



Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»  
Institute of Pedagogy, Psychology and Social Work,  
Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov  
University of Southern Santa Catarina (Brazil)

## **MODERN DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY: MAIN TRENDS AND PROSPECTS OF RESEARCH**

Materials of the II international scientific conference  
on October 20–21, 2016

Prague  
2016

**Modern developmental psychology: main trends and prospects of research** : materials of the II international scientific conference on October 20–21, 2016. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. – 139 p. – ISBN 978-80-7526-143-4

**ORGANISING COMMITTEE:**

**Olga V. Gnevek**, doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Institute of Education, Psychology and Social Work, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov.

**Jildo Volpato**, professor, rector of the University UNESC, (Criciuma, State of Santa Catarina, Brazil).

**Olga P. Stepanova**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov.

**Ilna G. Doroshina**, candidate of psychological sciences, assistant professor, chief manager of the SPC «Sociosphere».

**EDITORIAL BOARD:**

**Tatyana F. Orekhova**, doctor of pedagogical sciences, professor, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov.

**Elena N. Kurban**, candidate of art studies, assistant professor, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov.

**Elena S. Babunova**, candidate of pedagogical sciences, professor, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov.

**Ekatherina E. Ruslyakova**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov.

**Inna V. Guryanova**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, deputy director of International Relations at the Institute of Education, Psychology and Social Work.

**Victoria B. Volkova**, candidate of philological sciences, assistant professor, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov.

**Tatiana B. Legostaeva**, candidate of biological sciences, assistant professor, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov.

*Authors are responsible for the accuracy of cited publications, facts, figures, quotations, statistics, proper names and other information.*

These Conference Proceedings combines materials of the conference – research papers and thesis reports of scientific workers and professors. It examines trends in modern developmental psychology. Some articles deal with psychophysiological features of the early childhood period. A number of articles are covered psychological and pedagogical aspects of the preschool children studies. Some articles are devoted to the social situation of the modern teenager. Authors are also interested in psychological and educational support in educational institutions and organizations pre-school, primary and secondary education.

**UDC 159.922.6**

**ISBN 978-80-7526-143-4**

*The edition is included into Russian Science Citation Index.*

© Vědecko vydavatelské centrum  
«Sociosféra-CZ», 2016.

© Group of authors, 2016.

# CONTENTS



## I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES AND STAGES OF DEVELOPMENT PSYCHOLOGY

**Guseva L. G.**

Konstantin Ushinsky: teaching according to the nature of a child .....7

## II. PSYCHOPHYSIOLOGICAL FEATURES OF THE EARLY CHILDHOOD PERIOD

**Аскарова Н. А.**

Болаларда ўғрилиқни келтириб чиқарувчи омиллар..... 10

**Гаипова М. И.**

Ҳис-туйғунинг ўсиши (жонланиш) ..... 12

**Миррахимова Г. Ш.**

Илк болалик даврида нутқнинг ўсиши ..... 15

**Хидаева Д.**

Боланинг психик ўсишида ўйиннинг психологик ахамияти ..... 18

## III. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE PRESCHOOL CHILDREN STUDIES

**Карелина И. О.**

К вопросу об особенностях идентификации эмоций человека  
детьми 4–5 лет ..... 22

**Левшина Н. И.**

Психолого-педагогические условия развития языковой способности  
дошкольников..... 26

**Рязанова Э. Р.**

Особенности психологической готовности к обучению в школе  
детей 6,5 лет ..... 29

#### **IV. PROBLEM FIELD OF PSYCHO-PEDAGOGICAL WORK WITH YOUNGER STUDENTS AND THEIR FAMILIES**

**Кружилина Т. В., Орехова Т. Ф.**

Направленность программы «Здоровое поколение» на формирование педагогического сознания младших школьников.....32

**Степанова Н. А.**

Особенности социально-педагогического взаимодействия педагогов и родителей первоклассников .....38

**Ширинкулова Ш. М.**

Оила боланинг ижтимоийлашувини таъминлаб берадиган энг асосий негиздир .....41

#### **V. PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND ORGANIZATIONS PRE-SCHOOL, PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION**

**Бабунова Е. С.**

Особенности психолого-педагогического сопровождения в образовательном пространстве дошкольного учреждения .....44

**Герасимова И. Л., Максачук Т. П.**

Психолого-педагогическое сопровождение развития сотрудничества дошкольников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.....47

**Гневэк О. В.**

О содержательном наполнении понятия «психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка» .....50

**Долгушина Н. А., Мальцева Е. В.**

Изучение агрессивности и фактора личностной тревожности у детей с речевыми нарушениями .....55

**Ингель Ф. И., Легостаева Т. Б.**

Влияние психосоциального статуса семьи и активности ферментов детоксикации на нестабильность и чувствительность генома детей (результаты многопараметрового исследования в Магнитогорске) .....58

**Исаева Е. В.**

Реализация деятельностного подхода к развитию речи школьников 4–5 классов с различными формами речевого дизонтогенеза (психолого-педагогический и психолингвистический аспект) .....63

<b>Карелина И. О.</b> Возможности использования игр на развитие эмоционально-волевой сферы в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения для формирования у детей 6–7 лет произвольной регуляции эмоций.....	69
<b>Кувшинова И. А., Мицан Е. Л.</b> К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении детей и подростков в инклюзивном образовательном пространстве .....	74
<b>Кузьменко Н. И., Маметьева О. С.</b> Сопровождение ребенка и его семьи в деятельности социального педагога дошкольной образовательной организации .....	79
<b>Орехова Т. Ф, Кружилина Т. В., Неретина Т. Г.</b> Психолого-педагогические аспекты детско-взрослых отношений.....	84
<b>Санникова Л. Н.</b> Психолого-педагогическое сопровождение детей в период кризиса трех лет.....	91
<b>Слепухина Г. В., Степанова О. П.</b> Формирование профессионального самоопределения учащихся в условиях профориентационной работы.....	94

## VI. THE SOCIAL SITUATION OF THE MODERN TEENAGER: PROBLEMS AND PROSPECTS

<b>Агарагимова В. К., Гасанова П. Г., Рубанова Е. И.</b> К проблеме соотношения неофициальных оценок личности и ее социометрического статуса .....	98
<b>Гурьянова И. В.</b> Профилактика агрессивного поведения подростков в образовательной организации .....	101
<b>Мартынова Н. В.</b> Агрессия и условия формирования агрессивного поведения современного подростка.....	105
<b>Чернобровкин В. А.</b> Психолого-социальные аспекты идентичности в современной молодежной культуре.....	112

## VII. AKMEOLOGY: PERSONALITY, PROFESSIONAL ACTIVITY, FAMILY

- Akimova A. R., Popushoi N. S**  
Correlation the variables of sociability with indicators of adaptation  
of foreign students ..... 116
- Хапачева С. М., Дзеверук В.**  
Формирование гуманистических качеств личности младших школьников  
в условиях взаимодействия семьи и школы ..... 119

## VIII. TOPICAL ISSUES OF ELDERLY AGE

- Баженова Н. Г., Чурилов В. В.**  
Психологические характеристики личности больного  
сахарным диабетом ..... 125
- Супрун Н. Г.**  
Профессиональное образование через всю жизнь как фактор  
повышения качества жизни пожилых людей ..... 131
- План международных конференций, проводимых вузами России,  
Азербайджана, Армении, Болгарии, Белоруссии, Казахстана,  
Узбекистана и Чехии на базе Vědecko vydavatelské centrum  
«Sociosféra-CZ» в 2016–2017 годах ..... 134
- Информация о научных журналах ..... 136
- Издательские услуги НИЦ «Социосфера» – Vědecko vydavatelské  
centrum «Sociosféra-CZ» ..... 137
- Publishing service of the science publishing center «Sociosphere» –  
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» ..... 138



# I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES AND STAGES OF DEVELOPMENT PSYCHOLOGY



## KONSTANTIN USHINSKY: TEACHING ACCORDING TO THE NATURE OF A CHILD

L. G. Guseva

*Candidate of Pedagoical Sciences,  
assistant professor,  
Nosov Magnitogorsk State  
Technical University,  
Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russia*

---

**Summary.** K.D. Ushinsky developed the system of ideas aimed at the development of a harmonically educated individual. He has a great contribution to the education and whole culture of Russian nation.

**Key words:** K. D. Ushinsky; educational development.

---

The roots of K. D. Ushinsky's views and ideas about education lie certainly in his own childhood spent in village Bogdanka, Ukraine. K. D. Ushinsky recalled "I have learned from my life experience deep conviction that the beautiful landscape has such a huge impact on the educational development of young souls, that a teacher find it difficult to compete with in the influence, ... that day, spent by a child in the middle of woods and fields, ... worth many weeks spent on a training bench" [3, p. 52–23].

This feeling underlies one of the main themes of the pedagogy of K. D. Ushinsky – the Nature-conformity education. Education must be organized according to the nature of a child. This idea was quite contrary to the established organization of schools at that time, with their strict control, senseless repetitions and drills, and punishments. Following this core idea, K. D. Ushinsky was the first to recognize importance of using games in education, a truly revolutionary thought for the rigid and oppressive educational system in the 19<sup>th</sup> century. He wrote: "Game – is a free activity of child, and if we compare the interest in the game, as well as the number and diversity of the traces left by the game in the child's soul, with similar effects of teaching in the first four or five years, then of course all the benefits will be on the side of the game. It shapes all aspects of the human soul, his mind, his heart and his will" [3]. Ushinsky clearly formulated the leading concept of the child's activity: "the main law of a child's nature can be expressed as follows: a child needs constant activity and he may be tired not of the activity, but of its monotony and its one-sidedness". Starting from these simple and natural presumptions, K. D. Ushinsky was able to develop the theory of education and then implement it

through many articles and textbooks. Many generations of Russian children and hundreds of thousands of teachers were taught with his books. This is K. D. Ushinsky's great contribution to the whole culture of Russian nation.

K. D. Ushinsky's 'magnum opus' was his large theoretical work "*The man as a subject of education: Pedagogical anthropology*" ("Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии") [2]. It consists of three volumes. According to K. D. Ushinsky, because the subject of education is a human, it is impossible to achieve results in education without using the results of 'anthropological sciences': philosophy, political economy, history, literature, psychology, anatomy, physiology (Dneprov, 2007). The first volume "*The man as a subject of education*" is devoted to the analysis of the psychological foundations of the cognitive activities, the results of which he considered necessary to apply to didactic. Pedagogical anthropology, according to K. D. Ushinsky, ought to begin with physiology and hygiene, using scientific facts that characterize the healthy, normal development of a human body. The second volume concerns with psychology of the emotional and volitional spheres that hold such great importance for education. There K. D. Ushinsky looked at the processes of the mental emotions like amazement, curiosity, sadness, joy, and other such feelings. K. D. Ushinsky planned to complete his 'anthropology of an individual' with an account of spiritual peculiarities of a human being. In the third volume, he also wanted to explain the pedagogical methods and rules that flow from the analysis of the psychological activity.

The basis of K. D. Ushinsky's pedagogical system is the notions of public democratic education and the nationality of education. Using the principle of nationality, K. D. Ushinsky developed the system of ideas aimed at the development of a harmonically educated individual. Konstantin Ushinsky can rightly be called the founder of Russian secondary school, built on the idea of nationality. His idea of nationality in upbringing and education has global significance, since its embodiment to the school contributes to the development of the national self-consciousness, development of national culture and the formation of the ethnic identity of the person.

Nationality in schooling, according to K. D. Ushinsky means understanding and assimilating the identity of people, history, culture, spirituality and language. Education should give children real knowledge and at the same time develop their intellectual abilities in order to connect this knowledge was with life and to direct it for the benefit of the nation. Education should be done with the purpose of formation of a highly moral man, a patriot. The native language should take a central place in the formation of an individual.

K. D. Ushinsky fought for education and upbringing of children in the family, kindergarten and school in native language. He showed that the school that teaches in foreign language restrains the natural development of capabilities



of children. However learning foreign languages as a school subject is highly beneficial for children's development and for their harmonic education [5].

The pedagogical legacy of K. D. Ushinsky produces a very powerful impression with sharp expressions, frankly written and appearing as if they were written now. His thoughtful patriotism and restrained spirituality helped him to produce the ever-lasting works that are still studied by every student in the teachers programs. Among K. D. Ushinsky's breakthroughs was the '*analytic-synthetic phonetic method*' for learning the reading and writing, which is still the main method used in Russian schools. The handwritten alphabet in his "*Native word*" remains the standard for the first-graders.

The life and activity of K. Ushinsky are described and analyzed in many books. The true monument of his short and bright life all devoted to pedagogics is the modern Russian school. His principle of using one language for education of all, while supporting local cultures and languages, was later adopted by other emerging nations. The K. Ushinsky's idea of the nationality in education is associated first of all with education and schooling.

### Bibliography

1. Dneprov E. D. Ushinsky and modern time. – Moscow : VShE. (Higher School of Economics Press), 2008.
2. Ushinsky K. D. The man as a subject of education: Pedagogical anthropology. In: K. D. Ushinsky. The collection of works. Vol. 8, 9, 10. Moscow-Leningrad: Akademia Pedagogicheskikh nauk RSFSR 1950 <http://elib.gnpbu.ru/sections/0100/ushinskiy/>
3. Ushinsky K. D. The diary: 1844–1845. In: K.D. Ushinsky, The collection of works. Vol. 11. Moscow-Leningrad: Akademia Pedagogicheskikh Nauk RSFSR. 1952 [http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy\\_sobranie-sochineniy\\_t11\\_1952](http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t11_1952)
4. Guseva L. G., Ethnopedagogy and intercultural communication in education. NMSTU university curriculum book. – Magnitogorsk. 2015. – 43 p.
5. Гусева Л. Г., Овсянникова Ю. В. Взгляды К. Д. Ушинского на обучение младших школьников иностранному языку / Lingvomag 2014: сб. матер. междун. онлайн-конф. "Lingvomag2014", Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. – 203 с. – С. 168–171.
6. Степанова О. П., Серебрякова А. А. Психологические проблемы одаренных детей. Инновационная наука. – 2016. – № 3-3. – С. 220–223.



## II. PSYCHOPHYSIOLOGICAL FEATURES OF THE EARLY CHILDHOOD PERIOD



### БОЛАЛАРДА ЎҒРИЛИКНИ КЕЛТИРИБ ЧИҚАРУВЧИ ОМИЛЛАР

Н. А. Аскарова  
З. З. Асадов

Ўқитувчи,  
талаба,  
Тошкент тиббиёт академияси,  
Тошкент, Ўзбекистон

---

**Summary.** This article raised the issue of abduction of children and the factors that cause it.  
**Keywords:** addiction; aggression; frustration.

---

Шахсдаги хулқ-атвор бузилишлари кўпгина ҳолатларда болаликдан бошланади. Миянинг органик етишмовчилиги, ақлий ривожланишдаги ортда қолишлар, тарбиядаги нуқсонлар маълум аҳамиятга эга. Бундай боланинг онаси кўпинча юксак ахлоқли, катикқўл ва бемехр бўлади. Бузилиш бошқа аддикциялар билан кўшилиб келиши мумкин: пиромания, булимия, ва анорексия, ҳамда неврозлар ва депрессия.

Боланинг ўғирликка қўл уришида қуйидагича мотивлар бўлиши мумкин: келтирилган ахлоқий зарарга гиперкомпенсация, ўзига берадиган баҳонинг пастлиги, ўзини хатарга қўйиш билан ўзини – ўзи рамзий маънода жазолаш, ўзига эътиборни тортиш усули, жазо олиш ва кечирилишга эришиш, ҳаётий вазиятлардан ўзини ҳалок этувчи қочиш. Психологик нуқтаи назардан таҳлил қиладиган бўлсак, болани ўғирлик қилишга нима мажбур қилади. Кўпинча, мактабгача тарбия ёшидаги болаларда нарса ва буюмларни шахсий эгаси бўлиши мумкинлиги ҳақида етарлича тасавур бўлмайди. Ўғирлик қиладиган болада нималар кечаётганлиги ҳақида бизда етарлича мавҳум ва умумий тасавурлар мавжуд. Бу боланинг агрессив хатти – ҳаракати, фрустрациялашган эҳтиёжлар ёки оилада, гуруҳда боланинг шахси тан олинмаслиги бўлиши мумкин.

Бола ўғирликни содир этаётган вақтда, бу жараёнга бировни нарсасини ўғирлаш деб эмас, балки уни ҳафа қилганларни ўз билганича жазолаш, кўрқитиш сифатида қарайди. Бу уни ноҳақ камситганлари учун ўзига хос жавоб реакциясидир. Яна бошқа тарафдан қарайдиган бўлсак, болалар ва ўсмирларнинг ўғирликка қўл уриши оиладаги ўзаро муносабатларнинг ёмонлиги, ота-оналарнинг нотўғри тарбия усулларидан фойдаланишлари, уларнинг мулоқатга, меҳр ва эътиборга бўлган эҳтиёжлари қондирилмаганлиги оқибатида бўлиши мумкин. Бу ўз ўрнида уларга етишмаётган меҳр, мулоқат, эътиборни ўрнини босувчиси сифатида

намоён бўлиши мумкин. Бундай болалар ва ўсмирлар эса доимий равишда ўзларини ёлғиз, ҳеч кимга керак эмасдек ҳис этадилар. Бу яна ўз истакларини тўлиқ англай олмаслик, бир томондан ташқаридаги зўравонлик ҳисобига ўз чегараларини ҳимоя қилиш билан боғлиқ бўлган доимий реактив агрессияни пайдо бўлишидир. Психоаналитиклар болалар ва ўсмирлардаги ўғирликнинг асосан психологик жиҳатига эътибор қаратганлар. Анна Фрейднинг фикрига кўра, онанинг ҳамёнидан биринчи мартаба ўғирлик қилиш она ва бола бирлашувининг бошланғич босқичида ўрнашиб олган даражани англатади [1, б. 55].

Бола мустақил равишда уйдаги буюм ва нарсалардан ўз эҳтиёжлари йўлида фойдаланади. Бола шу оиланинг аъзоси сифатида барча нарсдан эркин фойдаланиш мумкин деган фикрда бўлади. Шунингдек, пул, қимматбаҳо буюмларнинг бола кўзи тушадиган, қўли етадиган жойларда очиқ ташлаб қўйилиши ҳам болада буларнинг барчасидан эркин фойдаланиш мумкин деган фикрни пайдо бўлишига ва унинг катталардан рухсатсиз уларни олишига сабаб бўлади. Агар ота – оналар болага уларнинг оиласида пуллар нимага сарф этилишини, уларни қандай ишлаб топилишини, уларни рухсатсиз олиш мумкин эмаслигини ҳеч қачон тушинтириб бермаган бўлсалар, у ҳолда бола жавондан ҳамённи топиб олгач, ҳеч ўйламасдан бу пулларни ўзи истаганча ишлатиб юбориши мумкин. Бунинг учун катталарнинг ваҳимага тушиши, болага тўсатдан бақриши ёки жисмоний жазо беришлари ярамайди. Ота – оналар вазифаси болаларини урушмаслик, уялтирмаслик, бунинг ўрнига бола ёшига нисбатан жуда кучсиз тасаввурларга эга бўлган нарсалар ҳақида тушунча бериш, айниқса болани ўғрилиқда айблаб, унга “ўғри” тамғасини босишдан жуда эҳтиёт бўлиш зарур. Болага пул билан муомила қилишга ўргатишнинг яхши усул – унга чўнтак пули ажратиб, уни бошқаришга ёрдам бериб, аста секин кўпроқ мустақиллик бера бошлаш. Яна болани оила бюджетини режалаштиришга жалб этиш зарур бўлиб, пул ақл билан ишлатилиши керак бўлган ресурс сифатида қабул қилишни сингдириш керак.

Ахлоқий тарбиядаги бўшлиқлар ҳам боланинг ўғирлик қилишига сабаб бўлади. Болалар бировларнинг ручкалари, конфетларини ола туриб ўзларини “жабрланувчининг” ўрнига қўймайдилар, уларни ҳафа қилганлардан қасос олиш учун ўғирлик қилган болалардан фарқли равишда унинг ҳиссиётларини тассавур қилмайдилар. Бундай хулқ– атвор ахлоқий тарбиядаги муҳим бўшлиқдан дарак беради. Болага илк ёшиданоқ бировнинг мулки нималигини, бировнинг нарсасини рухсатсиз олиш мумкин эмаслигини тушунтириш керак. Унинг диққатини бирор нарсасини йўқотган одамни кечинмаларига қаратиш лозим, яъни уларда ўзини бошқаларни ўрнига қўя билиш кўникмасини шакллантириш зарур. Кўпинча психик эмас, балки невротик характерли ёпишқоқ ўғрилиқ учрайди. Бундай ҳолатда ниманидир ўғирлаш эҳтиёжи хавотир ва

қоникмаслик билан боғлиқдир. Бу психологик тобелик туридир. Бундан азият чекаётган одамга психолог ёрдами зарур бўлиб, ўғрилиқ фактлари билан ишламасдан, балки болани ўғрилиқ қилишга мажбур қиладиган хавотир ҳисси билан ишлаш зарур бўлади. Ўғирликнинг бу турли психологик жарохатни бошидан кечираётган, ўзининг ҳозирги ҳолатига ишончсиз, келажак олдидан қўрқув ҳис этувчи, ўзига паст баҳо берувчи ва етарлича эмоционал қўллаб – қувватлаш олмаётган болаларга хос бўлиб, психологдан алоҳида жиддий ёндашувни талаб этади.

