 16–18 октября 2007 г. В 2 ч. Ч. 1. – М. : МГУ, 2007. – 536 с.
2. Кондрашенко В. Т. Основы семейной психотерапии и семейного психологического консультирования // Кондрашенко В. Т., Донской Д. И., Игумнов С. А. Общая психотерапия. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2008. – 397 с.
3. Маркеева М. В., Калинина Т. В. Комплексный подход к социальной реабилитации несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации // Беспризорник. – 2006. – № 10. – С. 2–9.
4. Алексеева Л. С. и др. Формы и методы работы с детьми и родителями центров социальной реабилитации. – М. : Государственный НИИ семьи и воспитания, 2008. – 127 с.
5. Эйдемиллер Э. Г, Юстицкий В. В. Семейная психотерапия. – Л. : Медицина, 1999. – 192 с.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РАМКАХ ПАЛЛИАТИВНОЙ ПОМОЩИ

Л. А. Погосян

Российско-Армянский (Славянский) университет,
г. Ереван, Армения

Summary. The sphere of palliative care in families of children with disabilities in Armenia is in the process of development. In these families there is a need for psycho-social work. The article tells about the work of Armenian volunteers in this sphere.

Key words: palliative care; families of children with disabilities.

Проблема паллиативной помощи в семьях детей с ограниченными возможностями весьма актуальна. В Армении эта сфера недавно сформировалась и находится в процессе развития. В данных семьях существует необходимость проведения социально-психологической работы. Как дети, так и их родители нуждаются в психологической поддержке и опоре.

Проблемами детей с ограниченными возможностями являются: нарушение их связи с миром, отсутствие контактов со сверстниками и взрослыми, сложности в сфере коммуникации, ограниченное общение с природой, недоступность ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. Поэтому в этих семьях помимо медицинского вмешательства в ход заболеваний, ограничивающих жизнь, необходима психологическая и социальная помощь.

Атмосфера в семье часто оказывает деструктивное воздействие на развитие ребенка. Семейные взаимоотношения становятся неблагополучными из-за психической травмы родителей вследствие рождения ребенка с отклонениями в развитии, непринятия ими особенностей больного ребенка по личностным причинам или из-за своих культурно-ценностных ориентаций. Чем очевиднее семейное неблагополучие, тем более нарушено развитие ребенка.

Из-за огромного числа проблем такие семьи остро нуждаются в психологической помощи.

Паллиативная помощь (от фр. *palliatif* от лат. *pallium* – покрывало, плащ) – это подход, позволяющий улучшить качество жизни пациентов и их семей, столкнувшихся с проблемами угрожающего жизни заболевания, путем предотвращения и облегчения страданий благодаря раннему выявлению, тщательной оценке и лечению боли и других физических симптомов, а также оказанию психосоциальной и духовной поддержки [5].

Используются несколько определений паллиативной помощи.

Паллиативная помощь – активная общая помощь пациентам и их семьям, осуществляемая мультипрофессиональной командой специалистов в период, когда болезнь пациента не может быть излечена. Помощь направлена на удовлетворение физических, психологических, социальных и духовных потребностей пациента и на поддержку близких. Цель – улучшение качества жизни больного и членов его семьи.

Паллиативная помощь – это комплекс медико-социальных мероприятий, направленных на улучшение качества жизни безнадежно больных людей и их близких. Главная задача такого ухода – это избавление пациента от боли и других тягостных проявлений болезни, а также психологическая, социальная и духовная поддержка. Цель паллиативной помощи – улучшить качество жизни пациентов и их близких [1].

Паллиативная помощь детям это в одно и то же время и философия помощи, и организация программы, обеспечивающей эту помощь детям, страдающим от угрожающих жизни состояний. Эта забота сфокусирована на улучшении качества жизни как самого ребенка, так и всей его семьи, уменьшении страданий, оптимизации функционирования семьи и обеспечения для каждого возможности личностного роста. Паллиативная помощь может проводиться одновременно с лечением или являться основной задачей [2].

В мире разработаны различные модели организации и обеспечения паллиативной помощи детям. Паллиативные педиатрические программы могут реализовываться не только специализированными детскими хосписами, но и разными общественными организациями, в том числе религиозными, а также хосписами для взрослых и детскими больницами. Инициаторами создания подобных программ могут быть как профессионалы (социальные работники, врачи, священнослужители), так и родители, потерявшие ребенка.