Ўғирланган буюм ва нарсалар, пуллар ота – онасининг эътиборини ёки унга доимий равишда етишмайдиган ижобий эмоциялар, ҳаётий қувончлар ўрнини босувчи сифатида қабул қилинади. Баъзи катталар етарлича асоссиз равишда болаларга янги уруфдаги кийим, янги русумдаги телефон, қизиққан предметларини сотиб олиб беришдан, турли кўнгилочар, дам олиш жойларига юборишдан бош тортадилар. Булар унда тенгдошлари орасида ўзини камситилганлик, ҳаммадан ажралиб қолганлик, гуёки уни устидан маззах қилишаётгандек, каби ҳиссларни пайдо қилади. Бундай вазият айниқса ўсмирлар томонидан оғир қабул қилиниб, нафақат ўғрилиқ балки бошқа турдаги хулқий бузилишларни келтириб чиқишига олиб келиши мумкин. Ушбу ҳолатда ўғирликнинг сабаби боланинг эҳтиёжларини доимий равишда эътиборга олмаслик бўлиб чиқади. Бундай вазиятларда психолог нафақат ўғирликни содир этган балки, ота-оналар билан консултация ишларини олиб бориши зарур бўлади.

### Библиографик рўйхат

1. Дошкольное воспитание. – 2008. – № 6. – С. 55.

## ҲИС-ТУЙҒУНИНГ ЎСИШИ (жонланиш)

**М. И. Гаипова**

*Ассистент,  
Тошкент тиббиёт академияси,  
Тошкент, Ўзбекистон*

---

**Summary.** This article presents the development of feeling of infants. The life of infants begins with the echo of crying of newborns and it is usually deals with unconditioned reflexes. Many experiments were conducted in differentiation of emotional conditions by many prominent psychologists which is given in this scientific article as examples.

**Keywords:** psychology; newborn; echo; crying; education; emotional state; life; activity; feeling.

---

Чақалокнинг хаёти кичқирик садоси билан бошланади ва бу кўпинча шартсиз реффлектор хусусиятидан келиб чиқади. Дастлабки кичқирик

товуш чиқариш оралиғи қисилишнинг бевосита маҳсули сифатида, организмнинг табиий эҳтиёжи натижасида вужудга келади. Қисилиш аввал нафас олиш рефлексини ҳам бошқаради. Шунга қарамай, мутахассис олимларнинг фикрича, биринчи қичқириқ нохуш хис-туйғунинг намоён бўлишидир. Қисилиш танглик (зўриқиш) туйғусининг вужудга келишидир. Шунинг учун чақалоқдаги мускул реакцияси билан эмоционал муносабатни фарқлаш анча қийин. Қичқириқ нохуш кечинма ва сезгиларга жавоб тариқасида вужудга келиб, иссиққа, очликка ва намликка қаршилик вазифасини бажаради. Чақалоқни тўғри тарбиялаш жараёнида қичқириқ эмоционал кечинмаларнинг яна бир тури йиғлашга айланади. Йиғлаш бола жисмоний оғриқни, рухий қайғуни, изтиробни табиий акс эттиришининг манбаи бўлади, ташқи олам билан алоқа ўрнатишнинг энг зарур воситаси сифатида чақалоқнинг ҳаёт фаолиятида алоҳида аҳамият касб этади. У нохуш хис-туйғуларнигина акс эттириб қолмай, табиий эҳтиёжларни қондириш механизми сифатида хизмат қилиши мумкин.

Бола бир ойга тўлгач ўзини парвариш қилаётган одамга интиладиган, талпинадиган бўлади ва бунинг мисоли тариқасида унинг кишилар орасидан “ўз” кишисини таниши ва ажратишини айтиш мумкин.

Мазкур психологик ҳолатни Н. Л. Фигурин ва М. П. Денисова **“жонланиш”** деб атаганлар. Бу даврда боланинг психик дунёсида тетиклик хис-туйғусида эса атроф-муҳитдан таъсирланиш ўз аксини топади. Уларнинг фикрича, боланинг катта ёшдаги одамларга ўз муносабатини билдириши унинг бундан кейинги ўсишини белгиловчи босқич вазифасини ўтайди.

“Жонланиш” боланинг катталар билан ўзига хос равишда муносабатга киришининг янги шакли сифатида вужудга келади. Лекин ташқи кўзғатувчининг қитиқлашига жавоб тариқасида намоён бўладиган “жонланиш”нинг табиати хали очилгани йўқ. Эҳтимол, бу ҳолат боланинг катталар билан мулоқотининг махсус кўриниши ва овқатланиш рефлексининг мустахкамланиши билан боғлиқдир, у балки болада ижобий хис-туйғуларни кўзгатиш омилидир. Баъзан болада ўзини парвариш қилувчи шахснинг муомаласи туфайли эмоционал ҳаракатлар вужудга келади, натижада унинг қўл ва оёқлари ҳаракати илдам ва тез амалга ошади. Бу жараён интилиш, илтижо, талпиниш каби ташқи ифодага эга бўлган ички психик кечинмаларда ўз аксини топади.

Боланинг хис туйғуларининг ўзгаришида унга таъсир этувчи омиллар, яъни булар жумласига атроф – муҳит ва у билан кўпроқ мулоқотда бўладиган инсонлар, оммавий ахборот воситалари (телевизор, радио компьютер, телефон) муҳим ўрин эгаллайди. Бу воситаларнинг қўлланилиши боланинг хис туйғуларининг ўзгаришига ижобий ва шу билан биргаликда салбий таъсирга эга. Ижобий томонлари шулардан иборат: уларни атроф муҳитни идрок этишига, атрофдаги инсонлар билан эртароқ мулоқотга киришишига ундайди. Салбий томонлари шундаки

гўдақлар ана шундай воситаларни кўп қўлланиши натижасида инжиқлик эркатойлик йиғлоқлик хис туйғулари аста секинлик билан ривожланиб бормоқда.

Психолог Е. К. Каверина боланинг ташқи таъсирга жавоб билдиришини тадқиқ қилиб, унда одамлар ва жисмларга муносабат бир хиллигини таъкидлайди. Унинг фикрича, инсоннинг афт-ангорига қараб ижобий хис-туйғулар уйғониши кейинчалик вужудга келади. Таъсирга берилиш ва таъсирланишнинг мазкур шакли бола билан катталар ўртасидаги алоқанинг бошланғич кўриниши ҳисобланади. Шахслараро алоқанинг бу шакли чақалоқлик даврининг тугаши ва илк болаликнинг бошланишидан далолат беради.

Чақалоқда пайдо бўладиган ижобий хис-туйғуларнинг оддий табиий эҳтиёжларни қондириш билан ҳеч қандай боғлиқлиги йўқ. Чунки психик дунёдаги ўзгаришларни ўрганган М. Ю. Кистяковскаянинг уқтиришича, уйқусизликдан қийналиш ва очлик уйғотувчи қўзғатувчиларни бартараф қилиш салбий кечинма ва хис-туйғуни пасайтиради. Боланинг катталар билан ижобий муносабатда бўлиши замирида табассум, кулги, илдам ҳаракат, товуш чиқариш бўлса ҳам буларнинг табиий-органик эҳтиёжларни қондириш билан ҳеч қандай алоқаси йўқ. Аксинча, ижобий эмоционал ҳолат янги ижтимоий эҳтиёжнинг кўрсаткичи бўлиб, бола катта ёшдаги одамлар билан мулоқотга киришишининг мотиви ва имконияти ролини бажаради.

Психолог М. И. Лисина ва унинг шогирдлари таъкидлаганидек мазкур ёш даврида бола кўз қарашлари, ихтиёрсиз ҳаракатлари, шарпага жавоби, тамшаниши орқали катталар билан алоқа боғлайди. Кўп марта такрорланиш натижасида шартли рефлекс шаклида вужудга келган ана шу жараёнлар мулоқотга айланади. Чақалоқнинг янги шароит ва муҳитга мослашишидан келиб чиқувчи бу ҳолат кўникиш кўринишида мулоқот вазифасини ўтай бошлайди. Бироқ бу мулоқот новербал равишда (сўзлар ишлатилмай) амалга ошади, содда шаклдаги, тор кўламли шахслараро муносабатни акс эттиради.

Катта ёшдаги одамларнинг чақалоқ билан мулоқотда бўлиши унга ўйинчоқ кўрсатиши, термулиши, эркалаши унда ташқи таъсирга жавоб рефлексларини фаоллаштиради.

Психолог Д. Б. Эльконин назариясига кўра, чақалоқлик давридан илк болалик гўдақлик даврига ўтишнинг ўзига хос хусусиятлари мавжуддир. Булар:

1. Кўз ва қулоқ ёрдамида диққатни муайян объектга қаратиш (тўплаш) нинг пайдо бўлиши, бола ҳаракат фаолиятининг қайта курилиши бошлангани, алоҳида намоён бўлувчи ҳаракатнинг хулқ ходисасига айланиши.



2. Сиртдан идрок қилинувчи барча объектларга (субъектларга) йўналган алоҳида кўзгатувчига нисбатан шартли рефлекслар ҳосил бўлиши.

3. Катга ёшдаги одамларга (онасига ва яқин кишиларга) нисбатан эмоционал реакциялар (ҳис-туйғулар, кечинмалар) янги эҳтиёж пайдо бўлишининг кўрсаткичи эканлиги.

Боланинг (чақалоқнинг) катталар билан мулоқотда бўлиш эҳтиёжи унинг кейинги психик ўсиши негизини ташкил этади.

### Библиографик рўйхат

1. Ўзбекистон Республикасининг “Таълим тўғрисида”ги Қонуни. 1997 й, август.
2. Турсунов И., Нишоналиев У. Педагогика курси. – Т., 1997.

## ИЛК БОЛАЛИК ДАВРИДА НУТҚНИНГ ЎСИШИ

Г. Ш. Миррахимова

*Катта ўқитувчи,  
Тошкент тиббиёт академияси,  
Тошкент, Ўзбекистон*

---

**Summary.** This article deals with developing of speech in early childhood. This article describes the experience of scientists who has studied the process of meaning formation of subject in child. It has been described the problem of formation of language grammatical categories in early childhood.

**Keywords:** psychology; child; early childhood; language; action; subject; thing; situation.

---

Сўз билан предмет ўртасида ҳар хил боғланиш бўлади, лекин дастлабки тушуниш вужудга келган вазиятга боғлиқдир. Агар бола “копток” сўзи бошқа кўринишдаги коптокларга ҳам дахлдорлигини тушунса, “Копток қани?” деган саволга коптокнинг у ёки бу хилини ҳам кўрсата олади. Янги предмет бола ўз тажрибасида учратган жисмга ўхшаса, танишдек туюлса, янги ҳаракат билан уни билдирадиган сўзни ўзаро боғлаш бирмунча енгил кўчади. Шунга ўхшаш вазият боланинг турмуш тажрибасида қанчалик кўп учраса, идрок қилинган предметлар кўлами ҳам шунчалик тез кенгайди ва унинг луғат бойлигига кўшилади. Боланинг фаолиятида унга бериладиган саволларни тушуниш муҳим аҳамият касб этади ва унинг оддий хатти-ҳаракатларни амалга ошириш имкониятини яратади.

Тадқиқотчи Е. К. Каверинанинг тажрибасида тасдиқлаганидەк боланинг предмет номини тушуниши қуйидаги тартибда акс этиши мумкин: а) бола энг аввал атрофидаги предметларнинг номларини; б) катта ёшли одамлар ва ўйинчоқларнинг номлари ва расмларини; в) одамлар гавдасининг тўзилишини, унинг бўлаклари ва хоказоларни тушунади.

Тушунишнинг энг кулай (сензитив) даври бир ёшдан бир ярим ёшга-чадир. Бу даврда бола предмет ва жисмларнинг номларини енгил ўзлаштириб олади. Икки ёшгача даврида катталар билан мулоқотга киришишда уй жихозлари ва бошқаларни ўрганади.

Е. К. Каверинанинг фикрича, болага бериладиган топшириқлар, ҳаракат номлари ва уларни бажариш буйича йуланмаларни тушуниш қуйидаги босқичлардан иборат бўлади: а) таъсирланишнинг йўклиги ёки мутлақо нотўғри таъсирланиш; б) ҳаракатни тўғри ижро этиш в) ҳаракатнинг мураккабланиши ва бошқа кўринишларининг хусусиятлари. Боланинг катталар йуналтирувчи нутқини тушуниши хатти-ҳаракатларни амалга оширишда етакловчи вазифани ўтайди.

Катталар билан боланинг ҳамкорликдаги фаолиятида йўл-йўриқ моҳиятини тушуниш ўзига хос янги муносабатлар ўрнатишнинг энг муҳим шarti ҳисобланади. Шунинг учун икки ёшли болаларда катталар нутқини тушунишнинг ўсиши предметлар билан ҳаракатни амалга ошириш усулини эгаллашда алоҳида аҳамият касб этади.

Бола уч ёшга қадам қўйганда, унда нутқни тушунишнинг қўлами кенгаяди; сифати эса юкори даражага кўтарилади. 2–3 ёшли бола катталарнинг амалий фаолиятни бажаришга доир нутқини тушунишдан ташқари, эртак, хикоя, шеър кабиларни тинглашни ҳам ёктириши сабабли уларда баён килинган фикрларни ҳам тушунишга интилади, натижада илк тасаввурлар вужудга келади.

Бола икки ёшга тўлганда нутқининг ривожиди янги давр бошланади. У она тилининг грамматик қоидаларига мувофиқ гап тузишга ҳаракат қилади. Унинг нутқида қарийб барча сўз туркумлари, мураккаб боғловчисиз гаплар учрай бошлайди. Фикр билдириш, маълумот узатиш ихтиёрсизлик асосига қурилади.

Бола 3 ёшга ўтганидан кейин фақат яқин кишилари билан эмас, балки бегоналар, тенгқурлари билан ҳам мулоқот қўлами кенгайиши натижасида унда том маънодаги нутқ фаолияти вужудга келади. Болада катталарнинг нутқиға, хатти-ҳаракатиға қизиқиш кучаяди, ўзига дахлсиз фикр ва мулоҳазаларни тинглаш майли пайдо бўлади, шунингдек унинг ўзида атроф-муҳитда, катталар даврасида олган маълумотлар ва ахборотлар бўйича бошқалар билан мулоқотга киришиш истаги туғилади.

Уч ёшли боланинг нутқи мулоқот қуроли вазифасини бажариб, амалий фаолият билан узвий боғлиқ ҳолда рўёбга чиқади. Унда диалогик нутқ пайдо бўлади, чунки унинг ўзини қизиқтирган нарсалар ҳақида саволлар бериши ёки катталарнинг саволиға жавоб қайтариши диалогик нутқни такозо этади. Диалогик нутқ замирида она тилининг грамматик тузилишини фаол эгаллаш учун кенг имкониятлар ётади. Умуман, диалогик нутқ боланинг катталар билан ҳамкорликдаги фаолиятининг ажралмас таркибий қисми ҳисобланади.



А. Н. Гвоздев илк болалик ёш даврида рус тилининг грамматик қурилишини ўрганиб, уни икки босқичга ажратади. Биринчи босқич – 1 ёш у 3 ойликдан 1 ёш у 10 ойликкача. Бу босқич ҳам муайян даврларни ўз ичига: а) бир сўздан тузилган гаплар босқичи (1,3–1,8); б) икки ва ундан ортиқ сўздан тузилган гаплар босқичи. қиккинчи босқич – 1 ёш у 10 ойликдан 3 ёшгача. Бу босқич ҳам бир неча даврларга ажратилади: а) содда ва мураккаб гапларнинг шаклланиши (1,10–2); б) синтактистик алоқаларни ифодаловчи гаплардан фойдаланиш (2,1–2,3); в) ёрдамчи сўзларни ўзлаштириш босқичи кабилар.

Психологик адабиётларда илк болалик даврида тилнинг грамматик шакллари жадвал суръат билан ўзлаштириш омиллари буйича қатор муаммолар ифодаланган. Масалан, К. Бюллерболани тилнинг флексив (турланиш, тусланиш) табиати билан танишиш муаммоларига алоҳида аҳамият берган. Унинг фикрича, бола мазкур ҳолатни интуитив равишда кашф қилади, бу нарса грамматик алоқаларда, морфологик ўзгаришларда намоён бўлади.

Болада тилнинг грамматик қурилишини ўрганишга бағишланган анчагина тадқиқотлар мавжуд.

Д. Б. Элькониннинг фикрича, она тили (рус тили) грамматикасини ўзлаштириш қуйидагича амалга ошади: а) яққол идрок қилинаётган вазият тилнинг лексик воситаси билан ифодаланиб, объектив муносабатни акс эттиради; б) предметам вазиятнинг грамматик шакли ажратилади; в) грамматик муносабатлар шаклини билдирувчиларни умумлаштириш ва мавхумлаштириш юзага келади.

Шундай қилиб, юқоридаги мулоҳазалар асосида умумий бир хулосага келиш мақсадга мувофиқдир. Маълумки, икки ёшга тўлган бола тилнинг барча товушларини фонетик жиҳатдан идрок қилиш асосида нутқни тушуниш имкониятига эга бўлади, бу ҳодиса шахслараро муносабатни вужудга келтиради.

Илк болалик даврида ҳаракатларнинг шаклланиши ориентировка фаолияти хусусияти ўзгариши билан узвий боғлиқдир. Бола у ёки бу ҳаракатни амалга ошириш учун аввал предмет билан танишади: унга кўз югуртиради, қўлига олади ва хоказо. Болани предметларнинг шакли, ранги, вазни билан таништиришда катталар амалга ошириш мўлжалланган ҳаракатнинг моҳиятини тушунтирадилар ва ҳаракатни қай йўсинда бажаришни ўргатадилар: Болани “Олиб кел”, “Жойига қуй”, “Расм чиз”, “Ушлаб тур” каби сўз бирикмаларидан иборат топширикнинг моҳияти билан таништириб, кейин унга ҳаракатни бажариш йуллари “Каламни мана бундай ушла”, “Аввал қўлингга ол”, “Олдин ўнг қулинг билан тут”, “Қошиқни бундай ушлаб оғзинга олиб бор” деб кўрсатилади. Шунинг учун ҳам болада предметли ҳаракатни ўстириш мураккаб жараён ҳисобланади.

Илк болалик амалий ҳаракат тафаккури вужудга келадиган давр ҳисобланиб, қўл операциялари турли нарсалар ва қурилмалар билан алма-

шинади. Бола ижтимоий куруллардан фойдаланиш усуллари ўзлаштириши натижасида унда предметли ҳаракат кўникмаси шаклланади. Жисмлар билан турли ҳаракатларни ўзлаштиришда улардаги муҳим ва ўзгармас аломатларни ажратиш кўникмаси ҳосил бўлади, натижада умумлаштириш ва умумий тушунчаларни ўзлаштириш жараёни рўй беради. Янги шароитда предметли ҳаракатдан фойдаланиш боланинг ақлий ўсишига ижобий таъсир қилади. Ўз хатти-ҳаракатини катталарнинг ҳаракати билан солиштириш ва унинг ўхшаш жиҳатларини топиш боланинг ақлий ўсиши учун муҳим аҳамиятга эга. Ақлий ўсишни туғри йўналтириш учун бола билан махсус режа асосида машғулотлар ўтказиш мақсадга мувофиқ.

Бу даврда болада “Мен ўзим” концепциясининг вужудга келиши шахсий фазилатлар шаклланишига олиб келади ва худди шу пайтларда у шахс сифатида таркиб топа бошлайди. Болада шахсий ҳаракатлар пайдо бўлиши ўсишнинг янги даври бошланганидан ҳарак беради.

### Библиографик рўйхат

1. Божович Л. И., Славина, Л. С. Психическое развитие школьника и его воспитание. – М. : Знание. 1999.
2. Бороздина Г. В. Практическое пособие школьного психолога. – М. : Наука, 2003.
3. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы психологии.
4. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М., 1995.

## БОЛАНИНГ ПСИХИК ЎСИШИДА ЎЙИННИНГ ПСИХОЛОГИК АҲАМИЯТИ

Д. Хидаева

*Катта ўқитувчи,  
Тошкент тиббиёт академияси,  
Тошкент, Ўзбекистон*

---

**Summary.** This article presents the psychological significance of plays in the psychiatric development of the child. Many prominent scientists made a lot of experiments on this direction. It is known, that understanding of the game depends on the game, if it is interesting or not. The games serve as extraordinary aid in the widening of their outlook, they must be given them by their age.

**Key words:** child; game; psychiatric; process; condition; conscious aim.

---

Кўпчилик психологлар ҳамда педагоглар ўйиннинг психологик масалалари билан бевосита шуғулланиб, ўйинларнинг болани психик камол топтиришдаги аҳамиятига алоҳида тўхталиб ўтганлар. Маълумки, ўйин бола учун воқеликни акс эттиришдир. Бу воқелик болани қуршаб турган воқеликдан анча қизиқарлидир. Ўйиннинг қизиқарлилиги уни англаб етишнинг осонлигидадир. Катталар ҳаётида фаолият, хизмат, юмуш

кандай аҳамиятга эга бўлса, бола ҳаётида ўйин ҳам худди шундай аҳамият касб этиши мумкин.

Жаҳон психологияси фанида тўпланган бой маълумотларга асосланиб, қуйидагича мулоҳаза юритиш мумкин. Масалан, энг содда психик жараёндан энг мураккаб психик жараёнгача ҳаммасининг энг муҳим жихатларини шакллантиришда ўйинлар катта роль ўйнайди.

Мактабгача ёшдаги болаларда ҳаракатнинг ўсишига ўйиннинг таъсири ҳақида гап борганида аввало шуни айтиш керакки, биринчидан, ўйинни ташкил қилишнинг ўзиёқ мазкур ёшдаги боланинг ҳаракатини ўстириш ва такомиллаштириш учун энг қулай шарт-шароит яратади. Иккинчидан, ўйиннинг бола ҳаракатига таъсир этишининг сабаби ва хусусияти шуки, ҳаракатнинг мураккаб кўникмаларини субъект айнан ўйин пайтида эмас, балки бевосита машғулот орқали ўзлаштиради. Учинчидан, ўйиннинг кейинчалик такомиллашуви барча жараёнлар учун энг қулай шарт-шароитларни вужудга келтиради. Шу боисдан ўйин фаолияти хатти-ҳаракатни амалга ошириш воситасидан боланинг фаоллигини таъминловчи мустақил мақсадга айланади.

Негаки, у (ўйин) субъект (жонзот) онгининг дастлабки объекти даражасига ўсиб ўтади. Мактабгача ёшдаги бола муайян хусусиятга эга бўлган ролни танлайди, шу билан бирга у ёки бу персонажга хос қатъий юриш-туришни онгли равишда ижро этишга интилади. Шундай экан, ўйин мазкур бола учун энг зарур фаолиятга айлана боради ва янги шаклдаги ҳаракатларни такомиллаштириш, уларни англаган ҳолда эса тушириш эҳтимоли яққол воқеликка айлана бошлайди. Мазкур ҳаракатларни эгаллаш болада жисмоний машқларни онгли равишда бажариш имкониятини вужудга келтиради (А. В. Запорожек).

Болалар лаборатория шароитига нисбатан ўйинларда кўпроқ сўзларни эслаб қолиш ва эса тушириш имкониятига эга бўладилар, бу эса ихтиёрий хотира хусусиятини чуқурроқ очишга ёрдам беради. Тажрибада йиғилган маълумотларни таҳлил қилиш қуйидагича ҳулоса чиқариш имкониятини берди: а) ўйинда бола томонидан маълум роль танлаш ва уни ижро этиш жараёни бир талай ахборотларни эслаб қолишни талаб қилади; б) шу боисдан персонажнинг нутқ бойлигини эгаллаш, хатти-ҳаракатини такрорлашдан иборат онгли мақсад болада олдинроқ пайдо бўлади ва осон амалга ошади.

Ўйин фақат билиш жараёнларини такомиллаштириб қолмай, боланинг хулқ-атвориға ҳам ижобий таъсир кўрсатади. Мактабгача ёшдаги болаларда ўз хулқини бошқариш кўникмаларини таркиб топтиришга боғлиқ психологик муаммони ўрганган З. В. Мапуйленконинг фикрича, бирор мақсадга йўналтирилган машғулотга нисбатан ўйинда хулқ кўникмаларини оддийроқ ва осонроқ эгаллаш мумкин. Айниқса, бу омил мактабгача ёшдаги болаларда ёш даврининг хусусияти сифатида ўзининг ёрқин ифодасини топади. Катта мактабгача ёшдаги болаларда ўз хулқини ўзи бошқа-

риш кўникмаси ўйин фаолиятида ҳам, бошқа шароитларда ҳам қарийб бараварлашади. Баъзан улар айрим вазиятларда, масалтан, мусобақа пайтида ўйиндагига караганда юкорирок кўрсаткичга ҳам эришишлари мумкин. Юкоридаги мулоҳазалар асосида умуман айтганда, ўйин ва ўйин фаолияти болада ўз хулқини бошкариш кўникмаларини шакллантириш учун муҳим аҳамият касб этади.

Боланинг ақлий ўсиши туғрисида фикр юритилганда, олдинги бобда кайд қилинганидек шуни ҳам айтиш керакки, нарсаларни янги ном билан аташди ёки янгича номлаш ҳолатидан келиб чиқиб, субъект ўйин пайтида фаол ҳаракат қилишга уринади. Чунки у моддий нарсаларга асосланган ҳаракат режасидан тасаввур қилинаётган, фикр юритилаётган жисмлар моҳиятини акс эттирувчи ҳаракат режасига ўтади. Бола жисмларнинг моддий шаклидан бирданига хаёлий кўринишига ўтишида унга таянч нуктаси бўлиши керак ваҳоланки шундай таянч нуктаси вазифасини бажарувчи нарсаларнинг аксариятидан ўйинда бевосита объект сифатида фойдаланилади. Ўйин фаолиятида мазкур жисмлар қандайдир аломатларни акс эттирувчи сифатида эмас, балки ана шу таянч нарсалар туғрисида фикрлаш учун хизмат қилади, шунингдек таянч нуктаси ҳаракатнинг яққол нарса билан боғлиқ жихатини акс эттиради. Юқорида айтилганидек нарса билан ўйин ҳаракатларининг такомиллашуви ҳаракат шакли, хусусияти, босқичи кабиларни қисқартириш ва умумлаштириш ҳисобига амалга оширилади. Ўйин ҳаракатларининг қисқариши ва умумлашуви уларнинг ақлий кўринишдаги мантиқан изчил, йиғиқ шаклга ўтишининг асосини ташкил қилади.

Психолог Ж. Пиаже ўйинда жисмларга янги ном бериш омилига жиддий эътибор билан қараб, бу иш рамзий маъноли тафаккур шаклланишининг таянчи, деган хулосага келади. Лекин бу хулоса вазиятни акс эттиришнинг бирдан-бир тўғри йули эканлигини билдирмайди. Шунинг учун нарсанинг номини ўзгартириш билан болада тафаккур ва ақл-заковат ўсишини кутиш ҳам мантиққа мутлақо зиддир. Аслида нарсаларни қайта номлаш эмас, балки ўйин ҳаракатларининг хусусиятини ўзгартириш боланинг ақлий ўсишига сезиларли таъсир ўтказа олади. Дарҳақиқат, ўйин фаолиятида болаларда ҳаракатнинг янги кўриниши, яъни унинг фикрий, ақлий жихати намоён бўлади ва шунинг учун ўйин ҳаракатларини шакллантириш жараёнида болада фикрлаш фаолиятининг дастлабки кўриниши вужудга келади. Боланинг ақлий камол топишида ёки унинг умумий камолотида ўйиннинг муҳим аҳамият касб этиши худди мана шу далил оркали ўз ифодасини топади.

Бола ўйин фаолиятида мактаб таълимига тайёрланиб боради, шу боисдан, унда ақлий ҳаракатларнинг яққол шакллари таркиб топа бошлайди. Лекин ўйин фаолиятида боланинг ақлий ўсишини чуқурроқ изоҳлаб беришда хали етарли тажриба маълумотлари мавжуд эмас.

Роли ўйин фақат алоҳида олинган психик жараён учун аҳамиятли эмас, балки болада шахсий хусусият ва фазилатларни шакллантиришда

хам зарурдир. Бинобарин, катта ёшдаги одамлар ролини танлаб, уни бажариш боланинг хис-туйғусини кўзгатувчилар билан узвий боғлиқ ҳолда намоён бўлади. Чунки ўйин давомида болада ҳар хил хошиш ва истаклар турли бўлади, булар бошқа нарсаларнинг ташқи аломатлари, ўзига ром этиши сабабли ҳамда боланинг ихтиёридан ташқари, тенгдошпарининг таъсири остида туғилади.

#### **Библиографик рўйхат**

1. Ўзбекистон Республикасининг “Таълим тўғрисида”ги Қонуни. 1997 й, август.
2. Турсунов И., Нишоналиев У. Педагогика курси. – Т., 1997.



### III. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE PRESCHOOL CHILDREN STUDIES



#### К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЭМОЦИЙ ЧЕЛОВЕКА ДЕТЬМИ 4–5 ЛЕТ

**И. О. Карелина**

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
Ярославский государственный  
педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского, г. Рыбинск, Россия*

---

**Summary.** The issue of development of the cognitive component of preschoolers' emotional sphere is discussed. The study object is the process of development of identification human emotions at children middle preschool age. Some features of emotion identification by facial expressions by children aged 4–5 are presented.

**Keywords:** emotion identification; perception of facial expression; understanding emotions.

---

Способность к опознанию эмоций человека по лицевой экспрессии входит в структуру социально-перцептивных способностей, позволяющих людям чувствовать и понимать окружающих, устанавливать социальные контакты. В отечественных и зарубежных исследованиях (М. Н. Андерсон, А. Д. Кошелева, Е. М. Листик, О. А. Прусакова, Ю. А. Свенцицкая, А. М. Щетинина, S. A. Denham, R. Burton, A. S. R. Manstead) доказано, что умение прочесть экспрессивный паттерн взрослого или сверстника, понять его актуальное состояние, намерения и эмоциональное отношение – один из показателей социальной компетентности дошкольника [2; 3; 4].

Понятие «идентификация» употребляется в узком смысле как процесс сопоставления, сличения одного объекта с другим на основании какого-либо признака или свойства, сравнения перцептивного описания объекта с хранящимися в памяти эталонами, в результате чего происходит распознавание образов, образование обобщений и их классификация [2]. В дошкольном возрасте *идентификация эмоций* – сопоставление эмоционального объекта с эмоциональным эталоном с целью опознания объекта в контексте обобщенных эмоциональных значений – имеет свою специфику и включает следующие компоненты: восприятие экспрессии, анализ соответствия экспрессивных признаков определенному эмоциональному содержанию, понимание эмоционального содержания, сопереживание (сочувствие) эмоциональному состоянию [1].

Следует констатировать, что изучению особенностей распознавания эмоций детьми 5–7 лет посвящено гораздо больше исследований, чем изучению особенностей идентификации эмоций по лицевой экспрессии деть-



ми 4–5 лет. Приводятся данные о том, что дошкольники 4–5 лет способны идентифицировать радость, печаль и гнев независимо от канала презентации эмоции (выражение лица и / или интонация голоса) [6], при этом опознание и понимание указанных эмоций осуществляется успешнее, чем опознание страха и удивления [4]; при дифференциации негативных эмоций дети 5-го года жизни допускают ошибки: путают печаль с недовольством, страх с гневом [3]; ведущим типом восприятия экспрессии у детей этого возраста является диффузно-аморфный тип – поверхностное восприятие выражения эмоции без выделения элементов экспрессии [4].

Особенности сформированности у детей среднего дошкольного возраста идентификации эмоций и двух компонентов процесса опознания эмоций – восприятия экспрессии и понимания эмоций – были конкретизированы в эмпирических исследованиях когнитивного компонента эмоциональной сферы детей, проведенных под руководством автора в 2007–2013 гг. в 5 дошкольных образовательных организациях г. Рыбинска Ярославской области с участием 100 детей в возрасте от 4,5 до 5,5 лет. В качестве основной применялась экспериментальная методика (стандартизированный тест) Е. И. Изотовой «Эмоциональная идентификация», форма А [1].

В первой диагностической серии использовались пиктограммы 4–6 эмоций: радость, печаль, гнев, страх (модальности отвращения и презрения применялись для детей с высоким уровнем восприятия экспрессии), во второй диагностической серии – набор из 4 основных и 4 дублирующих фотографий лиц детей с выражениями радости, печали, гнева и страха. С учетом возраста испытуемых предъявление пиктограмм сопровождалась сказкой о гномиках, имена которых соответствовали основным эмоциональным модальностям, задание на идентификацию эмоций по фотографиям также было предложено детям в игровой форме.

Первый компонент в структуре идентификации эмоций – *восприятие экспрессии*. По данным нашего исследования, восприятие детьми эмоций по схематичным изображениям лицевой экспрессии характеризуется следующими особенностями:

– около 2/3 детей среднего дошкольного возраста (63%) успешно определяют по пиктограммам 3–4 модальности: эмоции радости и печали, гнева и / или страха при условии содержательной помощи взрослого, заключающейся в показе эмоций мимикой, в обращении внимания на элементы воспринимаемых экспрессивных схем лица (глаза, рот, брови);

– при опознании схематичных изображений различных эмоций дети сначала выделяют изменения в области глаз, затем – в нижней части лица («*глаза смеются и рот широко раскрыт в улыбке*»; «*из глаз льются слезы, он не улыбается*»; «*глаза и рот злые*»; «*смотрит боязливо и рот тоже испуганный*»). Данная особенность восприятия лицевой экспрессии наблюдается не только у дошкольников (А. М. Щетинина), но и у взрослых (В. А. Барабанщиков, Т. Н. Малкова): по-видимому, глаза являются смыс-

ловым центром лица, в котором аккумулируется влияние сильных мимических изменений верхней и нижней частей лица [2; 4];

– 1/5 часть детей средней группы (19 %) при условии конкретных совместных действий со взрослым адекватно опознают 1–2 эмоции: радость или радость и печаль, воспринимая их выражение поверхностно («веселится», улыбается», «смеется», «плачет», «грустит»), что свидетельствует о низком уровне восприятия экспрессии вследствие несформированности эталонов лицевых экспрессий основных эмоций;

– часть дошкольников 4–5 лет (18 %) способны без помощи взрослого точно идентифицировать по схеме лица основные модальности: радость, печаль, гнев, страх, проявляя при этом эмоциональное отношение к воспринимаемому изображению лица гнома: *«Этого гнома зовут Весельчак: он веселый, он улыбается, глаза весёлые, рот – в улыбке. Я тоже хочу с ним веселиться!»*; *«Это Злюка, он мне не нравится»*; *«А это – Плакса, слезки на глазах. Мне его жалко»* и т. п. Однако при опознании предъявленных в качестве усложнения пиктограмм отвращения и презрения дети допускают так называемые ошибки сходства, отождествляя мимические проявления презрения с радостью, отвращения с гневом.

Следующим компонентом процесса опознания эмоций является их *понимание* – вербальное определение эмоциональных состояний, выделение соответствующих экспрессивных признаков и причин возникновения эмоций:

– более половины детей 5-го и 6-го года жизни (60 %) способны установить соответствие экспрессивных признаков эмоциональному содержанию по 3–4 модальностям (*«Этот гномик весёлый, потому что он улыбается»*; *«Этот гном плачет, у него слезы. Его кто-то обидел, он обиженный»*; *«Глаза злые, брови нахмурил, он – злой гном»*);

– как и при восприятии экспрессии, на этапе понимания эмоции сложности возникают у 1/5 части дошкольников (21 %): они могут назвать соответствующие той или иной модальности элементы экспрессии только с помощью взрослого, за исключением эмоции радости – экспрессивный признак этой эмоции дети выделяют самостоятельно (*«у него улыбка»*);

– 19 % детей 4–5 лет могут не только выделить элементы экспрессии эмоций радости, печали, гнева, страха и – в единичных случаях – презрения, но и описать воспринимаемые по схемам лица эмоциональные состояния через конкретные ситуации, что соответствует высокому уровню понимания эмоций (*«Это Бояка, он всего боится, рот открыл от испуга. Он – трус: брови и глаза вытаращил, а рот – овал, он зовет на помощь»*; *«Этот гном – Злюка: у него злой вид, он на кого-то злится, у него хмурые брови и злые глаза, рот опущен вниз, он не улыбается»*; *«Этот хитрит: глаза отвел в сторону, что-то задумал, как я»*).



Далее остановимся на особенностях *идентификации* детьми эмоций:

– половина дошкольников 4–5 лет (51 %) адекватно опознают эмоции радости, печали, гнева и страха по фотографиям лиц детей при объяснении и показе взрослым способов выполнения диагностической задачи; эмоция изображенного человека чаще обозначается глаголом, что, по словам А. М. Щетининой, указывает на слитный характер воспринимаемого эмоционального содержания («*девочка улыбается широкой улыбкой*»; «*он плачет, наверное, он упал*»; «*девочка прищурила глаза, наморщила рот, злится*»; «*девочка испугалась, её напугали*»);

– процесс опознавания всех 4 эмоций по фотографиям представляет сложность более чем для трети детей (38 %) даже при условии помощи, особенно, при опознании отрицательных эмоций: дети отождествляют страх с гневом, печаль с гневом, гнев с радостью вследствие тождества ведущих или неведущих признаков выражения данных эмоций;

– отдельные дошкольники 4–5 лет с высоким уровнем распознавания эмоций (11 %) самостоятельно определяют эмоции изображенных на фотографиях детей, высказывают предположения о причинах возникновения переживаний, например: «*У этой девочки радостное лицо. У неё хорошее настроение, она улыбается, ее кто-то смешит. Ей купили подарок, и она рада*»; «*Эта девочка злая, она с кем-то ругается, ей это не нравится*»; «*Эта девочка чего-то испугалась: она кричит, ей страшно, у неё испуганный вид. Кто ей поможет?*»;

– дети более успешны в опознании эмоций по пиктограммам, чем по фотографиям: в последнем случае количество дошкольников с низким уровнем распознавания эмоций возрастает в 2 раза. Одно из объяснений заключается в большей обобщенности признаков отображаемых эмоций в схематичных изображениях лицевой экспрессии и, следовательно, в меньшей степени влияния несущественных элементов, связанных с гендерной принадлежностью или иными характеристиками изображенной на фотографии модели [5].

Можно заключить, что дошкольники 4–5 лет наиболее успешно ориентируются в мимических признаках эмоций радости и печали, при условии содержательной помощи идентифицируют эмоции гнева и страха, могут выделить причины возникновения основных эмоций человека. В свою очередь, распознавание соответствующей лицевой экспрессии и понимание конкретных жизненных ситуаций, вызывающих появление эмоций, обуславливают рост эмоциональной компетентности детей.

#### Библиографический список

1. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка : теория и практика. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
2. Карелина И. О. Развитие когнитивного компонента эмоциональной сферы ребенка: теоретические аспекты : учебно-методическое пособие. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 79 с.

3. Прусакова О. А. Генезис понимания эмоций: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2005.
4. Щетинина А. М. Восприятие и понимание детьми эмоционального состояния человека: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1984.
5. MacDonald P. M. Schematic Drawings of Facial Expressions for Emotion Recognition and Interpretation by Preschool-Age Children // Genetic, Social & General Psychology Monographs. – 1996. – 122 (4). – P. 373–388.
6. Stifter C. A., Fox N. A. Preschool Children's Ability to Identify and Label Emotions // Journal of Nonverbal Behavior. – 1987. – 11 (1). – P. 43–54.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Н. И. Левшина**

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
Магнитогорский государственный  
технический университет  
им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск,  
Челябинская область, Россия*

---

**Summary.** The author reveals psychological and pedagogical conditions of the development of language abilities of preschool children. Proposed content of the work of teachers with children. particular attention is paid to educational environment in the development of language abilities of preschool children.

**Keywords:** psychological and pedagogical conditions; speech development; language ability.

---

Языковая способность представляет собой особый род интеллектуальной и речевой активности, направленной на овладение языком как знаково-символической системой и проявляющейся в творческом использовании усвоенных ранее средств языка. Последнее время в условиях бурного развития межкультурной коммуникации возрастает интерес к исследованию языковых способностей. Традиционно при рассмотрении способностей учитывается роль задатков в развитии способностей (С. Л. Рубинштейн); различия в степени их развития рассматриваются как своеобразное сочетание различных способностей (Б. М. Теплов); способности понимаются как складывающиеся на протяжении всей жизни новообразования (А. Н. Леонтьев). При этом специальные языковые способности трактуются как индивидуально-психологические особенности личности, характеризующие легкость и быстроту приобретения лингвистических знаний, обеспечивающие скорость овладения языком и эффективность использования языка в процессе коммуникации (Л. А. Якобовец, И. А. Зимняя, М. К. Кабардов).

Актуальность проблемы в том, что, несмотря на наличие большого эмпирического материала по проблеме структуры способностей и значимости отдельных типов способностей при осуществлении определенного

вида деятельности, сущность языковых способностей и динамика их развития применительно к практике остается не разработанной в полной мере.

Анализ литературы позволил выделить следующие психолого-педагогические условия: учет психолого-педагогических особенностей детей, требования к речи педагога, построение предметно-развивающей среды, предметно-практический инструментарий. Стоит отметить, что выделение данных условий весьма условно, они тесно проникают друг друга.

В современных исследованиях проблеме повышения культуры речи педагога уделяется особое внимание. Требования к речи взрослого можно подразделить на требования к речи педагога и требования к речи других взрослых, такими являются и сотрудники дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) (помимо педагогических работников) и члены семьи ребенка: родители, бабуши и дедушки, дяди и тети, а также старшие и младшие братья и сестры. По своей сущности требования к речи взрослого будут идентичны как для первой, так и для второй группы взрослых. Отличия будут заключаться в методах и приемах работы по формированию правильной речи взрослого.