Паллиативная помощь больным не ставит целью достижение длительной ремиссии заболевания и продление жизни (но и не укорачивает ее). Для решения всех проблем пациента, как физических, так и психологических, используется целостный междисциплинарный подход, при котором врачи, медсестры и другие медицинские и немедицинские специалисты координируют все аспекты помощи пациенту. Паллиативная помощь призвана повышать качество жизни пациента, невзирая на предполагаемую небольшую продолжительность жизни. Главный принцип – от какого бы заболевания пациент ни страдал, каким бы тяжелым это заболевание ни было, какие средства ни были бы использованы для его лечения, всегда можно найти способ повысить качество жизни больного в оставшиеся дни. Если нет способа остановить прогрессирование основного заболевания, нельзя говорить пациенту, что «больше ничего нельзя сделать». Это никогда не бывает абсолютной истиной и может выглядеть как отказ от оказа-

ния помощи. В такой ситуации больному можно оказывать психологическую поддержку и контролировать патологические симптомы [3].

Истоки современной паллиативной помощи и медицины следует искать в первых домах сестринского ухода, а также хосписах (домах для странников), богадельнях и домах приюта (богоугодных заведений для асоциальных лиц), которые возникали в средневековые при костелах и монастырях, поскольку во врачебной практике было не принято иметь дело с проблемами умирающих. Только христианская церковь брала на себя в те времена заботу об умирающих и безнадежно больных людях, обеспечивая им социальную и духовную помощь силами сестер милосердия [4].

Некоторые из этих домов очень старинного происхождения. Так, например, дом приюта в Люблине был открыт в 1342 г., в Варшаве дом Св. Духа и девы Марии – в 1388, в Радоме – в 1435, в Скерневицах – в 1530 г.

Во Франции и в настоящее время приюты для престарелых, немощных и увечных под наиболее распространенным названием хосписы (hospices) составляют вместе с больницами общего ухода одно ведомство госпиталей.

В России первые упоминания о богадельнях относятся ко времени издания указа 1682 г. царя Федора Алексеевича об устройстве в Москве двух «шпиталень» по новым «еуропским» обычаям, одной в Знаменском монастыре, в Китай-городе, а другой за Никитскими воротами на Гранатном дворе.

Поворот всей европейской медицины «лицом к умирающим больным» одним из первых предсказал английский философ Фрэнсис Бэкон в своем труде «О достоинстве и приумножении наук» в 1605 г.: «необходимо специальное направление научной медицины по эффективному оказанию помощи неизлечимым, умирающим больным».

В 1967 г. в Нью-Йорке организован фонд танатологии, который ставит целью создание помощи терминальным больным через усилия различных специалистов, т. е. делая акцент на междисциплинарной природе проблем умирающего человека.

В 1967 г. Сесилия Сандерс организует в пригороде Лондона в приюте Св. Христофора первый в мире хоспис современного типа.

В 1969 г. Элизабет Кюблер-Росс издает первую книгу по танатологии, основанную на более чем 500 интервью с умирающими пациентами. Книга становится международным бестселлером, после чего поднимается вопрос о законодательном урегулировании права участия самих больных в решении вопросов, которые касаются условий их смерти.

После целого ряда дебатов данная тенденция была отражена и закреплена в т. н. **Лиссабонской декларации, принятой ВОЗ в 1981 г.** Она представляет международный свод прав пациента, среди которых отдельно выделено право человека на смерть с достоинством.

С этого момента паллиативная помощь как самостоятельное направление деятельности получает официальное международное признание. В ряде наиболее развитых стран мира, имеющих к этому времени значительное число хосписов и домов ухода, начинают создаваться первые национальные объединения и ассоциации хосписной и паллиативной помощи.

На территории бывшего СНГ одной из первых начала развивать данное направление Россия. С 1990 г. существует Российско-Британская ассоциация хосписов. Задачей ассоциации является содействие развитию хосписов в России и помощь коллегам в решении практических вопросов. Основал ассоциацию Виктор Зорза. В 1990 г. вышла в русском переводе книга Р. и В. Зорза «Путь к смерти. Жить до конца».

В Армении паллиативная помощь находится в процессе развития. И очень важное место в этой сфере занимают дети с ограниченными возможностями. Им отводится малая роль в сфере паллиатива. Однако существует большая необходимость работы различных специалистов в семьях таких детей. Они очень нуждаются в сопровождении специалистов медицинского, психологического, педагогического и социального профилей.