Качество речевого развития дошкольника зависит от качества речи педагогов и от речевой среды, которую они создают в дошкольном образовательном учреждении. Развивающая среда создает благоприятные условия для обучения ребенка в процессе его самостоятельной деятельности. Свободное речевое общение ребенка в детском саду происходит: а) в быту (утренний, вечерний туалет, прием пищи и т. д.), б) во время прогулок; в) в процессе игр, г) при ознакомлении с окружающим (общественной жизнью и природой во все времена года); д) в процессе труда (хозяйственно-бытового, ручного, труда в природе); е) во время праздников и развлечений; ж) во время неречевых специальных занятий: по формированию элементарных математических представлений, рисованию, лепке, конструированию, физкультуре, музыкальных.

Специальным образом организованная среда оказывает позитивное влияние на развитие способности ребенка к самообучению, к самостоятельной речевой активности. Такая среда способствует установлению, утверждению чувства уверенности в себе, а именно это определяет особенности личностного развития на ступени дошкольного детства. В Центре театрализованной деятельности ребенок может найти образы героев для пальчикового, настольного, кукольного театра, подобрать атрибуты для игры – драматизации и режиссерских игр, где всегда есть возможность развить свою фантазию, речь, ее интонацию, выразительность. Логоритмическая студия позволяет ребенку поставить правильную речь, сформировать навыки артикуляционной выразительности речи. В студии мультипликации дети в непринужденной обстановке, в игре развивают устную речь. Озвучивая собственные мультфильмы, дети учатся контролировать и осознанно использовать всё разнообразие средств выразительности устной

речи. Компьютерный класс оснащен медиотекой, в которой собраны игры для развития языковой способности дошкольников. Каждому ребенку хочется иметь свои секреты, личные, никому не рассказанные. Для этого в группах есть «сундучки секретов» – здесь дети раскладывают свои самые сокровенные тайны, сохраняемые в сундучках и шкатулках.

К методам и приемам развития языковой способности старших дошкольников относятся специально организованные педагогические ситуации: ситуации-иллюстрации, упражнения, проблемные, оценки, методы языковых игр и литературных проектов, система литературных гостиных. Одной из нетрадиционных форм развития коммуникативных навыков дошкольников является игровой тренинг. Основная цель тренинга – развитие навыков эффективного общения, обучение навыкам взаимопонимания, вербализации своих чувств и мыслей.

Самостоятельную группу составляют технические средства обучения и соответствующие аудиовизуальные пособия, а также дидактические материалы.

Таким образом, выделенные психолого-педагогические условия позволят проводить систематическую работу с дошкольниками по развитию языковой способности, повысят уровень речевой активности воспитанников.

#### **Библиографический список**

1. Гусева Л. Г. Психологическая диагностика личности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. – Магнитогорск : МаГУ, 2009. – 76 с.
2. Коротаяева Е. В. Социальное развитие детей: аспекты преемственности // Начальная школа плюс До и после. – 2013. – № 12. – С. 23–27.
3. Лашкова Л. Л., Филиппова А. Р. Речевое развитие детей в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2015. – № 1 (34). – С. 62–67.
4. Санникова Л. Н., Леонова Е. А. Развитие речи детей раннего возраста в процессе семейного воспитания // Мир детства и образование сборник материалов VIII очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. – Магнитогорск, 2014. – С. 137–141.

# ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ 6,5 ЛЕТ

Э. Р. Рязанова

*Бакалавр, учитель,  
Средняя общеобразовательная  
школа № 116, г. Челябинск, Россия*

---

**Summary.** The article considers the features of the readiness for schooling of children six and-a-half and seven years. This article explores various aspects of mental development of the child. An experiment was conducted that analyzed the results of experimental work.

**Keywords:** psychological readiness for school; preschool age; younger school age; experiment techniques.

---

На сегодняшний день актуальной проблемой является поступление ребёнка в общеобразовательное учебное учреждение. Эта проблема актуальна на протяжении длительного времени, так как начало школьного обучения является одним из самых напряжённых периодов в жизни ребёнка.

Проблема психологической готовности при поступлении в школу в отечественной педагогике и психологии исследовалась в разнообразных аспектах. Исследованием готовности занимались такие знаменитые психологи Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др. Среди зарубежных авторов проблемой исследования занимались такие авторы, как А. Гетцен, А. Керн, Й. Шванцара, С. Штребел. Под психологической готовностью к школьному обучению понимается: «...необходимый и достаточный уровень психического развития ребёнка для усвоения школьной учебной программы в условиях обучения в группе сверстников» [1, с. 5].

Подготовка ребёнка к поступлению в общеобразовательное учебное заведение – задача, охватывающая все сферы жизнедеятельности ребёнка в возрасте шести с половиной и семи лет. Помимо развития познавательных процессов, таких как, восприятие, представление, мышление и речь, к психологической готовности относят сформированность личностных особенностей ребёнка. Выделяют несколько аспектов зрелости ребёнка, поступающего в образовательное учреждение:

1. Интеллектуальный аспект – сформированность мыслительных операций, концентрация внимания, умение воспроизводить образы, сопоставлять между собой события и явления;

2. Социальный аспект – принятие ребёнком роли ученика, потребность в общении с ровесниками, с взрослыми;

3. Мотивационный аспект – способность принять роль ученика.

Полноценное развитие всех сфер психологической готовности позволит ребёнку в дальнейшем достигать больших успехов в школьном обучении.

Старший дошкольный возраст значителен в психологии как критический период детства. Несмотря на то, что между детьми семи лет и детьми

шести половиной лет есть лишь незначительная разница в возрасте, эти дети имеют существенные различия во всех сферах психологической готовности. Анализируя поведение детей, их отношения со сверстниками, взрослыми, наблюдая за их речью и способностью анализировать события и явления, нами был сделан вывод о том, что всё это имеет огромное значение и влияние на все сферы жизни ребёнка, в том числе на уровень его школьной зрелости. У нас возникло предположение о том, что уровень готовности к поступлению в школу детей семи лет значительно отличается от уровня готовности детей шести лет по всем показателям.

Для выявления особенностей готовности к обучению в школе было проведено сравнительное исследование детей старшего дошкольного возраста (дети в возрасте 6,5 лет) и детей младшего школьного возраста (дети в возрасте 7 лет). Система работы включала в себя изучение школьной зрелости с помощью констатирующего эксперимента и анализ результатов деятельности. В ходе эксперимента был выявлен уровень психологической подготовки к школьному обучению. Были задействованы нижеприведённые методики:

А) Оценка зрелости детей, поступающих в образовательное учреждение, по тестовой беседе;

Б) Имитация написанного текста (Тест «Школьная зрелость» А. Керна и И. Ирасека);

В) Методика, направленная на выявление сформированности таких процессов как мышление и речь;

Г) Умозаключения (Э. Замбацвявичене и др.). Базой исследования стали МКОУ СОШ № 1 г. Усть-Катава, 1 «Б» класс, МКДОУ д/с № 13 комбинированного вида.

Анализируя результаты диагностики, мы сделали вывод о том, что у детей в возрасте семи преобладает высокий и средний уровни школьной зрелости, в отличие от детей в возрасте шести с половиной лет, уровень готовности которых сводится к низким показателям. Результаты наглядно представлены на рисунке 1, рисунке 2.

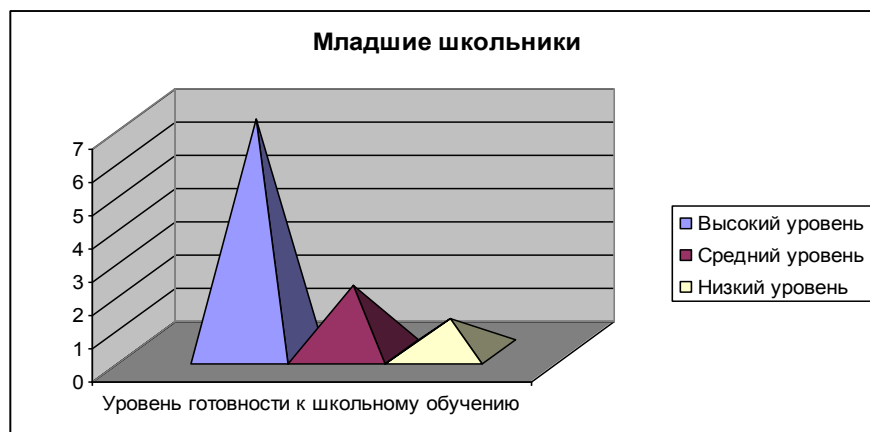
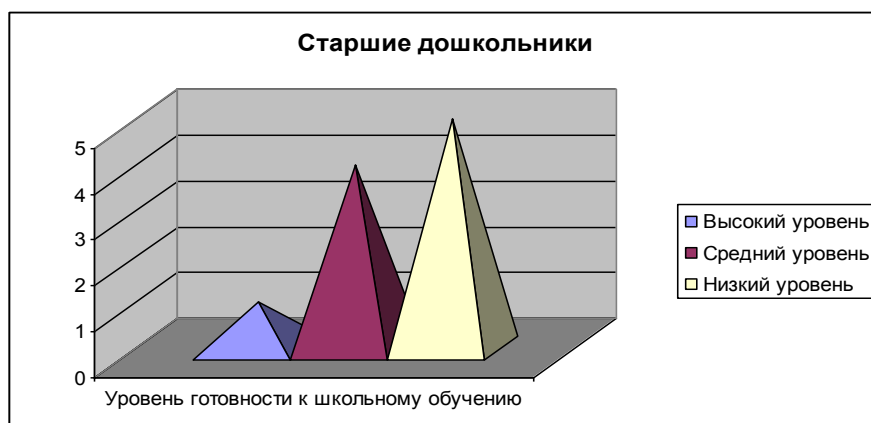


Рис. 1. Уровень готовности к школьному обучению детей семи лет





*Рис. 2. Уровень готовности к школьному обучению детей шести с половиной лет.*

Мы надеемся, что проведённое нами исследование поможет воспитателям дошкольных образовательных учреждений, родителям, а также учителям начальных классов, имеющих в коллективе детей шести с половиной лет, обратить внимание на развитие их познавательных способностей, обогащение социальной и мотивационной сфер младшего школьника.

#### Библиографический список

1. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе : учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и дополн. – СПб. : Питер, 2004. – 208 с.



## IV. PROBLEM FIELD OF PSYCHO-PEDAGOGICAL WORK WITH YOUNGER STUDENTS AND THEIR FAMILIES



### НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОГРАММЫ «ЗДОРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ» НА ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. В. Кружилина  
Т. Ф. Орехова

*Доктор педагогических наук, доцент,  
доктор педагогических наук, профессор,  
Магнитогорский технический  
университет им. Г. И. Носова,  
г. Магнитогорск, Россия*

---

**Summary.** This article reveals the content of the concepts of «pedagogical consciousness», the process pedagogization students of consciousness; The possibilities of the program «Healthy generation» in the formation of pedagogical consciousness of younger schoolboys; It denotes the importance of formation of pedagogical consciousness in the period of schooling.

**Keywords:** consciousness; pedagogical consciousness; consciousness pedagogisation; junior high school student; health; family.

---

Программа «Здоровое поколение» [2] направлена на формирование физического, психологического и нравственного здоровья учащихся полной средней школы, а также на формирование педагогического сознания учащихся. Программа построена на основе концепции здоровьесотворяющего образования, разработанной Т. Ф. Ореховой [4] и концепции педагогизации сознания субъектов образовательного пространства как основы преодоления отчуждения между поколениями, разработанной Т. В. Кружилиной [3], профессорами кафедры педагогики Магнитогорского технического университета им. Г. И. Носова.

Известно, что каждому человеку в той или иной мере присуще педагогическое сознание потому, что большинство людей имеют своих детей и занимаются их воспитанием, в этом проявляется уникальность педагогического сознания. Педагогическое сознание зародилось с возникновением воспитания как социального явления и в своей исторической сущности первоначально проявлялось как педагогический инстинкт, как способ отношения человека к окружающему миру на основе преобладания в структуре сознания человека инстинкта сохранения и продолжения человеческого рода. Педагогическое сознание является своеобразным механизмом воспроизводства человеческого сознания, поскольку оно стимулирует старшее поколение управлять процессом формирования сознания последующих поколений, передавая при этом им социальный опыт, накоплен-



ный человечеством, и создавая тем самым основу для дальнейшего развития человеческого общества. Уже по этим двум признакам: массовости и общественной значимости – педагогическое сознание может быть признано специфической формой общественного сознания и заслуживает пристального внимания и исследования со стороны различных наук.

Таким образом, *педагогическое сознание – это форма общественного сознания, отличительным признаком которой является отражение в сознании людей объективной реальности на основе целостной системы педагогических идей, теорий, ценностей, народных педагогических традиций, схем способов деятельности и поведения, оценок и отношений, представляющих собой совокупное видение сущности подрастающего поколения, его места и роли в обществе.* Это видение обусловлено общественным и индивидуальным опытом человека, наработанным им в процессе его жизнедеятельности и воспитания.

Из сказанного выше видно, что педагогическое сознание и самосознание формируется на основе общепризнанной парадигмы, отражающей общее отношение общества и государства к ребёнку, детству и человеку вообще. Исходя из этого, мы под *индивидуальным обыденным педагогическим сознанием* понимаем, во-первых, сознание, включающее в себя систему знаний, идеалов, эмоционально-оценочных установок и норм действий человека, отражающую общепринятое представление об образе подрастающего поколения и общественного отношения к нему и, во-вторых, отражение и усвоение индивидуального педагогического опыта, приобретённого индивидом в процессе его воспитания и обучения в семье и школе.

К сожалению, на сегодняшний день никто: ни школа, ни семья, ни общественность не формируют целенаправленно у подрастающего поколения педагогического сознания, которое может стать базой для выстраивания нравственных, бесконфликтных взаимоотношений между людьми и, в частности, между людьми разного пола.

Под *педагогизацией сознания* в широком смысле слова мы понимаем – *целенаправленный процесс последовательного и систематического пробуждения, развития, формирования и расширения сознания человека, позволяющего каждому осознать и реализовывать в реальной практике своё предназначение как «человека создателя человека».*

В более конкретном смысле слова *педагогизация сознания субъектов образовательного пространства – это целенаправленный процесс утверждения в сознании человека знаний, схем способов деятельности и поведения, оценок, помогающих ему эффективно решать свои педагогические задачи: выстраивать бесконфликтные отношения с людьми; отношения любви и доверия с близкими людьми, в том числе и семейные; предотвращать появление отчуждённости в отношениях со своими детьми и близкими людьми; успешно реализовывать объективные социальные роли: сына или дочери, мужа или жены, отца или матери, воспитателя или вос-*

*питуемого, учителя или ученика; сознательно готовить своих детей к выполнению этих жизненно важных ролей.*

Одним из эффективных, целенаправленных и систематических путей педагогизации сознания учащихся может и должно стать школьное образование. Это необходимо делать на всех уроках, через весь дух школьной жизни. Одиннадцать лет дети проживают опыт каждодневных взаимоотношений, где мальчики и девочки в естественных условиях познают себя и другого. Одиннадцать лет – это время, когда дети наработывают опыт взаимопонимания, глубинного видения друг друга. На практике же часто в эти годы между детьми образуется непреодолимая пропасть взаимного непонимания и неуважения. Сидя одиннадцать лет затылок в затылок, дети стыдятся смотреть в глаза друг другу, а как же можно понять душу другого человека, если основной канал для её познания закрыт.

В программе «Здоровое поколение» заложены возможности осуществления педагогизации сознания детей, подростков и юношества. Программа состоит из трёх блоков, которые охватывают: 1–4 классы, где организуются уроки здоровья; 5–9 классы, где планируются уроки валеологии; и 10–11 классы, где осваивается курс «сознательного родительства» и реализуется программа «Просветитель». На каждой возрастной ступени решаются свои конкретные цели и задачи, которые определяются основными возрастными доминантами и потенциалом развития личности и решение которых в конечном итоге направлено на реализацию основной цели – воспитание культуры отношения к своему здоровью и формирование педагогического сознания подрастающего поколения.

Младший школьный возраст – это период эталонно-образного восприятия мира, возраст запечатления ребёнком своего места в мире знаний, осознание своего ученичества и усвоения иерархии во взаимоотношениях людей и мира природы. «Это время, когда душевное становление открыто миру как явлению целого. Мир не поделён на математику, химию и физику. Мир предстает для ребёнка во всей целостности, где множество оттенков, тонких нюансов, но всё слито в одну большую торжественную жизнь. И вот задача школы – не разбить, не высушить, не ожесточить этот резонанс детской души с миром», пишет А. Ц. Гармаев [1, с. 19].

По сути, это время закладывания глубокой гуманности и духовности в душу ребёнка, формирование вкуса и потребности к наблюдению и размышлению, что станет основой развития его логического мышления и наработки собственного опыта. Одновременно ребёнок открыт к познанию себя и окружающих людей.

Поэтому целью этого блока является: становление наблюдателя внутри ребёнка, что предполагает решение следующих задач: научиться видеть себя и другого; научиться слушать и слышать себя и другого; научиться осознавать и выражать разными способами (словесно, в движении, рисунке, танце и т. д.), то что я вижу и слышу в себе и другом.

В качестве педагогических инструментов обеспечивающих реализацию данной цели и задач используются нами приёмы, которые способствуют развитию ощущений детей через:

- а) прикосновение взглядом (визуальное) к себе и другому;
- б) восприятие мира, себя и других при помощи слуха (аудиальное восприятие);
- в) прикосновение тактильное (осязательное) к себе и другому.

Эти приёмы входят в технологии, которые использовались нами на уроках здоровья и не только: игра «Здравствуйте!»; игры на знакомство, взаимоподдержку; минитренинги; дыхательные гимнастики; изотехнологии; различные виды самомассажей и взаимомассажей; различные двигательные упражнения, способствующие развитию физической и физиологической культуры ребёнка; закаливание организма водой, воздухом, солнцем и общением с природой; различные виды рефлексий (слово, танец, рисунок, движение и т. д.); технологию развивающейся кооперации (ТРК) и др.

Прежде чем переходить к проблеме взаимоотношений между людьми разного пола, ребёнок входит в целостный мир людей, такой разноцветный и радостный, где все нужны друг другу и дополняют друг друга. Дети усваивают продуктивную мысль, что люди помогают друг другу развиваться и двигаться к Свету. Уже в первом классе ребёнок погружается в мир школы, в мир радости познания. Он знакомится с теми людьми, которые будут помогать ему жить в этом мире: директор школы, учителя, медицинский работник, технички, работники столовой и др. В основу отношения с этими людьми мы закладываем «закон даяния» и «закон благодарения» (тебе дают заботу и ты должен проявлять уважение и благодарность к этим людям).

Вся первая и вторая четверти в первом классе посвящены знакомству детей друг с другом, разделению и обобщению, обособлению и соединению. Мой мир и мир другого человека: что в этом мире общего и что неповторимо? Как строить отношения, чтобы понимать друг друга, что нужно знать, чтобы каждому выполнять свою роль и не уподобляться стадности, уметь проявлять индивидуальность. Почему мальчики такие шумные, подвижные, бесцеремонные? Почему девочки такие плаксивые, обидчивые и осторожные? Как в такой ситуации не обидеть друг друга, жить в согласии и дружбе? По сути, с первого класса дети погружаются в психологию пола, что поможет им в последующем сознательно управлять системой взаимоотношений с людьми другого пола.

Во втором классе дети утверждают в истине, что каждый человек имеет право на уникальность и неповторимость и учатся принимать себя и других такими, какие они есть. Дети погружаются в мир семейных отношений. Они исследуют историю зарождения своей семьи, расширяют свои представления о Родине, в связи с изучением родословной своей семьи. Мама родилась в г. Магнитогорске, а папа родился в г. Кременчуге, что же

позволило им встретиться, где и как? Дети определяют функции отца и матери в семье, обсуждают традиции, на которых держится семья; рассуждают, для чего следует хранить в доме семейные реликвии; пытаются понять, что же такое «свой дом»? Важно, чтобы ребёнок осознал своё место в семье, свои обязанности и права, круг ответственности перед членами семьи, а также проникся чувством уважения и благодарности к своим близким и пониманием их чувств, переживаний. Ребёнок учится принимать близких ему людей такими, какие они есть, и понимать их.

В третьем классе ребёнок погружается в мир своего города и людей города. А люди города – это мужчины и женщины и каждый из них занимается своим делом, дополняя друг друга. Дети знакомятся с известными людьми нашего города, с известными семейными династиями: династиями металлургов, учителей, врачей. Обсуждаются проблемы многодетной семьи, функциями отца, матери и всех членов такой семьи. В третьем классе дети узнают о тайне своего рождения, о роли отца и матери в своём рождении. Они узнаёт о трудностях, которые испытывала его мать, когда вынашивала его – ребёнка. Здесь продолжается работа по формированию чувства благодарности ко всем членам семьи, понимание форм проявления любви по отношению к ним со стороны матери и отца, принимать с радостью строгую любовь отца и безусловную любовь матери.

Четвёртый класс как важный этап обобщения и закрепления всего, что усвоено за годы обучения в начальной школе, но на более высокой ступени: «Я вижу, слышу и чувствую другого». Здесь происходит отработка усвоенного ранее принципа «4-ёх П». Учащиеся: учатся ПРИНИМАТЬ себя и окружающих людей такими, какие они есть; стараются ПОНЯТЬ, почему люди такие; проявляют внимание к людям, нуждающимся в ПОМОЩИ, или если тебя об этом просят; учатся ПРОЦАТЬ, если окружающие люди не соответствуют твоим представлениям о них. Дети продолжают усваивать законы бесконфликтного выстраивания взаимоотношений со сверстниками и взрослыми людьми, окружающими его: «относись к людям так, как хочешь, чтобы относились к тебе»; «не вступай во взаимоотношения с людьми, если тебя переполняют отрицательные эмоции»; «не отвечай на грубость грубостью», «пользуйся положительной речевой установкой» и др. Идёт работа по наполнению содержанием нравственных понятий: «добро», «зло», «любовь», «нежность». Положительно то, что дети сами, исходя из своего жизненного опыта, раскрывают суть этих понятий. Работая в технологии развивающейся кооперации, исследуют каждое понятие, отвечая для себя на вопросы: «Что это такое (например «добро»)»; «По каким признакам можно судить, что это добро?»; «Для чего оно нужно, тебе, другим людям?».

Педагогическое сознание невозможно формировать в отрыве от воспитания гуманного отношения ко всему живому на земле, к самой нашей Планете. Поэтому те нравственные категории, смысл которых исследовали

дети, анализируется далее в различных жизненных ситуациях, применительно к любому объекту окружающей действительности, в том числе и к семье. Дети погружаются в мир близких, родных ему людей: «Что значит родной человек? Каких людей мы называем родными? Каким бы стал мир, если бы во всех семьях родные люди жили по закону любви и доброты?»

Дети самостоятельно разрабатывают правила творения добра, как в мире людей, так и в мире растений и животных. Детям приходится думать о жизненных ситуациях, которые довольно часто встречаются у каждого на его жизненном пути и, которые дети часто понимают неверно. Например, «Почему родители испытывают чувство беспокойства за своих детей, казалось бы, в пустяковых ситуациях?». Детям предлагалось вспомнить, какие ощущения они сами испытывали в ситуациях, когда им приходилось беспокоиться, переживать за родных людей. Дети делают вывод, что эти чувства вряд ли можно отнести к здоровьесозидающим, и если они часто доставляют переживания родителям, то тем самым постепенно разрушают своих близких, родных людей.

К серьёзным размышлениям подходят дети в связи с разговором на тему любви: «любовь», «любовь безусловная», «любовь условная», «жертвенность», «ответственность» и др. В своих рассуждениях дети выходят на понимание сути «материнской любви», «любви отца», которые дополняют друг друга и создают условия для формирования гармоничной личности ребёнка. Важно детям разобраться в проблемах: «Что может сделать с человеком только жертвенная любовь? Какие трудности испытывает ребёнок, если он испытывает только требовательную любовь? Могут ли мать и отец заменить друг друга».

По сути, здесь идёт глубинное проникновение в психологию людей разного пола. Эти знания помогут детям в своей будущей семейной жизни разумно подходить к проявлению женщиной женских начал, мужчиной – мужских и не пытаться требовать от любимого человека противоестественных действий в поведении. Нет необходимости требовать от мужчины, видеть мир глазами женщины, а от женщины – мужской жёсткости.

Таким образом, система работы по педагогизации сознания учащихся, которая предусматривается и в последующих классах, позволяет подготовить учащихся к реализации объективной социальной роли будущего семьянина, способного выстраивать продуктивные взаимоотношения со всеми членами своей будущей семьи. Кроме того, сформированное педагогическое сознание существенно скажется и на отношении к миру в целом, поскольку оно выполняет функцию *сохранения и развития*, защитного барьера от пагубных влияний и сострадания ко всему живому на земле.

#### Библиографический список

1. Гармаев А. Ц. Этапы нравственного становления личности. – М. : – 1995. – 87 с.



2. Орехова Т. Ф., Кружилина Т. В. Здоровое поколение : программа уроков здоровья и нравственности для учащихся 1–11 классов средней общеобразовательной школы. – М. : Флинта, 2011. – 60 с. – Режим доступа : <http://bookz.ru/authors/t-orehova.html>
3. Кружилина Т. В. Педагогизация сознания субъектов образовательного пространства как основа преодоления отчуждения между поколениями : монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 314 с.
4. Орехова Т. Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования [Электрон. ресурс] : монография. – 2-е изд., стереотип. – М. : Изд-во «ФЛИНТА», 2011. – 353 с. URL: <http://bookmix.ru>.

## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

**Н. А. Степанова**

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
Магнитогорский государственный  
технический университет  
им Г. И. Носова, г. Магнитогорск,  
Челябинская область, Россия*

---

**Summary.** The article reveals the theoretical and practical basis of socio-pedagogical interaction of teachers and parents of first-graders. Discusses the forms of work of teachers in the socio-pedagogical interaction with parents of students. The necessity of using methods of diagnostic examination of the family in order to prevent conflict situations with the parents of future first-graders.

**Keywords:** continuity; socio-pedagogical interaction; forms of working with the family; diagnostic examination of the family system "teacher – student – parent."

---

Особая роль в реализации принципа преемственности дошкольного и начального общего образования принадлежит педагогам и родителям первоклассников – именно им предстоит обеспечить связь и согласованность каждого компонента образования, обеспечивающих эффективное поступательное развитие ребенка, его успешное воспитание и обучение на данных уровнях образования.

Однако в нынешней образовательной ситуации наблюдается глубинное противоречие между необходимостью обеспечения непрерывности всех уровней образовательной системы и недостаточным отражением принципа преемственности последовательных уровней образования личности в профессиональной подготовке педагогов, в компетентности родителей первоклассников, поступающих в школу, по вопросам подготовки к школе и адаптации детей к условиям школьного обучения [4].

*Преемственность* на рубеже дошкольного и начального общего образования определяется как взаимосвязь, предполагающая с одной сторо-

ны направленность образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения на достижение дошкольниками такого уровня развития, который обеспечит им адаптацию к школе и к учебному процессу, и с другой стороны – опору школы на данный уровень развития [4, с. 3].

Одно из самых важных событий в жизни ребёнка и его семьи – это момент, когда он в первый раз идёт в школу. Чтобы ребёнок был успешен и смог себя реализовать в предстоящей учебной деятельности, семье и школе необходимо тесно сотрудничать между собой [3]. Ведь именно объединение всех усилий может привести младшего школьника к достижению положительных результатов в школе.

В качестве приоритетного направления педагог во взаимодействии с родителями определяет следующую позицию – становится организатором этих диалоговых отношений. Основываясь на опыте сотрудничества школы с родителями первоклассников, отметим, что родители стремятся к общению только в том случае, если между ними и педагогом существует взаимопонимание. Поэтому учитель решает задачи, которые должны быть направлены на изучение семьи, особенностей воспитания и условий ребенка дома, его комфорта в семье, на её сплочение и единение. Если взаимодействие родителей со школой отсутствует, то это может привести к отрицательному результату в обучении ребенка, а также негативно повлиять на его воспитание [3].

В своей профессиональной деятельности педагог может использовать различные *формы работы в социально-педагогическом взаимодействии* с родителями учеников. Традиционно могут быть использованы как коллективные, так и индивидуальные формы взаимодействия. Рассмотрим обозначенные формы.

*Коллективные формы:*

- родительские собрания (такие встречи не должны быть направлены на указание неудач в учёбе ребёнка и его ошибки);
- общешкольные собрания (здесь необходимо рассматривать проблемы общества, в котором живёт ребёнок; имеет смысл приглашать психологов и социальных работников школы).

*Индивидуальные формы:*

- индивидуальные беседы педагога, консультации (беседы должны быть направлены на положительный исход встречи, поэтому лучше проводить их в неофициальной обстановке);
- посещение учителем семьи на дому (важно заранее предупредить родителей о визите, указать цель) [1].

Задача каждого учителя – помочь родителям, используя свой профессиональный опыт, в решении ряда вопросов и проблем, которые зачастую у них возникают. Для продуктивности встреч необходимо уделять внимание не самой проблеме, а её решению.

Родители и педагог должны взаимодействовать, но, как показывает опыт сотрудничества, зачастую не могут. Общение может представлять собой конфликт и углубление в него [3]. Причиной могут быть как сложность первого контакта, недопонимание, настороженность, скованность, так и межличностное недовольство и, как следствие, раздражительность от бессилия изменить сложившуюся ситуацию. Здесь важно всегда помнить, что от любого конфликта семьи и школы страдает ребёнок. Учителю и родителям необходимо учиться быть союзниками, необходимо уметь слушать и слышать друг друга.

В целях профилактики конфликтных ситуаций с родителями будущих первоклассников, необходимо познакомиться с ними заранее, ещё до начала учебного года.

В ходе диагностического обследования первоклассников, уже вовлеченных в образовательный процесс школы, используются следующие методы исследования: беседы, анкетирование, наблюдение, анализ педагогической документации, методы математической статистики [1]. Рассмотрим в качестве примера *анкету для родителей будущего первоклассника*, включающую в себя следующие вопросы:

1. Фамилия, имя, отчество ребёнка.
2. Дата рождения.
3. Домашний адрес, телефон.
4. Сведения о родителях – мать, отец.
5. Сведения о других детях в семье.
6. С желанием ли идёт ребёнок в школу?
7. Умеет ли читать, писать?
8. Есть ли у ребёнка свои домашние обязанности? Какие?
9. Как поощряете ребёнка?
10. Укажите вид наказаний.
11. Как вы считаете, в чём трудности у вашего ребёнка?
12. Укажите особенности здоровья ребёнка.
13. Укажите особенности характера ребёнка.
14. Ваши предложения к учителю и администрации школы.

Анкеты и другие диагностические методы помогают довольно широко и глубоко рассмотреть особенности семьи и ребёнка [1].

В течение учебного года целесообразно проводить различные мероприятия с участием родителей: совместные внеклассные мероприятия, совместные выезды за город, на экскурсии, в зоопарк и т. д. Все это положительно влияет на становление и развитие взаимоотношений системы «педагог – учащийся – родитель» [2].

Подводя итог, необходимо отметить, что профессиональная деятельность педагога начального общего образования не будет полноценной без взаимодействия с родителями, как основными посредниками решения первостепенных задач адаптации, воспитания, обучения и развития перво-



классников. Полноценные взаимоотношения педагога с родителями являются важным этапом в становлении личности ребёнка, фундаментом его дальнейшей благополучной и успешной самореализации.

### Библиографический список

1. Диагностика социально-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса ДОО: науч.- метод. пособ. по материалам коллегии / под ред. Н. И. Левшиной, В. И. Турченко. – Магнитогорск : МаГУ, 2010. – 88 с.
2. Минина Ю. И., Степанова Н. А. Роль родителей первоклассников в профилактике их школьной дезадаптации // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-3. – С. 421–422.
3. Санникова Л. Н., Терякова А. В. К проблеме профилактики и преодоления конфликтов у детей старшего дошкольного возраста // Современный взгляд на будущее науки : сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2015. – С. 194–197.
4. Степанова Н. А., Мурина О. В. Сущностная характеристика психолого-педагогических условий влияния семьи на процесс адаптации первоклассников к обучению в школе // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-3. – С. 425–428.

## ОИЛА БОЛАНИНГ ИЖТИМОЙЛАШУВИНИ ТАЪМИНЛАБ БЕРАДИГАН ЭНГ АСОСИЙ НЕГИЗДИР

Ш. М. Ширинкулова

*Катта ўқитувчи,  
Тошкент тиббиёт академияси,  
Тошкент, Ўзбекистон*

---

**Summary.** In this paper is considered the problems of educational methods and its influence on socialization of personality. The main factor of future character of the children depends on their parents' educational method. The family condition and confidence for the children is the base of education.

**Keywords:** education; hyperprotection; socialization; addiction; aggression.

---

Оила боланинг ҳар томонлама соғлом, етук қилиб вояга етказадиган ва жамиятга муваффақиятли ижтимоийлашувини таъминлаб берадиган энг асосий негизлардан биридир. Ота-оналик установакалари ва уларнинг фарзанд тарбиялаш услублари боланинг қандай характерга эга бўлиши ва келажагининг қандай кечишини кўрсатиб берадиган мезондир. Ўзбекистонлик профессор В. И. Каримованинг таъкидлашича, тарбия ва назорат функцияси – ота-оналарни зурриёдларини қобил ва ақлли, имон-этиқодли, соғ-саломат вояга етишини таъминлашларига боғлиқ. Чунки, оила нафақат эр ва хотинни, уларнинг мақомларидан келиб чиқиб тарбиялайди, балки ёш авлодни ҳам оиласи, ота-онасига муносиб инсонлар бўлиб етишишлари, жамиятга фойдаси тегиши учун қайғуради [1, б. 8].

Қуйида ота – оналарнинг тарбия усулларининг бир нечтасини ва уларнинг оқибатларини кўриб чиқишимиз мумкин [2, б. 222–223].

1. Гиперпротекция – ота-оналарнинг фарзандларига нисбатан ҳаддан зиёд эътибори бўлиб, бу уларнинг бола тарбияси учун куч, вақт ва эътиборни аямасликларида намоён бўлади. Яъни, ғамхўрликни ота-она ҳаёт тарзига айлантиради, яъни она учун ҳам, ота учун ҳам бола тарбияси ҳаётининг мазмун-муддаосига айланади. Эркалатиб ғамхурлик кўрсатишга асосланган гиперпротекция – бу ота-она томонидан боланинг барча истак, тилак ва эҳтиёжларини кўр-кўрона, танқид ва мулоҳазасиз қондиришга интилишларидир. Боласи учун "жонини жабборга берувчилар" одатда ўзлари билматан ҳолда фарзандларига ёмонлик қилаётганликларини сезмайдилар, натижада бола келажакда ишга тоқати йўқ; кўпчиликнинг ичида ўзини тута олмайдиган, ҳаётининг паст-баландликларида ўзини ночор ҳис этадиган, тантиқ, эрка бўлиб қолади. Айниқса, бола ўсмирлик ёшига етганда, эрка, тантиқ бўлгани учун дўстлари ва тенгқурлари даврасида ҳам ҳамма айтганлари бўлишини истайдиган, лидерликка интилувчанлигини намоён этгиси келади, лекин иккинчи томондан, аслида унда бундай сифатлар бўлмайди. Лекин бола кўп жихатдан ночор эканлигини кейинчалик ижтимоий муҳитнинг турли вазиятларига тушганида ҳис эта бошлайди.

2. Ўта кучли ахлоқий масъулият – бунда ота-она томонидан болага нисбатан талаблар даражаси юқори бўлади, лекин унинг асл хоҳиш-истаклари, эҳтиёжлари унчалик эътиборга олинмайди. Ота-она боласининг келажакини пухта қилишни ўйлаб, унинг юриш-туриши учун ўзларини масъул деб ҳис қилган ҳолда, шахсий тасавуридаги инсонни яратишга, шахсни шакллантиришга уринадилар, баъзан назорат остида боланинг ёши, ақлий ёки жисмоний имкониятларига зид талаблар, топшириқлар ҳам берилаверади. Боланинг ҳаддан зиёд эркинлигини бўғиш, унда кейинчалик мустақил қарор қабул қилиш қобилияти ривожланмай қолади. Бундай тарбия усули оқибатида аксарият болаларда агрессив хулқ-атвор, ҳаётининг муҳим эҳтиёжларининг қондирилмаслиги натижасида эса турли аддикциялар, депрессив ҳолатлар кузатилади.

3. Эмоционал рад этиш – бунда ота-она боласини шундай тарбиялайдики, унинг ота-она ҳаётида у ўзига яраша ташвиш, ортиқча эканлиги, у бўлмаганида ота-онанинг ҳаёти бошқачи бўлиши мунтазам равишда эслатиб турилади. Буни оқибатида болада рад этилган ҳисси шаклланади ва одамларга нисбатан нафрат, адоват, меҳрсизлик ҳамда жамиятдан ўч олиш каби иллатлар намоён бўла бошлайди.

4. Қаттиқўллик - бир қарашда эмоционал рад этишга ўхшайди, лекин ундан оғирроқдир. Қаттиқўллик ота-оналар болани ёшлигидан калтаклаш, ҳақорат қилиш, камситиш шаклида ёки бола эҳтиёжларига ўта бефарқлик, унинг бор-йўқлигини гўёки сезмаслик каби кўринишларда бўлиши мумкин. Бундай оилада болани у ёки бу хулқи учун жазолаш одат тусига

кириб қолади, бола кўрққанидан ота-она ҳукмига итоат этаётганини, бунинг истиқболда ёмон асоратлари борлигини катталар билмайдилар, билсалар ҳам бу усул улар учун самарали туюлади. Натижада бола агрессив бўлиб бориб, ўзидаги аламини қайсидир бир объектдан, ўздан кичиклардан, бегоналардан, ҳайвонлардан олишга қасд қиладиган, қасоскор бўлиб ўсади.

5. Гипопротекция – шундай ҳолатки, унда ота-онанинг бола билан шуғулланишга ё вақти етишмайди, ёки бу ишни бошқаларга юклаб қўяди. Айрим ота-оналар шу тарзда ҳаёт кечириб, фарзандларини умуман назорат ҳам қилмайди, унинг тақдирига бефарқ бўлади, ғамхўрлик кўрсатмайди, боласининг келажагига қайғурмайди. Гипопротекциянинг яширин шаклида ота-она бола учун номига нималардир қилгандай бўлади. Лекин аслида уларни фақат ўзларининг кундалик муаммолари кизиқтиради.

Бола бу ҳолатларни таҳлил этиб, ўзининг керак эмаслигини, оилада ортиқча эканлигини англаб боради. Ташлаб қўйилган болалар ёки ташландиқ болалар одатда ёшлигидан на моддий, на маънавий эҳтиёжлари қондирилмаган болалардир. Улар масалан, қорни тўймаганидан жисмоний тараққиётдан орқада қолса, назорат ва эътиборнинг йўқлигидан турли жиноят йўлларига кириб қолади, яхши, самимий эътибор ва меҳрнинг йўқлигидан жамиятда, одамлар орасида ўз ўрнини топишга қийналадиган, одамови, бўлиб вояга етади.

Хулоса қилиб шуни айтиш мумкинки, ота-она – бола муносабатлари демократик тамойилларга асосланган ҳолда амалга ошадиган оилада болада ўзи ва ота-онаси тўғрисида ижобий тасаввур шаклланди. Бола уни севишларини ва ўзини кераклигини англаб боради. Бундай бола психологияси ва характерида устувор фазилатлар сифатида ўзини – ўзи адекват баҳолаш ва инсонларга ишонч, ҳар қандай яхши нарсалардан, жумладан, ота-она билан яқин, самимий муносабатлардан қувониш, ўзига ишонч, хатоликлардан чўчимаслик, ота-онанинг ҳаётдаги ўрни ва ишончлари, умид ва истаклари билан ҳисоблашиш кабилар сифатлар ривожланади. Оиладаги меҳр – оқибат, ўзаро ишонч, бола шахсини ҳурмат қилиш, унинг эҳтиёжлари ва орзулари билан ҳисоблашиш кабилар боланинг соғлом, мустақил ва жамиятда ўз ўрнини топа оладиган бўлиб камол топишининг асосидир.

### Библиографик рўйхат

1. Каримова В. М. Оилавий ҳаёт психологияси : ўқувқўлланма. – Т., 2006.
2. Практическая психология образования : учебное пособие 4-е изд. / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2004.



## V. PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND ORGANIZATIONS PRE-SCHOOL, PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION



### ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

**Е. С. Бабунова**

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
Магнитогорский государственный  
технический университет  
им. Г. И. Носова,  
Институт гуманитарного образования,  
г. Магнитогорск, Челябинская область,  
Россия*

---

**Summary.** In article the essence, the principles, features of psychology and pedagogical escort of preschool children taking into account their age and personal features reveal. Pedagogical support, care, love, a cooperation constitute the potential of psychology and pedagogical maintenance. Specifics of educational space of preschool institution as the organizations of psychology and pedagogical interaction of participants of the educational relations reveal.

**Keywords:** psychology and pedagogical maintenance; educational space; participants of the educational relations; pedagogical support.

---

Образовательное пространство современного дошкольного учреждения включает применение образовательных программ и развивающих технологий, направленных на формирование позитивной социализации дошкольников. Содержание образовательного пространства направлено на организацию психолого-педагогического взаимодействия взрослых с детьми, а также развитие у детей эмоционально-положительного отношения друг к другу. Характеристика образовательного пространства убедительно доказывает необходимость и значимость психолого-педагогического сопровождения детей, как в норме, так и при неблагоприятном варианте развития личности. Идея сопровождения (от англ. *guideness*) рассматривается нами как практическая реализация положений гуманистической психологии. Данная идея учитывает положения психотерапевтов А. Маслоу, К. Роджерса на саморазвитие, самореализацию, целостность личности ребенка, важность психологического и социально-педагогического здоровья детей [2].