Наше исследование разрабатывалось в Ассоциации детских психологов и психиатров в городе Ереван.

Для реализации программы паллиативной помощи семьям, имеющим детей с заболеваниями, ограничивающими жизнь, был осуществлен отбор волонтеров с психологическим, социологическим, педагогическим и медицинским образованием. Волонтеры прошли предварительную подготовку по осуществлению помощи данным семьям. После обучения и подготовки волонтеры были распределены на пары и начали посещать данных детей. Работа велась по следующим направлениям:

- обеспечение досуга детей;
- психологическая поддержка детям и членам семьи;
- психокоррекционная работа при необходимости;
- обеспечение психоэмоционального и умственного развития;
- передача определенной необходимой информации (осведомленность родителей по данной проблеме).

Для диагностики психоэмоционального состояния, интеллектуального развития детей с ограниченными возможностями были использованы следующие методы: изучение документации; изучение продуктов деятельности: детские рисунки, поделки, учебные работы, диктанты, решения задач и т. п.; метод наблюдения, метод беседы, метод эксперимента.

Коррекционная работа с детьми проводилась с использованием элементов арттерапии, сказкотерапии, игровой терапии.

Возникла необходимость работы и с родителями. Нехватка информации о заболевании, о способах ухода, общения, воспитания детей с такими проблемами имела негативное воздействие на психологическое здоровье родителей.

Переживания родителей из-за болезни своего ребенка ведут к установке изолированного воспитания. Иногда родители проявляют чрезмерную гиперопеку, а порой они срываются на детей, проявляют агрессивное поведение по отношению к ним. В некоторых семьях происходит скрытое или явное эмоциональное отвержение детей с ограниченными возможностями. Из-за огромного числа проблем такие семьи остро нуждаются в психологической помощи.

Дети с ограниченными возможностями сталкиваются с проблемой социализации. Они лишены возможности полноценного социального развития. Социализация происходит в микросоциуме (семья) и в макросоциуме (общество). Ребенок, контактирующий только с родителями и врачами, которые во главу угла ставят его болезнь, постепенно изолируется от общества, и уж тут ни о каком его воспитании и тем более развитии речи быть не может.

Работа с родителями велась по направлению обучения программным требованиям по развитию у ребенка навыков самообслуживания, трудовых навыков, игровой деятельности, речи, познавательной сферы. Психологическая работа была направлена на пересмотр ими отношений к больному ребенку, а также на разъяснение значимости помощи различных специалистов в работе с детьми-инвалидами.

В обучении и развитии навыков самообслуживания важную роль играют родители и другие члены семьи. В процессе нашей работы мы большое внимание уделяли формированию навыков самообслуживания. С помощью различных игр и упражнений дети учились этим навыкам. Важной задачей такой помощи является обучение ребенка самостоятельному приему пищи: пользоваться чашкой, ложкой, салфеткой, приучение его к употреблению разнообразной пищи, тщательно ее пережевывать.

Проводилась работа по развитию мелкой моторики, познавательных процессов, интеллектуальной сферы. Психокоррекционная работа велась по преодолению фобий, страхов, тревожности, агрессивных проявлений.

Проводилась также социальная работа по нахождению определенных организаций, оказывающих материальную помощь, предоставляющих досуг для детей с подобными проблемами.

Уже через пару месяцев постоянных посещений этих семей у детей стали наблюдаться значительные изменения в психоэмоциональной сфере. В целом атмосфера в семье улучшилась. Родители начали больше внимания уделять детям, интересовались нашими методами работы, желали чему-то научиться у нас, чтобы самостоя-

тельно тоже заниматься с ними. Наша цель заключалась именно в том, чтобы научить родителей правильно ухаживать за своими детьми, заниматься с ними, продолжать развивать их познавательную сферу, создавать атмосферу прилива положительных эмоций. Эти цели были частично достигнуты.

Таким образом, стало очевидно, насколько важное значение имеет психологическая, педагогическая и социальная работа в этих семьях. Наши занятия способствовали улучшению психоэмоциональной сферы, развитию мелкой и крупной моторики, развитию интеллектуальной сферы подопечных. Повысилась общая осведомленность родителей по поводу заболеваний детей, своих прав и возможностей.