Психолого-педагогическое сопровождение, на наш взгляд, должно базироваться на следующих принципах деятельности взрослого:

- принцип гуманизации, который понимается как система психолого-педагогических средств и такая организация образовательного процесса, которые обеспечивают свободное развитие заложенных в природе ребенка сил, способностей, дарований, а также возможность выбора приоритетности старта в соответствии с потребностями, мотивами, интересами личности ребенка;

- принцип признания универсальных ценностей детства как социокультурного феномена, имеющего непреходящую значимость и важность;

- принцип сближения ценностей взрослого (педагогов и родителей) и системы социального взросления детей, что предполагает принятие (освоение) и применение норм и правил социального поведения в обществе;

- принцип содержательности и диалогичности социально-педагогического взаимодействия, основанного на доверии к миру взрослых и детей, строящегося на феномене децентрации (постановки себя на место другого лица). В дошкольном учреждении необходимо создавать такое социокультурное образовательное пространство субъектов образовательных отношений, которое строится на основе диалога, сотрудничества, взаимодействия, активности всех участников. Мы считаем, что именно смоделированное социальное пространство отношений способствует становлению и развитию личности дошкольника;

- принцип социальной защищенности, базирующейся на признании важности безопасности детей в мире взрослых;

- принцип гармонизации процессов социализации и индивидуализации детей, что предполагает создание условий для проявления ребёнком своего понимания норм и правил поведения, традиций и творческого присвоения социально-одобренных ценностей общества, человека;

- принцип гармонизации в отношениях между двумя социальными институтами (семьей и детским садом), в содержание входит признание важности взаимодействия и сотрудничества, наличие диалоговых отношений, согласно ведущей функции данных двух социальных институтов;

- принцип систематичности и непрерывности комплексного психолого-педагогического сопровождения детей и взрослых, что предполагает возрастание умений ребёнка самостоятельно применять полученные знания, как при помощи взрослого, так и с помощью сверстников;

- принцип расширения социального партнерства с различными социумами, что позволяет обогащать личный опыт детей;

- принцип постоянного повышения компетентности педагогов и родителей как естественных воспитателей детей, позволяющий повышать социально-психологический и социально-педагогический статусы взрослых [2].

Данные принципы характеризуют стиль воспитания как определенный взгляд на ребенка обществом (как мир взрослых воспринимает мир

детей). Предпочтение отдается гуманному, демократичному (помогающе-му) стилю воспитания. Мир взрослых воспринимает мир детей как реальный, самоценный период жизни детей; этот период требует для перемен и изменений определенного времени. Оптимальная модель данного взаимодействия предполагает учет принципов равенства двух миров, диалога, а не монолога, свободы и прав ребенка на ошибку, признание ребенка таким, какой он есть. Личностно-ориентированная педагогика может исходить из желаний, запросов, интересов, возможностей, своеобразия каждого ребенка, предпочитает видеть и доходить до каждой личности. Смысл педагогической позиции заключается в поддержке, которая является составной частью психолого-педагогического сопровождения. Суть педагогической поддержки заключается в том, что взрослый поддерживает, помогает лишь тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), т. е. поддерживается развитие «самости», самостоятельности ребенка. Педагогическая поддержка не может заменить воспитания, так как сам из себя ребенок не может вырастить культуру, создаваемую веками [1].

Профессиональная деятельность специалиста дошкольного образования направлена на реализацию всех функций (материнской, развивающей, диагностической и коррекционной, коммуникативной, конструкторско-организаторской, координирующей, профессионального совершенствования).

Педагогическая поддержка, согласно работам О. С. Газман, учитывает не только обязанности, но этапы деятельности педагога [3]. Ребенок в условиях поддержки и заботы воспринимает образцы культурного и нравственного взаимодействия и сотрудничества со взрослыми. Характерными чертами должны стать сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление ему свободы выбора, принятия решения, творчества, сотворчества воспитателя и детей. Эти черты придают психолого-педагогической поддержке универсальность, базирующейся на любви, заботе, сотрудничестве, понимании мира детей.

### Библиографический список

1. Бабунова Е. С. Личность как социально-психологический феномен в контексте культуры детства // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 13. – С. 147–155.
2. Бабунова Т. М. Дошкольная педагогика. – М. : Сфера, 2007.
3. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / ред.-сост. А. Н. Тубельский, А. О. Зверев. – М., 2002.
4. Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка : материалы всероссийской научно-практической конференции. – СПб, 1998.



# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Л. Герасимова  
Т. П. Максачук

*Магистранты,  
Алтайский государственный  
педагогический университет,  
г. Барнаул, Алтайский край, Россия*

---

**Summary.** Basis of inclusive education is education in a spirit cultural norms, accepted in society. For children with intellectual underdevelopment a social sphere suffers. Therefore the purposeful teaching skills of structural collaboration is the optimum form of prophylaxis of social problems of preschoolers

**Keywords:** support; constructive cooperation; mental retardation; older preschool children; inclusive education.

---

В психолого-педагогической литературе конструктивное сотрудничество – это целенаправленная, построенная на гибких установках и взглядах, на понимании индивидуальных особенностей партнера совместная деятельность заинтересованных друг в друге личностей, стремящихся к самосовершенствованию [2].

В работах посвященных изучению детей с задержкой психического развития, показано, что у них значительно ослаблены «социальные возможности личности», низкая потребность в общении, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия (В. В. Ковалев, И. А. Коробейников, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Л. М. Шипицина и др.).

Система дошкольного образования в настоящее время направлена на обеспечение условий, открывающих ребенку возможность самостоятельных действий по освоению окружающего мира. При этом очень важно правильное определение реальных возможностей, потребностей и методов удовлетворения этих потребностей детей с ОВЗ [3].

Создание инклюзивных групп в массовых ДОО, на наш взгляд, является наиболее оптимальным решением проблем обучения и воспитания детей с ЗПР. Наиболее оптимальной формой социального взаимодействия в этих группах является конструктивное сотрудничество. Однако в дошкольном возрасте отношения сотрудничества детей друг с другом стихийно не возникают, необходимо разработать конкретные меры, с помощью которых можно формировать навыки конструктивного сотрудничества у детей с ЗПР.

Опираясь на наиболее продуктивные теоретико-методологические подходы – системный, личностно-деятельностный, онтогенетический, нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения



развития навыков конструктивного сотрудничества у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивной группы ДОО [1].

Модель включает взаимосвязанные компоненты – диагностический, коррекционно-развивающий, консультативно-методический, отличающиеся специально отобранным содержанием и последовательностью реализации на трех этапах: подготовительном, исполнительском, контрольно-обобщающем.

Для каждого компонента модели определены соответствующие содержание, формы и методы ППС, которые направлены на достижение необходимых результатов.

Диагностический компонент содержит проведение начальной, промежуточной и итоговой психолого-педагогической диагностики, направленной на оценку актуального уровня развития навыков сотрудничества дошкольников с ЗПР и определения зоны ближайшего развития. Это позволяет изучить типичные особенности поведения и взаимоотношений дошкольников со сверстниками, отношения к самому себе.

Коррекционно-развивающий компонент включает совместную и взаимосвязанную деятельность учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога и воспитателя. На основе проведенной психолого-педагогической диагностики осуществляется разработка направлений и содержания коррекционной работы с детьми всеми участниками психолого-педагогического сопровождения. Формы и методы определяются в соответствии с закономерностями возрастного развития.

Консультативно-методический компонент включает деятельность по психолого-педагогической поддержке родителей и методической поддержке участников ППС. С родителями проводится работа по разъяснению индивидуальных особенностей коммуникативного развития детей; задач и направленности коррекционно-развивающего процесса с целью преодоления недостатков и развития возможностей детей с ЗПР.

На первом – подготовительном этапе психолого-педагогического сопровождения принимают участие воспитатели, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог. Этот этап включает в себя диагностический и консультативно-методический компоненты. Его задачей является установление контакта со всеми участниками сопровождения, определяется объем работы и последовательность процесса сопровождения.

Второй этап включает в себя коррекционно-развивающий и консультативно-методический компоненты. Специалисты ППС организуют подбор необходимых для развития навыков конструктивного сотрудничества ребенка с ЗПР коррекционных методов и приемов в соответствии с результатами диагностики, проводят индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия по своим направлениям. Обеспечивают информационную и методическую поддержку для всех участников ППС и для родителей.

Третий – обобщающий этап включает в себя консультативно-методический и диагностический компоненты. Здесь осуществляется диагностика результатов и динамики навыков развития конструктивного сотрудничества детей с ЗПР, выработка рекомендаций, консультирование специалистами педагогов по выбору индивидуально-ориентированных методов и приёмов работы с детьми; консультативную помощь семье. Результатом обобщающего этапа является внесение необходимых изменений в образовательный процесс и процесс психолого-педагогического сопровождения развития конструктивного сотрудничества детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, корректировка условий и форм обучения, методов и приёмов работы, а также методическая поддержка участников ППС.

Таким образом, представленная нами модель психолого-педагогического сопровождения направлена на эффективное развития сотрудничества старших дошкольников с ЗПР в условиях инклюзивной группы, что было подтверждено в экспериментальной работе.

#### **Библиографический список**

1. Бабкина Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. – № 1. – С. 23–31.
2. Маврина И. В. «Развитие сотрудничества дошкольников в образовательном процессе». – М. : Московский городской психолого-педагогический университет, 2004. – 184 с.
3. Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребёнку с задержкой психического развития. Научно-практическое руководство. –СПб. : Речь, 2004. – С. 25–240.

## О СОДЕРЖАТЕЛЬНОМ НАПОЛНЕНИИ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА»

О. В. Гневэк

*Доктор педагогических наук, профессор,  
директор,  
Институт гуманитарного образования,  
Магнитогорский государственный  
технический университет  
им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск,  
Россия*

---

**Summary.** A thoughtful attitude to the implementation of new educational standards allows to specify the substantive content of the notion of "psychological-pedagogical support of the child's development." The result of the process should be considered as the universal appropriation of educational activities. The contents should be understood as the interaction of teachers and psychologists to students in the course of an individual educational route.

**Keywords:** socialization; support and maintenance; the development of key competencies and universal educational actions; the creation of individual educational route.

---

Решение проблемы успешной социализации дошкольников и учащихся начальной и средней школы на современном этапе развития педагогической науки во многом связано с грамотным психолого-педагогическим сопровождением обучающихся разных возрастов в различных жизненных ситуациях. При этом сама дефиниция «психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка» (ППСР) не имеет однозначного толкования.

В «Методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования» Министерства образования РФ ППС развития ребенка рассматривается «как сопровождение отношений: их развитие, коррекция, восстановление» [8]. В цитируемом документе, появившемся задолго до подлинной модернизации российского образования (до введения ФЗ «Об образовании», введения новых федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и общего образования), не только был законодательно закреплён новый термин «психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка», но и определены основные пути реализации ППСР, обозначенные как индивидуализация и дифференциация процесса социализации. Немаловажным представляется и тот факт, что признается принципиальное различие задач психолого-педагогического сопровождения на разных уровнях (ступенях) образования.

Разработчиками теории и практики ППСР стали такие известные ученые, как О. С. Газман, А. В. Мудрик, Е. И. Казакова, Л. М. Шипицына и др.

Под педагогической поддержкой О. С. Газман понимает процесс совместного определения с ребенком его собственных интересов путей

преодоления проблем, мешающих сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в различных сферах деятельности и жизнедеятельности [3, с. 11]. А. В. Мудрик характеризует сопровождение как особую сферу деятельности педагога, направленную на приобщение подростка к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития [9].

Л. М. Шипицына, вслед за Е. И. Казаковой, под ППСР подразумевает «сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого. При анализе термина не менее важно и то, что субъектом или носителем проблемы развития ребенка является не только он сам, но и его родители и педагоги» [11]. М. Р. Битянова трактует ППСР как «систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия» [1].

Общим моментом в воззрениях исследователей является определение ППСР как взаимодействия, т. е. как субъект-субъектной деятельности педагогов, психологов и детей, реализующегося на принципах паритетности, взаимоуважения и взаимопонимания. Этой позиции близка точка зрения Е. А. Рыбаковой, считающей, что в условиях современного субъект-субъектного образования психолого-педагогическое сопровождение представляет собой «педагогический процесс целенаправленного взаимообмена и взаимообогащения смыслом творческой деятельности, опытом между значимым взрослым и ребенком дошкольного возраста, включающий в себя защиту, поддержку, содействие педагога воспитаннику и взаимодействие с ним в творческой деятельности, главным результатом которого становится порождение у ребёнка нового образа себя и своих возможностей» [12, с. 8].

Аналогичное понимание демонстрирует Г. Н. Кузнецова, полагающая, что психолого-педагогическое сопровождение детей представляет «целенаправленный процесс непрерывного и органического, социального контролируемого вхождения ребёнка в социум в специально обогащенной предметно-развивающей среде, моделирующей содержание образовательных ситуаций социального характера при участии значимого взрослого в субъект-субъектном взаимодействии» [4, с. 9]. Правда, в дефиниции Г. Н. Кузнецовой содержится очевидное противоречие, заключающееся в том, что субъект-субъектное взаимодействие не предполагает контроля за процессом вхождения ребенка в социум, а ориентировано, скорее, на управление данным процессом.

В процессе разработки моделей ППСР намечаются и явные расхождения в определении роли основных участников исследуемого процесса. Одни ученые полагают, что ППСР связано с профессиональной деятельностью исключительно или преимущественно педагогов-психологов

(М. Р. Битянова), другие видят перспективы развития процесса в координированных усилиях всех служб образовательных организаций и специальных центров.

Появляются тенденции к смешению понятий «сопровождение» и «поддержка». Так, М. В. Бывшева под психолого-педагогическим сопровождением понимает деятельность педагога, реализующуюся в оказании заботы, поддержки, защиты, поддержании позиции ребёнка, способствующее осмыслению отношений индивида к объектам социального мира, жизненным событиям, референтным Другим, собственному Я, делая возможным его продуктивную социальную интеграцию в общество [2]. Очевидно, что под ППСР исследователь понимает разновидность профессионально выраженной со стороны педагога эмпатии, выступающей основным условием успешной социализации ребенка.

Одновременно появляются исследования, разводящие понятия «сопровождение» и «поддержка». Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфиним, Е. А. Александровой сопровождение и поддержка характеризуются как разные формы педагогической деятельности, реализуемые на разных уровнях образования обучающихся [10]. Предлагается следующая логическая цепочка: забота – малышам, помощь – младшим, поддержка – подросткам, сопровождение – старшеклассникам. Другими словами, психолого-педагогическая поддержка постепенно должна перерасти в психолого-педагогическое сопровождение.

О. Е. Люблинская не формулирует в своем определении педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста в развитии песенного творчества конкретных психолого-педагогических условий, но полагает, что ППСР представляет собой совокупность педагогических условий, реализация которых позволяет развивать песенное творчество ребёнка на основе его интересов в деятельности, музыкальных предпочтений, творческого потенциала [7]. Как о комплексе психолого-педагогических условий, создаваемых школьным психологом (без их конкретизации), пишет о ППСР В. И. Щеголь [13], О. С. Литовченко [6] и Т. Л. Лещинская [5] под ППСР понимают основные направления работы школьного психолога, представленные либо как содержание работы, либо как тот же, уже более конкретный комплекс условий.

Исследованиям, рассматривающим ППСР как процесс создания особых психолого-педагогических условий реализации сопровождения развития ребенка, присуща установка на определение содержания работы психолога и педагога, а ребенок по-прежнему, в лучших традициях «зуновского» подхода, рассматривается как объект воздействия. Другими словами, исчезает возможность индивидуализации и дифференциации процесса социализации конкретного ребенка, т. е. цели модернизации образования.

Введение новых ФГОСов позволило снизить риски возвращения к «зуновскому» подходу, но пока не прорисовались со всей ясностью воз-

возможности, предоставляемые новыми стандартами. Главными их достоинства являются не только обращение к системно-деятельностному подходу, но и ориентация образования всех уровней на формирование и развитие универсальных компетенций. Для дошкольного образования основополагающим стало развитие ключевых компетенций (деятельностной, социальной, коммуникативной, здоровьесберегающей, информационной), а для основной школы – развитие универсальных учебных действий (УУД). Несмотря на то, что в логике выделения основных видов УУД просматривается определенная неясность, все они выверены в плане ориентации на успешную социализацию детей любых возрастов. Введение ФГОСов позволяет рассматривать ППСР как процесс целенаправленного взаимодействия педагога, психолога и обучающегося, ориентированного на психологически комфортное присвоение ключевых компетенций и УУД.

Ключевые компетенции и УУД с точки зрения педагогической психологии представляют систему способов самонаучения и самоизменения личности, а с точки зрения социальной педагогики – координированную систему способов успешной социализации ребенка в процессе развития.

Специфику этого процесса, в отличие от массового образования, составляют продекларированные в исходном документе индивидуализация и дифференциация присвоения каждым конкретным ребенком ключевых компетенций и УУД. Дифференцировать ППСР можно только посредством создания индивидуальных образовательных маршрутов для каждого ребенка, с конкретным учетом его особых потребностей и возможностей.

Итак, ППСР – это вид комплексного профессионального взаимодействия педагогов и психологов с ребенком по созданию и реализации индивидуального образовательного маршрута, результатом освоения которого выступает развитие ключевых компетенций в процессе дошкольного образования и присвоение универсальных учебных действий в процессе общего образования.

### Библиографический список

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с. (Практическая психология в образовании)... [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm>]
2. Бывшева М. В. Педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе социального познания: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 [Электронный ресурс] / Бывшева Марина Валерьевна. – Екатеринбург, 2009. – URL: <http://www.dissercat.com>.
3. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. – М., 1996. – С. 10–37.
4. Кузнецова Г. Н. Педагогическое сопровождение социального развития детей раннего возраста в группе кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кузнецова Галина Николаевна. – Челябинск, 2012. – 27 с.



5. Лещинская Т. Л. Психолого-педагогическое сопровождение интегрированного обучения. Электронный ресурс. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/documentation-school-psychologist/88-information-for-school-sychologist/966-psixo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-integririvannogo-obucheniya>
6. Литовченко О. С. Содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального здоровья педагога // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 695–697.
7. Люблинская О. Е. Педагогическое сопровождение ребёнка старшего дошкольного возраста в развитии песенного творчества: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Люблинская Ольга Евгеньевна. – СПб., 2009. – 22 с.
8. Методические рекомендации МО РФ от 27.06.2003 23-51-513/16 "Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования". Электронный ресурс. Режим доступа: <http://tihomirsvetlana.narod.ru/p22aa1.html>
9. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебник для вузов. – М. : Академия, 2009. – 224 с.
10. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова и др.; под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой; науч. ред. Н. Б. Крылова. – М. : Академия, 2006.
11. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение Г186 развития ребенка : пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л. М. Шипицыной. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 528 с. – (Коррекционная педагогика). URL: <http://www.studfiles.ru/preview/2976750/>
12. Рыбакова Е. А. Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в творческой деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Рыбакова Елена Анатольевна. – Челябинск, 2015. – 26 с.
13. Щеголь В. И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9. – С. 89-91; URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=3752> (дата обращения: 12.10.2016).

# ИЗУЧЕНИЕ АГРЕССИВНОСТИ И ФАКТОРА ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

**Н. А. Долгушина**

*Кандидат медицинских наук, доцент,  
Магнитогорский государственный  
технический университет  
им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск,  
Челябинская область, Россия  
студентка,*

**Е. В. Мальцева**

*Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический  
университет, г. Златоуст,  
Челябинская область, Россия*

---

**Summary.** The article deals the development of the personality of a children. Psychological mechanisms of interaction of the person with the environment are formed in the process of adaptation. The article presents results psychological diagnostics, which are used in complex work with children with speech disorders.

**Keywords:** psychotherapeutic methods; developmental disorders in children; psychological diagnostics.

---

## **Актуальность исследования.**

Психическое развитие является одной из важных составляющих здоровья ребёнка. Оно тесно связано с развитием и функционированием центральной нервной системы. Одним из важных показателей психического статуса ребёнка является уровень личностной тревожности. Определение уровня тревожности, по мнению некоторых авторов, позволяет оценить способность организма ребёнка противостоять неблагоприятному воздействию факторов внешней среды [1–5]. Высокий и низкий уровни тревожности свидетельствуют о недостаточной эмоциональной приспособленности, сниженной адаптированности ребёнка к жизненным ситуациям. Это приводит к нарушению уровня стрессоустойчивости ребёнка, то есть к слабой защищённости его перед воздействием стресс-факторов, и, в конечном итоге, снижает уровень здоровья. Наиболее оптимальным вариантом считается нормальный уровень тревожности. Он позволяет ребёнку адекватно реагировать на различные жизненные ситуации и обеспечивает хорошую защищённость детского организма от стресса.

## **Методика исследования.**

Для исследования личностной тревожности использовалась детская модификация теста «Выбери нужное лицо» М. Dogkey, E. Amen, R. Tamml [3]. Данная модификация оценивает тревожность ребенка в типичных для него жизненных ситуациях: в семье, в школе. Выбор ребёнком соответствующего лица и его словесные высказывания фиксировались в специ-

альном протоколе. Протоколы, полученные от каждого ребёнка, подвергались анализу, который имел две формы: количественную и качественную.

Количественный анализ: на основании данных протокола вычислялся индекс тревожности (ИТ) ребёнка, который равен выраженному в процентах отношению числа эмоционально-негативных выборов к общему числу рисунков:

$$\text{ИТ} = \frac{\text{Количество эмоционально-негативных выборов}}{14} \times 100\%$$

По индексу тревожности дети были разделены на три группы (качественный анализ):

1-я группа включала детей, имеющих высокий уровень тревожности – индекс тревожности был более 50 %;

2-я группа – дети со средним уровнем тревожности – индекс тревожности находился в пределах от 20 % до 50 %;

3-я группа – дети, имеющие низкий уровень тревожности – индекс тревожности находился в интервале от 0 % до 20 %.

Для исследования личностных особенностей и эмоционального состояния детей мы взяли методику «Несуществующее животное» [3]. Оценивались рисунки детей, в которых отмечались элементы агрессии: Например, тематически животные делятся на угрожаемых, угрожающих и нейтральных: подопия льва, бегемота, волка или птицы, улитки, муравья, либо белки, собаки, кошки. Это отношение к собственной персоне и к своему "Я", представление о собственном положении в мире, как бы идентификация себя по значимости - с зайцем, букашкой, слоном, собакой и т. д. В данном случае рисуемое животное – представитель самого рисующего.

Изображение животного с зубами трактуется как проявление вербальной агрессивности, но в большинстве случаев - защитная реакция человека на неблагоприятную ситуацию. Для детей и подростков характерен рисунок зачерченного рта округлой формы: боязливость, тревожность.

Глаза несуществующего животного могут символизировать присутствие человеку переживание страха – боязливость – это подчеркивается резкой прорисовкой радужки. Наличие ресниц указывает на истероидно-демонстративные манеры поведения, а также на заинтересованность в восхищении окружающих внешней красотой и манерой одеваться, придание этому большого значения. Наличие на голове рогов, на лапах – когтей, на теле – щетины, игл – всё это указывает на агрессию.

#### **Результаты исследования.**

В исследовании приняло участие 32 школьника 12–13 летнего возраста. В первую группу вошли 8 детей (25 % от всей выборки), у которых были выявлены речевые нарушения – дисграфия. Эти дети составили опытную группу. Остальные 24 ребёнка (75 % от всей выборки) логопедической патологии не имели, они образовали контрольную группу.

Нам представлялось важным определить уровень личностной тревожности и элементов агрессивности у этих детей в зависимости от наличия речевой патологии. При сравнении средних значений индексов тревожности в двух группах статистически значимых различий выявлено не было: у детей с дисграфией  $44,26 \div 8,82 \%$ , а у детей без речевой патологии –  $42,56 \div 6,77\%$  ( $p > 0,05$ ). Также данные значения индексов тревожности указывают, что у большинства детей в обеих группах отмечается средний уровень личностной тревожности.

При анализе рисунков детей с изображением несуществующего животного проявление агрессивности в 1,5 раза чаще наблюдалось у детей с дисграфией по сравнению со школьниками, не имеющими речевую патологию:  $62,5 \%$  и  $41,67 \%$  детей соответственно ( $p < 0,05$ ).

Таким образом, мы определили более частое проявление агрессии у детей, имеющих речевые нарушения. Но остаются нерешёнными вопросы воздействия других факторов на детей: медико-биологических, установления психологического климата в семье, а так же изучения эффективности использования психотерапевтических методик для коррекции агрессивности у детей. Всё это диктует необходимость дальнейших исследований с целью более глубокого изучения данного вопроса.

#### Библиографический список

1. Долгушина Н. А. Гигиеническая оценка влияния химического загрязнения атмосферного воздуха на морфофункциональное и психофизиологическое состояние дошкольников промышленного города: Авторф. ... дис. канд. мед. н. – Оренбург, 2011. – 24с.
2. Дрюцкая С. М., Григорьева Н. Г. Йодная недостаточность как фактор снижения психического и умственного развития ребёнка // Гигиена и санитария. – 2005. – № 1. – С. 32–35.
3. Немов Р. С. Психология. Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 640 с.
4. Семенищенкова Т. А. Психофизиологический статус старшеклассников в условиях радиационно-пестицидного загрязнения окружающей среды : Авторф. ... дис. канд. биол. н. – М., 2003. – 24 с.
5. Семенищенкова Т. А. Гигиенические аспекты формирования преневротических отклонений у старшеклассников // Гигиена и санитария. – 2003. – № 4. – С. 34–37.

# ВЛИЯНИЕ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА СЕМЬИ И АКТИВНОСТИ ФЕРМЕНТОВ ДЕТОКСИКАЦИИ НА НЕСТАБИЛЬНОСТЬ И ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ ГЕНОМА ДЕТЕЙ

(результаты многопараметрового исследования в Магнитогорске)

**Ф. И. Ингель**

*Доктор биологических наук,  
ведущий научный сотрудник,  
Научно-исследовательский институт  
экологии человека и гигиены  
окружающей среды им. А. Н. Сысина,  
Минздрав РФ, г. Москва, Россия*

**Т. Б. Легостаева**

*кандидат биологических наук, доцент,  
Магнитогорский государственный  
технический университет  
им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск,  
Челябинская область, Россия*

---

**Summary.** The paper studies the influence of biochemical status of children and psychosocial status of family instability and sensitivity of children genome. The results of complex genetic monitoring conducted in the city of Magnitogorsk. We found numerous connections detoxification enzyme activity in children and families psychosocial status at the level of instability of the genome children living on the left and right banks of the Ural River. It was revealed that the ethical family characteristics are potential sources of the child's genome instability

**Keywords:** genomic instability and sensitivity of children; detoxification enzymes; psychosocial status; micronucleus test with cytochalasin B in peripheral blood lymphocytes; quality of life; air pollution; ethical family characteristics.

---

В ранее проведенных исследованиях было установлено, что последствия неадаптивного стресса, в том числе эмоциональная дезадаптация повышают нестабильность генетических структур у взрослых и детей [1], увеличивая тем самым в онтогенезе риск развития многих серьезных заболеваний (опухолей, дисфункций иммунной системы и др.).

Нестабильность генома – состояние, при котором геном трансформирован, что является одним из ранних индикаторов возникновения рака.

Известно, что геном ребенка в отличие от взрослых, имеет повышенную чувствительность к повреждающим факторам окружающей среды, что обуславливает развитие в онтогенезе многих патологий [5].

В Магнитогорске – центре чёрной металлургии расположен комбинат с полным производственным циклом, в том числе наиболее опасным коксохимическим производством.

В городе наблюдается рост числа онкологических заболеваний среди всех групп населения, поэтому нами проведено многопараметровое исследование нестабильности генома здоровых детей 5–7 лет при воздействии на них различных факторов окружающей среды [1].

В исследовании проанализированы связи психосоциального статуса семьи и активности ферментов детоксикации на нестабильность и чувствительность генома детей. Это определило **цель** нашей работы.

### **Материалы и методы**

1. *Детей для обследования (всего 166 человек)* отбирали по следующим принципам: проживание с рождения в выбранных районах правого берега (селитебного) и левого берега (промышленного) и посещение детского сада с 3 лет (единый режим дня и централизованное питание); группа здоровья 1 или 2; отсутствие контакта родителей с вредностями до рождения ребенка; отсутствие лекарственной и других видов терапии на момент обследования в течение 2 месяцев до начала обследования. Все дети имели нормальный уровень тревоги, определенный в тесте Люшера.

2. *Уровень нестабильности и чувствительности генома* детей определяли в наиболее информативном тесте – микроядерный тест с цитохалазином В на лимфоцитах крови [4]. Для оценки чувствительности генома в параллельные культуры крови от каждого ребенка добавляли N-метил-N-нитро-N-нитрозогуанидин (МННГ), который используется в качестве стандартного мутагена. Учитывали около 30 показателей нестабильности генома [1; 4].

3. *Биохимические исследования* проводили на образцах крови и мочи детей по активности ферментов детоксикации (каталаза и N-ацетил-b-D-глюкозаминидаза), которые в норме показывают уровень адаптации ребенка, при измененных уровнях свидетельствуют о нарушении гомеостаза [2].

4. *Психосоциальный статус семьи* находили по следующим показателям:

1) *уровень тревоги* детей оценивали по результатам 8-цветового теста Люшера [3];

2) *степень эмоционального напряжения* родителей обнаруживали по стандартным психологическим показателям: шкала социальной адаптации Холмса–Рея, степень тревожности по шкале Тейлор, степень переутомления по шкале Эклза и качество межличностных отношений в тесте Киселева. Результаты оценивали стандартно (в баллах) и параллельно в пяти категориях: наилучшим показателям соответствовала категория 1, наихудшим – 5. Сумму категорий использовали для оценки психологического статуса человека: чем больше сумма категорий, тем выше эмоциональное напряжение [1].

3) *социо-экономические показатели семьи* определяли по результатам анкетирования, включающей пункты: образование, род деятельности, доход, жилищные условия, курение и употребление алкогольных напитков и др. Для единой оценки показателей использовали социальный индекс (сумму категорий), значения которого в наихудшей ситуации были максимальными.

5. *Степень загрязнения воздушной среды города* изучали на образцах снега, собранных с плоских крыш беседок детских садов, которые посеща-



ли дети. Поскольку снег естественным образом аккумулирует загрязнения атмосферного воздуха, для определения состава загрязнения воздуха города был проведен химический анализ проб снега, накопившегося за весь снежный период, методом хроматомасс-спектрометрии.

6. *Статистический анализ* проводили с использованием Statistica 6.0 (Statsoft). Для сравнений применяли непараметрический критерий Манна–Уитни ( $z$ ), критерий разности пар и критерий соответствия  $\chi^2$ . Для расчетов корреляций использовали критерий Спирмена ( $R$ ).

#### **Результаты:**

Очень важным полученным результатом является отсутствие различий в уровнях загрязнения районов правого и левого берега количественно и качественно, определенных в пробах снега с помощью химических методов ( $p < 0,05$ ). Всего в атмосфере города по образцам снега были идентифицированы 293 органических вещества, принадлежащих к разным классам химических соединений, и ионы 33 металлов.

Степень тревоги детей коррелировала с концентрациями тех веществ, которые не являются приоритетными загрязнителями городского воздуха. Отсюда можно исключить влияние загрязнения воздуха на эмоциональное напряжение детей.

При исследовании биохимического статуса было выявлено, что биохимические показатели детей правого и левого берега в целом не различались ( $p > 0,05$ ) [2]. Но были обнаружены связи биохимического статуса с психоэмоциональным статусом семьи. Наиболее важную роль в биохимической регуляции организма детей играла полнота семьи. У детей из неполных семей активность *каталазы* коррелировала с выраженностью тревоги у матери ( $r = 0,48$ ;  $p \leq 0,0005$ ), степенью ее социальной адаптации ( $r = 0,52$ ;  $p \leq 0,0007$ ) и пр. Другими словами, чем выше степень эмоциональной дезадаптации у матери, тем больше это подсознательно чувствуют ее дети (хотя отбирались дети без повышенного уровня тревоги). И, соответственно, у них повышается активность фермента каталазы, что свидетельствует о нарушении гомеостаза.

Было выявлено, что уровни нестабильности генома детей не зависели от удаленности детских садов от расположения комбината. Это свидетельство того, что вредности металлургических производств не в первую очередь воздействовали на нестабильность генома детей. Вопрос о первостепенном факторе, влияющем на генетическое здоровье детей, еще обсуждается.

В результате исследования *психосоциального статуса* установлено, что выборки семей из разных районов Магнитогорска (правого и левого берега) не различались по основным показателям (доход на одного человека, жилищные условия, курение и употребление алкоголя, степень эмоционального напряжения у родителей, числу неполных семей и др.). В то же время, социальный статус был выше в семьях, проживающих на более бла-

гополучном правом берегу (полных и неполных). Это было связано с более высоким уровнем образования родителей и более высоким социальным статусом отца – в полных, и матери – в неполных семьях.

Но причины эмоционального напряжения родителей в разных районах различались. На левом берегу (промышленном) эмоциональное напряжение матери (но не отца), преимущественно, было связано с *доходом и жилищно-бытовыми условиями* (хотя районы по качеству жилищных условий не различались!), а на правом берегу психологические проблемы матерей были связаны с *качеством отношений в семье и образованием собственным и мужа*.

То есть, выборки семей из разных районов Магнитогорска различались не экономическими, а социальными особенностями – жизненными ценностями, укладом, стилем жизни, традициями и пр.

Социальную ситуацию, сложившуюся на левом берегу, можно считать более ориентированной на материальный достаток.

Обнаружено, что в тех семьях, где низкий доход и стремление к материальному благополучию были причиной эмоционального напряжения взрослых, уровень нестабильности генома в клетках крови их детей обратно коррелировал с доходом на одного члена семьи. Это свидетельствует о том, что чем больше материальное благосостояние семьи, тем меньше повреждений генома у детей.

Только в тех семьях, в которых взрослые члены семьи были ориентированы на межличностные отношения и уровень образованности, показатели нестабильности генома их детей прямо коррелировали с количеством членов семьи. Что показывает важность наличия жизненного пространства.

Выявлено, что степень тревожности детей прямо коррелировала со степенью переутомления отцов ( $p \leq 0,001$ ), уровнем социальной дезадаптации матери ( $p \leq 0,02$ ), ее зависимостью от социального окружения ( $p \leq 0,0003$ ) и другими индикаторами эмоционального климата семьи.

Курение и употребление алкоголя родителями прямо коррелировало с частотами клеток с генетическими повреждениями в культурах крови их детей ( $p \leq 0,0001$ ), что закономерно указывает на «внутренний протест» в организме детей на биохимическом уровне.

Выяснено, что не уровни социальных факторов в каждой семье, а отношение к нему родителей ребенка играет важную роль в повышении уровня нестабильности и чувствительности генома их ребенка.

Таким образом, на степень нестабильности генома детей и активность наиболее важных ферментов адаптации влияют собственное эмоциональное напряжение ребенка, а также выраженность стресса у его ближайшего взрослого окружения, семейные ценности и образование родителей.

Все это накладывает дополнительную ответственность на родителей и на всех взрослых, окружающих ребенка, за сохранение здоровья и создание психологического комфорта детям в семье и образовательных учреждениях.

В заключение следует отметить, что именно этические характеристики семьи являются потенциальными источниками нестабильности генома ребенка и модификаторами генотоксических эффектов. Решить эту проблему можно, по нашему мнению, при создании нового подхода к воспитанию, направленному на создание и поддержание психологического комфорта у детей, как дома, так и в образовательных учреждениях всех уровней.

Введение психологического тренинга в систему школьного образования и усовершенствование психологической подготовки будущих учителей в вузах может стать надежной поддержкой этой концепции.

Поэтому в настоящее время назрела острая необходимость создания новой парадигмы воспитания и образования наших детей как будущих родителей, причем основной акцент должен быть сделан на воспитании правильных этических представлений.

#### **Библиографический список**

1. Ингель Ф. И., Кривцова Е. К., Юрцева Н. А., Юрченко В. В. и др. Учет эмоционального напряжения взрослых и детей при оценке влияния факторов окружающей среды на нестабильность и чувствительность генома. *Итоги и перспективы // Гигиена и санитария.* – 2011. – № 5. – С. 44–48.
2. Коганова З. И., Ингель Ф. И., Антипанова Н. А., Легостаева Т. Б., Полякова О. В. Оценка адаптационных возможностей организма детей г. Магнитогорска по активности некоторых ферментов детоксикации // *Гигиена и санитария.* – 2010. – № 3. – С. 58–63.
3. Собчик Л. Н. Метод цветowych выборов. Модификация восьмицветового теста Люшера. – СПб : Изд-во «Речь», 2007. – С. 128.
4. Fenech M. Cytokinesis-block micronucleus assay evolves into a "cytome" assay of chromosomal instability, mitotic dysfunction and cell death // *Mutat. Res.* 2006. – Vol. 537. – N 7. – P. 127–132.
5. Neri M., Ceppi M., Knudsen L. E, Merlo D. F., Barale R., Puntoni R., Bonassi S. Baseline micronuclei frequency in children: estimates from meta- and pooled analyses. // *Environ Health Perspect.* 2005. – Vol. – 113. – N 9. – P. 1226–1229.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА  
К РАЗВИТИЮ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ 4-5 КЛАССОВ  
С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ РЕЧЕВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА  
(психолого-педагогический и психолингвистический аспект)**

**Е. В. Исаева**

*Кандидат педагогических наук,  
Магнитогорский государственный  
технический университет  
им. Г. И. Носова,  
г. Магнитогорск, Россия*

---

**Summary.** Presented psycho-pedagogical and psycholinguistic rationale for the development of the ability to manage their own textual activities at pupils of 4–5 classes with the General underdevelopment of speech. Identified psycho-pedagogical and psychological patterns of development of the intellect of the communicative activities from the standpoint of integration-conceptual approach. Proposed concrete ways of realization of activity approach to speech development as learning to create educational texts on the specific material of the disciplines in the implementation of training activities.

**Keywords:** children with disabilities; language development; activity-based approach; improving language skills.

---

Социально-экономические преобразования современного общества порождают объективную потребность в укреплении и повышении образовательного потенциала личности, что в рамках обновляющейся системы массового и специального (коррекционного) образования делает актуальной проблему улучшения качества обучения на всех ступенях школьной подготовки.

Результат образовательного процесса во многом зависит от состояния речи детей. Однако данные психолого-педагогического, в том числе логопедического обследования свидетельствуют об увеличении количества детей, чье речевое развитие нельзя назвать удовлетворительным. Так, по различным сведениям, в логопедической поддержке нуждается на начальном этапе обучения в школе от 50 % до 80 % (!) учащихся [1]. Проявления речевого недоразвития в ряде случаев могут быть столь выражены, что детям требуются особые условия обучения.

Часть детей с речевыми нарушениями, успешно завершающих начальное коррекционное образование, могли бы продолжить обучение в массовой школе при условии оказания определенной логопедической помощи, но уровень их речевого развития все же оказывается недостаточным для продуцирования связных высказываний в разных речевых ситуациях, что является серьезным препятствием для дальнейшего освоения образовательных программ.

Особую трудность для учащихся представляет формулирование связных *монологических* высказываний, цельность которых обуславлива-

ется единством выражения темы (о чем говорят) и идеи (ради чего говорят) в соответствии с нормами конкретного языка.

Описание речевых возможностей учащихся 4–5 классов, представленных в специальной (логопедической) литературе, можно дополнить некоторыми характеристиками, отражающими функционирование речемыслительных механизмов детей. В процессе наблюдения за речевой деятельностью учащихся 4–5 классов специальных (коррекционных) классов и классов в массовой общеобразовательной школе у значительной части детей нами были выявлены другие особенности, часто противоположные по своим проявлениям у учащихся «с устойчивой формой общего недоразвития речи» (по терминологии О. Е. Грибовой), но не по своей генетической сущности.

Так, по нашим наблюдениям, речь учащихся пятых классов характеризуется большой активностью (большим количеством речевых единиц), широким (по количеству) активным словарем, сложными в структурно-семантическом отношении высказываниями, широтой тем, являющихся предметом речевой деятельности. Но при качественной оценке речевой продукции детей были выявлены как особые нарушения восприятия и реализации отдельных языковых и речевых единиц, так и трудности обобщенного характера на уровне базовых коммуникативных умений. Эти нарушения касаются, в первую очередь, определения границ предложения при конструировании высказывания по замыслу и проявляются в «нагромождении» большого количества придаточных конструкций с нарушением подчинительных связей. В то же время конструкции отличаются стереотипностью, семантической бедностью.

В конструировании связного монологического высказывания (как первичных, так и вторичных текстов) также наблюдаются характерные особенности: отсутствуют указания на временную расположенность событий (исключается передача параллельно происходящих событий); используются незавершенные фразы, слова-эмболы; широко привлекаются паралингвистические средства при недостаточном использовании экстралингвистических средств; нарушается просодический компонент; нарушается стиль изложения, используются просторечные и диалектные слова и выражения. Употребление диалектизмов и просторечных слов связано с задержкой формирования у учащихся с недоразвитием речи понятия о литературном языке.

При пересказах прозаических текстов дети, обладающие, как правило, хорошей памятью, склонны воспроизводить текст дословно, полностью сохраняя оригинальную конструкцию предложения и словарь. Краткий пересказ им практически недоступен, учащиеся не могут сформулировать главную мысль текста. В звуковом оформлении высказывания часто встречаются остаточные явления фонетико-фонематического недоразвития речи, некоторая «индивидуальность» произношения, которое с большой до-



лей условности можно отнести к нормированному (произношение шипящих из «нижнего» положения, «грубые» вибранты, нарушения слоговой структуры малоупотребительных сложных слов и т. д.).

Особенно трудно детям дается конструирование вторичных и более самостоятельных учебных текстов (пересказ содержания учебника, пояснения при составлении уравнений, рассуждения при решении геометрических задач и доказательстве теорем, комментирование решения математических задач, описание опытов и т. п., где должны быть выделены тезис, доказательство, вывод). Необходимо отметить, что данный тип текста становится основным при переходе к обучению в школе второй степени.

Данные «несовершенства» речи свидетельствуют о несформированности умений к текстообразованию (далее УТ), представляющих собой особую разновидность коммуникативных умений (коммуникация – процесс общения) и являющихся основой речевой и познавательной деятельности учащихся. Другими словами, к началу изучения систематических общеобразовательных курсов у школьников не складывается важная психологическая способность к категориальному оперированию грамматико-логическими и логико-грамматическими концептами речезыковой системы, соответственно не формируются в достаточной степени контрольно-корректировочные механизмы текстообразующей деятельности.

Как показывают исследования Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева и др., полноценное присвоение знаний и умений текстообразующей деятельности возможно только на высоком уровне обобщения способов ее осуществления, которое реализуется (в соответствии с положениями теории развития и ролевого перераспределения основных функций механизма речемышления О. В. Гневэк) при одновременном двунаправленном развитии умений к текстообразованию от компонентных к структурным и наоборот. Только при этом условии все отделы механизма речемышления будут складываться во взаимосвязи интегративно-системно (по принципу взаимодополняемости их функционирования и развития внутрисистемных связей).