Однако практически все родители выразили свое желание последующей работы в их семьях. Они все нуждаются в поддержке и опоре. И благодаря нашим посещениям, нашей помощи, они чувствовали себя защищенными. Поэтому очень актуально развитие сферы паллиативной помощи в Армении.

На данный момент осуществляется другая программа по паллиативному уходу за людьми с заболеваниями, ограничивающими жизнь. В этой программе также уделено вниманию профилю для детей. Таким образом, работа с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями, будет продолжена.

Библиографический список

1. Протокол ВОЗ для стран СНГ.
2. Бялик М. А., Гарчакова А. Г., Бухны А. Ф. и др. О возможностях организации детских программ в отделениях паллиативной помощи и хосписах для взрослых. – Паллиативная медицина и реабилитация, 2008.
3. Паллиативная помощь онкологическим больным: учеб. пособие / под ред. Г. А. Новикова, В. И. Чиссова. – М. : ООД «Медицина за качество жизни». – 2006.
4. URL: <http://www.rak.by/cgi-bin/article.cgi?c=77>
5. URL: <http://ru.wikipedia.org>

**План международных конференций, проводимых
вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии,
Казахстана, Ирана, Польши, Украины и Чехии
на базе НИЦ «Социосфера» в 2012 гг.**

5–6 февраля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Общество, культура, личность. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания»** (К-5-2-12).

10–11 февраля 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования»** (К-6-2-12).

15–16 февраля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Психология XXI века: теория, практика, перспективы»** (К-7-2-12).

20–21 февраля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Инновации и современные технологии в системе образования»** (К-8-2-12).

5–6 марта 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Символическое и архетипическое в культуре и социальных отношениях»** (К-9-3-12).

10–11 марта 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Актуальные проблемы современных политико-психологических феноменов: теоретико-методологические и прикладные аспекты»** (К-10-3-12).

15–16 марта 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое развитие и качество жизни: история и современность»** (К-11-3-12).

20–21 марта 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика»** (К-12-3-12).

25–26 марта 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований»** (К-13-3-12).

1–2 апреля 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании»** (К-14-4-12).

5–6 апреля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Народы Евразии. История, культура и проблемы взаимодействия»** (К-15-4-12).

10–11 апреля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты)»** (К-16-4-12).

15–16 апреля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Информационно-коммуникационное пространство и человек»** (К-17-4-12).

20–21 апреля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Социальные науки и общественное здоровье: теоретические подходы, эмпирические исследования, практические решения»** (К-18-4-12).

25–26 апреля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Детство, отрочество и юность в контексте научного знания: материалы международной научно-практической конференции»** (К-19-4-12).

5–6 мая 2012 г. III международная научно-практическая конференция **«Теория и практика гендерных исследований в мировой науке»** (К-20-5-12).

10–11 мая 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Безопасность личности: состояние и возможности обеспечения»** (К-21-5-12).

15–16 мая 2012 г. III международная научно-практическая конференция **«Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия»** (К-22-5-12).

25–26 мая 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества»** (К-24-5-12).

1–2 июня 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Социально-экономические проблемы современного общества»** (К-25-6-12).

3–4 июня 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Текст. Произведение. Читатель»** (К-45-6-12).

5–6 июня 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты»** (К-26-6-12).

10–11 сентября 2012 г. III Международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-27-9-12)

15–16 сентября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-28-9-12)

20–21 сентября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-29-9-12)

1–2 октября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-31-10-12)

5–6 октября 2012 г. III Международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-32-10-12)

10–11 октября 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Современная психология на перекрестке естественных и социальных наук: проблемы междисциплинарного синтеза»** (К-33-10-12)

15–16 октября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-34-10-12)

25–26 октября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-36-10-12)

1–2 ноября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-37-11-12)

5–6 ноября 2012 г. III Международная научно-практическая конференция **«Современные тенденции развития мировой социологии»** (К-38-11-12)

10–11 ноября 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы»** (К-39-11-12)

20–21 ноября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-41-11-12)

25–26 ноября 2012 г. II Международная научно-практическая конференция **«История и культура славянских народов: достижения, уроки, перспективы»** (К-42-11-12)

1–2 декабря 2012 г. III Международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-43-12-12)

5–6 декабря 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии»** (К-44-12-12)

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям. Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера». Журнал «Социосфера» зарегистрирован Международным Центром ISSN (Париж), ему присвоен номер ISSN 2078-7081; а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directory of open access journals, что обеспечит нашим авторам возможность повысить свой индекс цитирования. **Индекс цитирования** – принятая в научном мире мера «значимости» трудов какого-либо ученого. Величина индекса определяется количеством ссылок на этот труд (или фамилию) в других источниках. В мировой практике индекс цитирования является не только желательным, но и необходимым критерием оценки профессионального уровня профессорско-преподавательского состава.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука
- В помощь учителю
- В помощь преподавателю
- В помощь соискателю

Объем журнала – 80–100 страниц.

Периодичность выпуска – 4 раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Главный редактор – Борис Анатольевич Дорошин, кандидат исторических наук, доцент

Редакционная коллегия: Дорошина И. Г., кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск), Антипов М. А., кандидат философских наук, Белолипецкий В. В., кандидат исторических наук, Ефимова Д. В., кандидат психологических наук, доцент, Саратовцева Н. В., кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет: Арабаджийски Н., доктор экономики, доцент (София, Болгария), Большакова А. Ю., доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН (Москва, Россия), Берберян А. С., доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения), Волков С. Н., доктор философских наук, профессор (Пенза,

Россия), Голандам А. К., заведующий кафедрой русского языка Гилянского государственного университета (Решт, Иран), Кашпарова Е., доктор философии (Прага, Чехия), Сапик М., доктор философии, доцент (Колин, Чехия), Хрусталькова Н. А., доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия).

Требования к оформлению материалов

Материалы представляются в электронном виде на e-mail sociosphera@yandex.ru. Каждая статья должна иметь УДК (см. www.vak-journal.ru/spravchnikudc/; www.jscc.ru/informat/grnti/index.shtml). Формат страницы А4 (210 x 297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,27; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В статьях методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки расставляются вручную. Объем представляемого к публикации материала (сообщения, статьи) может составлять 2–25 страниц. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации. Имя файла, отправляемого по e-mail соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word 2003, тщательно выверены и отредактированы. Допускается их архивация стандартным архиватором RAR или ZIP.

Выпуски журнала располагаются на сайте НИЦ «Социосфера» по адресу <http://sociosphera.ucoz.ru> в PDF-формате.

УДК 94(470)"17/18"

**ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
Г. СЕМИРЕЧЕНСКА В XVIII–XIX ВВ.
В ОСВЕЩЕНИИ МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ**

И. И. Иванов

**Семиреченский институт экономики и права,
г. Семиреченск, Республика Хакасия, Россия**

**QUESTIONS OF SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT
OF SEMIRECHENSK IN XVIII–XIX
IN VIEW OF LOCAL PERIODICAL PRESS**

I. I. Ivanov

**Semirechensk Institute of Economics and Law,
Semirechensk, Republic of Khakassia, Russia**

Summary. This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and depth of analysis is described in these problems.

Key words: local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семиреченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение в местных периодических изданиях. В связи с этим представляется актуальным произвести обобщение и систематизацию всех сохранившихся в них пуб-

ликаций по данной проблематике. Некоторую часть из них включил в источниковую базу своего исследования Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. ...

Библиографический список

1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреченские ведомости. – 1911. – № 95.
2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреченск. – М. : Издательство «Наука», 1979.
3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреченского края // История г. Семиреченска. – URL: <http://semirechensk-history.ru/ocherki>. – Дата обращения: 20.04.2011.
4. Семенихин Р. С. Семиреченск // Города России. Словарь-справочник. В 3-х т. / Гл. ред. Т. П. Петров – СПб. : Новая энциклопедия, 1991. – Т. 3. – С. 67–68.
5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. – New York. : H-Studies, 2001. – 230 p.

Сведения об авторе

Фамилия

Имя

Отчество

Ученая степень, специальность

Ученое звание

Место работы

Должность

Домашний адрес

Домашний или сотовый телефон

E-mail

Научные интересы

Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати? **Да/нет** (оставить нужное)

Оплата публикации

Стоимость публикации составляет **150 рублей за 1 страницу**. Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 150 руб. за один экземпляр. **Оплата производится только после получения подтверждения о принятии статьи к публикации.**

Расчетный счет для перечисления денег

Получатель: **ООО Научно-издательский центр «Социосфера»**
р/с № 40702810000000002313 в ФАКБ «Инвестторгбанк» (ОАО)
«Пензенский» г. Пенза
ОГРН 1095837003239
ИНН 5837042277
КПП 583701001
БИК 045655722
к/с 30101810900000000722 в ГРКЦ г. Пензы ГУ Банка России по Пензенской области
Платеж: **ФИО автора**

Тел. (8412) 21-68-14, e-mail: sociosphere@yandex.ru

Главный редактор – Дорошин Борис Анатольевич.

Генеральный директор НИЦ «Социосфера» Дорошина Илона Геннадьевна.

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- ✓ учебные пособия,
- ✓ авторефераты,
- ✓ диссертации,
- ✓ монографии,
- ✓ книги стихов и прозы и др.

Мы осуществляем следующие виды работ.

- Редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок) – 50 рублей за 1 страницу *.
- Изготовление оригинал-макета – 30 рублей за 1 страницу.
- Дизайн обложки – 500 рублей.
- Печать тиража в типографии – по договоренности.

Данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг «**Премиум**» включает:

- редактирование и корректуру текста,
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- печать мягкой цветной обложки,
- печать тиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж	Цена в рублях за количество страниц				
	50 стр.	100 стр.	150 стр.	200 стр.	250 стр.
50 экз.	7900	12000	15800	19800	24000
100 экз.	10800	15700	20300	25200	30000
150 экз.	14000	20300	25800	32300	38200
200 экз.	17200	25000	31600	39500	46400

* **Формат страницы** А4 (210х297 мм). Поля: левое – 3 см остальные – 2 см; интервал 1,5; отступ 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman.

Тираж включает 16 экземпляров, подлежащих обязательной отсылке в Российскую книжную палату.

Другие варианты будут рассмотрены в индивидуальном порядке.

С 2002 года Международный центр финансово-экономического развития при информационной поддержке Министерства образования РФ выпускает журналы для профессионалов в сфере образования. В 2006 году настоящие и будущие «образовательные» проекты объединились в МЦФЭР «Ресурсы образования».

Основной задачей Центра является методическая, информационная, правовая и консультационная поддержка работников российского образования. Издания помогают руководителям образовательных учреждений эффективно решать управленческие, организационные, административно-хозяйственные задачи, педагогам и воспитателям – планировать и организовывать работу с учащимися класса. В авторский коллектив журналов входят признанные эксперты, ведущие специалисты Минобрнауки РФ, Рособразования, Рособрнадзора, научные сотрудники отделов научно-исследовательских институтов, юристы, психологи, представители социальной службы.

Международный центр финансово-экономического развития Ресурсы образования представлен следующими ежемесячными журналами и дисками:

- Справочник руководителя образовательного учреждения;
- Справочник заместителя директора школы;
- Нормативные документы образовательного учреждения;
- Справочник классного руководителя;
- Управление начальной школой;
- Справочник руководителя дошкольного учреждения;
- Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения;
- Медицинское обслуживание и организация питания в ДОУ;
- Управление образовательным учреждением в вопросах и ответах;
- Шаблоны документов образовательного учреждения. Рыба-диск;
- Методическая поддержка старшего воспитателя. Рыба-диск;
- Методическая поддержка заместителя директора школы. Рыба-диск;
- Школьный калькулятор.

Подписку на данные издания можно оформить в отделениях связи по каталогам: «Роспечать», «Пресса России», «Почта России» или в редакции отделе адресной подписки:

тел. (495)937 90 82, факс (495)933-5262

E-mail: ap@mcfr.ru

Для помощи руководителей образовательных учреждений в поиске информационных ресурсов, необходимых при принятии эффективных управленческих решений, разработаны интернет-ресурсы: информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования» (www.resobr.ru) и федеральный портал «Менеджер образования» (www.menobr.ru).

«МЦФЭР Ресурсы образования» входит в состав ЗАО «МЦФЭР» – крупного российского издательства, выпускающего литературу для профессионалов в сфере бухгалтерского учета, налогообложения, права, менеджмента, управления персоналом, делопроизводства, образования, организации здравоохранения и фармации и некоторых других. Интеллектуальная продукция ЗАО

«МЦФЭР» пользуется высоким спросом во всех регионах России, а также в странах СНГ.

Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования». Журналы и компакт-диски для школы и детского сада. Почтовый адрес: 129164, Москва, а/я 9; тел.: (495) 937-90-80 факс: (495) 937-90-85; E-mail: edu@mcfr.ru



Первая экспертно-правовая on-line система для администрации ОУ!

В ноябре 2011 года Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования» (www.resobr.ru), выпустил уникальный продукт – **Электронную систему «Образование»**.

Система призвана помочь руководителям школ и детских садов в решении управленческих задач! **Работать с ней очень просто:**

1. Вы вводите в поисковую строку задачу, которую вам необходимо решить.
2. Система выдает Вам подборку материалов, которые помогут решить поставленную задачу: **пошаговый алгоритм действий, шаблоны локальных актов, разъяснения экспертов и нормативные документы**.

В чем уникальность электронной системы «Образование»?

- ✓ В основе системы – **экспертные материалы**. Для решения профессиональной задачи, Вам не нужно разбираться в сложных нормативных документах – Вы получаете подробное разъяснение авторитетного эксперта.
- ✓ Система разработана **специально для администрации** образовательного учреждения в соответствии с текущими профессиональными задачами и функционалом руководителей.
- ✓ Система **«живая»** – ежедневно добавляются новые документы, актуализируются в соответствии с законом и старые материалы. Пользователи могут влиять на содержание системы, отправляя запросы на добавление темы, конкретного материала.

А также:

- Система содержит **исчерпывающую базу действующих нормативных документов**, регулирующих деятельность образовательного учреждения.
- Система снабжена **удобной системой поиска** (строка поиска, фильтры, тематический рубрикатор).

- Система разрабатывается при участии **ведущих экспертов отрасли** (специалистов органов управления образования, разработчиков нормативных документов, практиков).

Узнать подробнее о системе, а также получите бесплатный доступ к демоверсии Электронной системы «Образование» можно на сайте:

<http://sistema-edu.resobr.ru/>

PsyJournals.ru
 портал психологических изданий
 

ЖУРНАЛЫ

по психологии **online**



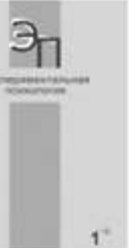
Психологическая наука и образование
Архив за 1996–2010 г.г.



Консультативная психология и психотерапия
Архив за 1992–2010 г.г.



Культурно-историческая психология
Архив за 2005–2010 г.г.



Экспериментальная психология
Архив за 2008–2010 г.г.



Все журналы
включены в Перечень ВАК

онлайн подписка это

- Удобно
- Выгодно
- Современно

ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ ДЛЯ ВУЗОВ И БИБЛИОТЕК:

- Годовая подписка на коллекции психологических журналов (архивы за 15 лет)
- Льготная подписка для постоянных печатных подписчиков
- Доступ к электронным архивам журналов со всех компьютеров организации
- Доступ к статистике обращений у журналам

Подробная информация

- Информация о подписке: (495) 608-16-27
- Заявка на тестовый доступ к журналам: test@psyjournals.ru
- Условия подписки: PsyJournals.ru/



**ИЗДАТЕЛЬСТВО
МГППУ**

Научно-издательский центр «Социосфера»
Учреждение Российской Академии Образования
«Институт психолого-педагогических проблем детства»
Витебский государственный ордена Дружбы народов
медицинский университет
Информационный центр «МЦФЭР ресурсы образования»

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА: РЕБЕНОК В СЕМЬЕ, ИНСТИТУТАХ ОБРАЗОВАНИЯ И ГРУППАХ СВЕРСТНИКОВ

Материалы международной научно-практической
конференции 20–21 января 2012 года

Редактор В. А. Дорошина
Корректор Ю. В. Анурова
Оригинал-макет И. Г. Балашовой
Дизайн обложки Ю. Н. Банниковой

Подписано в печать 30.01.2012. Формат 60x84/16.
Бумага писчая белая. Учет.-изд. л. 11,64 п. л.
Усл.-печ. л. 10,82 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № 2/12.

ООО Научно-издательский центр «Социосфера»:
440026, г. Пенза, ул. Лермонтова, д. 34, ком. 201-в.
(8412) 21-68-14,
web site: <http://sociosphera.ucoz.ru>,
e-mail: sociosphera@yandex.ru

Типография ИП Попова М. Г.: 440000, г. Пенза,
ул. Московская, д. 74, оф. 211. (8412)56-25-09