Одновременно Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, В. В. Давыдовым доказано, что корректировка деятельности от структурных (связанных с целями деятельности) к компонентным умениям создает условия для осознанной самоуправляемой корректировки осуществляемой деятельности. Реализация подобной установки позволяет ответить на один из главных вопросов методической науки: для чего учить? В нашем случае – для развития познавательной деятельности учащихся с недоразвитием речи, направленной на осознанное осуществление и корректировку собственной текстообразующей деятельности.

Развивающие методы обучения: частично-поисковый, проблемный, моделирование – позволяют развивать подлинно творческие способности учащихся, проявляющиеся в самостоятельном оптимальном планировании,



с одной стороны, собственных устных высказываний, с другой стороны, – собственной познавательной деятельности, направленной на овладение текстообразованием.

Немаловажным является и то, что присвоение любой теоретической деятельности осуществляется в процессе оперирования системой понятий этой деятельности (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, О. В. Гневэк). Это значит, что совершенствование умений к текстообразованию может протекать в форме создания учебных текстов на материале конкретных изучаемых дисциплин как выявление системы понятий и организация оперирования ими в процессе осуществления учебной деятельности.

Дидактическим материалом при таком деятельностном подходе выступают системы понятий конкретных школьных дисциплин, а основным методом – моделирование понятий в систему в учебной деятельности при создании текстов как продуктов вербального моделирования.

«Деятельностная» концепция речевого развития частично восстанавливается в существующих методиках развития речи (как «нормализующий» этап коррекционной работы), в которых заложены психологическая и психолингвистическая модели коммуникативной деятельности.

Однако интеграционно-понятийный анализ становления речемыслительной коммуникативной деятельности выявил специфические закономерности ее развития (психологические и психолингвистические) [1]. К таким закономерностям относятся следующие:

- речевая деятельность рассматривается как особый вид коммуникативной деятельности текстообразования, представленный операциями (навыками) и действиями (умениями) разного рода обобщения (в значении единиц коммуникативной деятельности);

- овладение текстообразующей деятельностью описывается как трехэтапный качественно различный процесс усвоения текстообразующих навыков и умений разного вида обобщения;

- в процессе развития происходит перераспределение функций единого корректировочного механизма речемышления, что на этапе совершенствования осуществляется как актуально осознаваемое перераспределение предварительно сформированных функций речемышления в схеме: категоризация – концептуализация – комплексирование, т. е. как функциональное применение присвоенного знания для получения нового знания или как развитие способности к получению выводного знания от единичного, специфического к всеобщему (индуктивно-дедуктивный путь) и выведение специфического из всеобщего (дедуктивно-индуктивный);

- окончание начальной школы и переход к овладению систематическими курсами различных школьных дисциплин осуществляется как овладение научным (интегративно системным) знанием о способах деятельности, свойства которого проявляются в выводимости научных категорий из систем частных научных понятий, а также в синтезированности операцио-

нальной стороны (как действовать), концептуальной (зачем и почему следует так действовать) частей знания и их интеграции в различных системах понятий (в данном случае – различных школьных дисциплин);

- совершенствование коммуникативных умений (умений текстообразования) у школьников с недоразвитием речи имеет ряд особенностей, т. к. в некоторых случаях в механизме речемышления оказывается не сформирован в основном своем виде даже индуктивный способ порождения речевого высказывания – от готовой заданной программы текста к выявлению смысловых и языковых правил его строения, от определенного (часто ограниченного) набора лексики и синтаксических конструкций к тематическому единству текста.

На этой основе легко определяется психолингвистическое содержание этапа совершенствования умений текстообразования у школьников, а именно категориальная способность к осознанию интеграции логического и языкового концептов, пригодных для формирования и формулирования мысли средствами устно-речевого кода при переходе от ситуативно восполненной речи (диалога) к монологической (контекстной), складывается после предварительного развития способностей к сознательно контролируемому построению логического и языкового концептов [2].

С учетом выявленных закономерностей становления речемышления, конкретным содержательным наполнением принципа взаимосвязи в процессах развития связной речи и обучения текстообразованию является принцип *учета когнитивного аспекта* текстообразующей деятельности. Данный принцип «обязывает» педагога при планировании специальной работы по развитию речи учитывать 1) содержание школьных дисциплин и 2) взаимосвязь изучаемых предметов с определенными способами овладения данными дисциплинами в понятийных (речевых и языковых) концептах.

«Выполнение» вышеназванных требований принципа учета когнитивного аспекта 1) обеспечивает естественное перемещение текстообразующей деятельности от цели коррекционного обучения к средству овладения общеобразовательными предметами; 2) позволяет определить как базовые курсы для совершенствования умений к текстообразованию («Специальные коррекционно-логопедические индивидуальные (подгрупповые) занятия», «Развитие речи» («Развитие речи – Окружающий мир», «Окружающий мир – Природоведение»), «Фонетика, грамматика, орфография», «Чтение», «Обязательные занятия по выбору»), так и обеспечить выявление общих способов овладения системами речеведческих понятий и «перенос» этих способов на понятийные системы других школьных дисциплин.

Опыт теоретического, а затем практического овладения структурными умениями текстообразования фиксируется в системе понятий о тексте, типах текстов, строении текста. В свою очередь системы понятий включают отдельные подсистемы, в частности, в понятие «текст», включаются учебные понятия (на их основе разворачивается номенклатура учебных

умений) «тема» и «идея» («главная мысль текста»). Так, например, при овладении понятиями «тема» и «идея» с учащимися организуется работа по отбору ключевой лексики, выбору заголовка, подбору эпитета и т. д.

Системы научных понятий текстообразования конкретных школьных дисциплин, являющиеся одновременно ключевой лексикой в содержании учебных текстов, выступают в роли учебных моделей. При таком подходе любая модель будет представлять схематический набросок будущего учебного текста, самостоятельная доработка которого каждым учеником средствами связи, ключевыми фразами, речевыми клише будет протекать как создание полноценного текста во внутренней речи, а качество вербального предъявления текста по доработанной схеме будет отражать качество протекания текстообразующей деятельности в целом и каждого структурного умения в отдельности.

### Библиографический список

1. Исаева Е. В. К вопросу о применении интеграционно-понятийного подхода к процессу исправления речи у учащихся начальной школы // Наука на современном этапе: проблемы и решения : межвузовский сборник научных трудов. – М. : Компания Спутник+, 2003. – Вып. 3. – С. 36–38.
2. Исаева Е. В., Формирование речемыслительной деятельности у учащихся с ограниченными речевыми возможностями // Вестник МГТУ им. Г. И. Носова. – 2005. – № 2. – С. 54–55.
3. Логопедия в школе : практический опыт / под ред. В. С. Кукушина. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр МарТ, 2004. – 368 с.

# ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГР НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ

И. О. Карелина

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
Ярославский государственный  
педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского, г. Рыбинск, Россия*

---

**Summary.** The article is devoted to the issue of children's emotional development in a pre-school educational organization. The study object is the process of formation of arbitrary emotion regulation at children aged 6–7. The study subject are the games aimed at development of preschoolers' emotional and volitional sphere.

**Keywords:** arbitrary emotion regulation; emotional correction of behaviour; arbitrariness of the emotional processes; arbitrary emotion expression; educational games.

---

На сегодняшний день постановка проблемы формирования у старших дошкольников произвольной регуляции эмоций не требует расширенного обоснования актуальности, достаточно привести три наиболее важных, на наш взгляд, аргумента: формирование у ребенка осознанности, произвольности, внеситуативности чувств – показатель нормального хода его эмоционального развития в дошкольном возрасте [1]; способность ребенка адекватно проявлять собственные чувства – целевой ориентир на этапе завершения дошкольного образования в контексте реализации ФГОС ДО; умение владеть собственными эмоциями без негативных эмоциональных проявлений, таких как обидчивость, возбудимость, плаксивость, нетерпеливость, – показатель сформированности эмоционально-волевого компонента психологической готовности ребенка к обучению в школе [5].

В старшем дошкольном возрасте происходят качественные изменения в развитии эмоциональной сферы:

– центральным эмоциональным новообразованием является *эмоциональная коррекция поведения* – механизм эмоциональной регуляции, обуславливающий согласование поведения дошкольника с личностным смыслом определенной ситуации и выполняемых в ней действий для удовлетворения его потребностей и интересов (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович) [3];

– на уровне регуляции поведения формируется *произвольность эмоциональных процессов* – способность подчинять собственные непосредственные желания сознательно поставленным целям; в норме происходит снижение импульсивности и повышение опосредованности эмоционального процесса [1];

– развивается функция контроля за эмоциональной экспрессией (И. А. Переверзева), обуславливающая трансформацию произвольного эмоционального реагирования в *произвольное опосредованное выражение эмоций*, что приводит к актуализации у старших дошкольников таких механизмов произвольного кодирования эмоций, как подавление выражения переживаемых эмоций социальных модальностей (зависть, обида, презрение) в связи с присвоением социального запрета на их выражение и маскировка или замена выражения переживаемой эмоции демонстрацией другой эмоции [2].

Вместе с тем, результаты проведенного под нашим руководством констатирующего эксперимента в начале 2015 года с 40 детьми подготовительных групп (выборочно) 3 дошкольных образовательных организаций г. Рыбинска с использованием комплекса методов психолого-педагогической диагностики (наблюдение «Оценка эмоциональных проявлений ребенка в детской группе» Г. Б. Степановой, модификация И. О. Карелиной; экспериментальная методика Г. А. Урунтаевой «Изучение произвольности поведения и внимания у детей 2–7 лет в подвижной игре»; анкетирование воспитателей «Изучение особенностей произвольной регуляции эмоциональных процессов у детей» И. О. Карелиной) ориентировали нас на поиск адекватных дошкольному возрасту педагогических средств формирования у детей умения управлять собственными эмоциональными состояниями.

Мы пришли к выводу, что почти четверть обследованных нами детей 6–7 лет – 22,5 % будущих первоклассников – имеют низкий уровень сформированности произвольной регуляции эмоций, характеризующийся отсутствием контроля за эмоциональными проявлениями в различных ситуациях взаимодействия с педагогами и сверстниками, наличием неадекватных эмоциональных реакций по силе, неумением сдерживать непосредственные эмоциональные побуждения. Воспитатели подготовительных групп отметили, что эти дошкольники не владеют навыками саморегуляции, неадекватно реагируют на педагогические требования, с трудом переключаются с интересной деятельности на требуемую, не соблюдают игровые правила и правила поведения, частично конфликтуют со сверстниками, не употребляют слов, отражающих их эмоциональное состояние, и, в целом, являются неуравновешенными, возбудимыми.

Известно, что первоначальное становление произвольной регуляции осуществляется в контексте ведущего для дошкольников вида деятельности – игровой деятельности [1; 6]. По справедливому утверждению Л. С. Выготского, парадокс игры заключается в том, что «... ребенок действует по линии наименьшего сопротивления (получает удовольствие), но научается действовать по линии наибольшего сопротивления» [6, с. 285]. В частности, игры с правилами требуют от детей умения управлять собственными действиями, эмоциями, подчиняться правилам и нормам.



По результатам проведенного нами анализа различных игр на развитие эмоционально-волевой сферы дошкольников (Ю. В. Гурин, Г. Б. Моница; Н. Л. Кряжева, Н. В. Самоукина, С. И. Семенака и др.) мы взяли за основу планирования и организации образовательного процесса в подготовительной к школе группе комплекс развивающих игр Ю. В. Гурина и Г. Б. Мониной [4], состоящий из 5 видов игр, направленных на: развитие умения различать эмоциональные состояния; формирование навыка выражения негативных эмоций приемлемым способом; снижение мышечного и эмоционального напряжения; развитие навыков волевой регуляции; формирование уверенного поведения и повышение самооценки.

В качестве основных критериев отбора развивающих игр выступали: во-первых, направленность игр на развитие у детей осознания собственных эмоций и навыков управления ими, так как в основе контроля над эмоциональным процессом лежит способность осознания эмоций, следовательно, формирование произвольной регуляции эмоций заключается в приобретении навыка сдерживания внешнего выражения собственных эмоциональных реакций и в овладении умением анализировать вызвавшие их причины [3]; во-вторых, возможность организации игр воспитателем дошкольной группы, то есть развивающая, а не психокоррекционная направленность игр, ориентированных на эмоциональную сферу старших дошкольников.

Далее рассмотрим варианты организации фронтальной, групповой, индивидуальной работы с детьми 6–7 лет в форме игр на развитие их эмоционально-волевой сферы с учетом рациональной структуризации режима дня детей подготовительной группы.

Во время *утреннего приема* целесообразно спланировать с подгруппами детей игры на актуализацию позитивных эмоциональных проявлений и положительной эмоциональной направленности детей на сверстников («Пчелка на лугу», «Дружба начинается с улыбки», «Глаза в глаза», «Конкурс хвастунов»). Своеобразным групповым ритуалом может стать игра «Камушек в ботинке», позволяющая дошкольникам осознать собственное эмоциональное состояние, понять причины отрицательных переживаний. Скорректировать отрицательный эмоциональный настрой отдельных детей возможно посредством проведения игр «Нехочуха», «Рычи, лев, рычи», «Тух-тиби-дух», «Молчание», «Солнечный зайчик».

При организации *непосредственно образовательной деятельности* – физкультурных и музыкальных занятий – создаются условия для фронтальной работы с дошкольниками в форме развивающих игр, для организации которых желательно просторное помещение: это игры на развитие навыков волевой регуляции («Черепашки», «Кричалки – шепталки – молчалки», «Слушай команду», «Замри», «Волшебный свисток», «Расставь посты») и игры на развитие навыков релаксации («Цветок», «Маленькие черепахи»). В структуру других занятий в качестве физкультминуток можно включать игры на снижение мышечного и эмоционального напряжения



детей («Тряпичная кукла и солдат», «Пчелка на лугу», «Сбрось усталость», «Ловим комаров»).

Фронтальная работа по формированию у детей произвольной регуляции эмоций может быть продолжена и на *дневной прогулке*. Здесь уместны игры, требующие произвольного выражения различных эмоций («Зеркало», «Три лица»), и игры на развитие умений контролировать собственные действия, действовать по правилу («Черепашки», «Кричалки – шепталки – молчалки», «Волшебный свисток» и др.).

*Вторая половина дня* благоприятна для организации работы с подгруппами детей в форме игр на развитие их эмоционально-волевой сферы, позволяющих педагогу решить целый комплекс задач:

- сформировать у дошкольников умения контролировать эмоции и импульсивные действия («Говори...», «Молчание», «Сделай так»);
- развить у детей понимание и способы выражения различных эмоциональных состояний («Тренируем эмоции», «Лото настроений», «Угадай эмоцию», «Маски», «Охота на тигров», «Зеркало», «Три лица»);
- сформировать навыки выражения приемлемым способом эмоций гнева, обиды («Два барана», «Маленькое привидение», «Обзывалки», «Рычи, лев, рычи», «Тух-тиби-дух»);
- развить навыки телесных контактов, помочь детям снять мышечное напряжение как одно из проявлений отрицательных эмоций («Торт», «Волшебный сон», «Театр прикосновений»);
- сформировать уверенное поведение, помочь каждому ребенку принять себя как достойного уважения человека («Конкурс хвастунов», «Король», «Врасти в землю»).

Планируя индивидуальную работу с дошкольниками с низким уровнем произвольной регуляции эмоций, следует сделать акцент на организацию игр, развивающих у детей умения регулировать собственное эмоциональное состояние («Брэк!», «Дыши и думай красиво», «Маленькая птичка», «Возьми себя в руки»); проводить игры на снижение мышечного и эмоционального напряжения детей («Драка», «Солнечный зайчик», «Гора с плеч», «Ловим комаров»). Известно, что одна из причин доминирования у ребенка отрицательного эмоционального фона настроения (агрессивного, тревожного, пониженного) может заключаться в неудовлетворенной потребности в притязании на социальное признание, в связи с этим важно помочь ребенку принять себя, обнаружить собственные положительные качества, обрести уверенность в себе. С этой целью проводятся игры «Ты – лев», «Врасти в землю», «Серебряное копытце».

Во время *вечерней прогулки* наиболее приемлемыми будут уже знакомые дошкольникам развивающие игры релаксационной направленности в целях снижения эмоциональной напряженности детей и стабилизации их эмоционального состояния: «Цветок», «Тряпичная кукла и солдат», «Солнечный зайчик», «Пчелка на лугу», «Сбрось усталость».

Как видим, предложенный Ю. В. Гуриным и Г. Б. Мониной комплекс игр на развитие эмоционально-волевой сферы детей естественно вписывается в логику образовательного процесса, в режим дня детей подготовительной к школе группы.

Сравнительный анализ данных начальной и итоговой психолого-педагогической диагностики особенностей эмоционального реагирования дошкольников, участвовавших в формирующем эксперименте, позволил нам прийти к выводу, что результативность процесса формирования у детей 6–7 лет произвольной регуляции эмоций – умения осознавать собственные эмоциональные состояния и выражать их в социально приемлемой форме – во многом зависит от умения педагога спланировать и организовать различные виды игр на развитие эмоционально-волевой сферы детей с учетом особенностей их эмоционального реагирования.

### Библиографический список

1. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М. : Педагогика, 1990. – 144с.
2. Гармаева Т. В. Сравнительный анализ развития эмоций у русских и бурятских детей старшего дошкольного возраста: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. – М., 2006. – 28 с.
3. Карелина И. О. Проблема формирования регуляции эмоций у детей // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3. – С. 134–137.
4. Моница Г. Б., Гурица Ю. В. Игры для детей от трех до 7 лет. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2011. – 256 с.
5. Сидячева Н. В. Эмоционально-волевой компонент готовности дошкольника к школе: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. – М., 2006. – 27 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М. : Владос, 1999. – 360 с.

## К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

И. А. Кувшинова  
Е. Л. Мицан

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Магнитогорский государственный  
технический университет,  
г. Магнитогорск, Челябинская область,  
Россия*

---

**Summary.** The article discusses the psychological and pedagogical support of children and adolescents with disabilities in modern educational space, building on the principles of inclusive education. The concept of inclusion and professional teacher position. Briefly described the proposed master's program "Inclusive Education", which provides vocational and educational training to work in inclusive educational space.

**Keywords:** inclusive education; children with disabilities; psychological and educational support; modern educational space.

---

Современное образовательное пространство в нашей стране находится лишь в начале пути к действительно инклюзивному образованию. И на этом пути вопросы организации и реализации инклюзивного образования требуют дальнейшего решения не только в организационно-правовом отношении и научно-методическом, но и кадровом. Для успешного развития и безболезненной реализации инклюзивного образования в современном образовательном пространстве необходимо создать модель психолого-педагогического сопровождения, где на каждой образовательной ступени будет оказана необходимая помощь специалистами.

Право на качественное образование – одно из самых значимых, поскольку находится в тесной связи с правами человека на развитие своих способностей. Именно поэтому становится актуальной необходимостью обеспечения доступности образования и равных прав на его получение для всех членов общества, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это может быть (и должно быть) реализовано не только в системе специального (коррекционного) образования, но и в условиях инклюзии. Правильно организованная инклюзия создает необходимые предпосылки для успешности всех без исключения детей, а также способствует удовлетворению особых образовательных потребностей детей с ОВЗ. На современном этапе развития системы образования на первый план выдвигаются задачи создания условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями [2; 4; 5].

При инклюзивном обучении акцент смещается с адаптации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья к нормальной

общественной жизни на изменение самого социума. Таким образом, основной целью новой социальной политики в нашей стране является изменение среды для обеспечения равных возможностей всех членов общества.

Инклюзия приводит к уменьшению сегрегации в системе образования. Она требует изменений и модификаций содержания, подходов, структуры и стратегии образования с учетом потребностей обучающихся различных групп, руководствуясь убежденностью, что системы общего образования обязаны обучать всех детей [5; 7].

При инклюзивном образовании дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья должны быть объектом внимания не только педагогов и медицинских работников, но и психологов, социологов, физиологов, реабилитологов, дефектологов. Поэтому необходимо создание комплексной системы психофизиологического, медицинского и социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Сущность инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с инвалидностью должна соответствовать совокупность сервисов, в том числе такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей. Принципами инклюзивного образования являются:

- включение в образовательную и социальную жизнь школы всех детей по месту жительства;
- включение в образовательную среду детей-инвалидов с начального этапа образования;
- создание системы обучения, удовлетворяющей потребности каждого обучающегося;
- обеспечение успешности, безопасности и значимости всех учащихся [7].

Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно, оно связано с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Проблемы его организации в современной школе связаны в первую очередь с тем, что школа как социальный институт ориентирована на детей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, на тех, для кого достаточными являются типовые методы педагогической работы.

Первичной и важной ступенью подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений ее специалистов и уровня их профессиональных компетентностей. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной сфере, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов. Основным психологическим «барьером» является страх перед неизвест-

ным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьезные задачи не только перед психологическим сообществом сферы образования, но и методическими службами, а главное – перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы [3].

Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, которая обеспечит понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в первую очередь – это работать с детьми с разными возможностями в обучении и учитывать это многообразие в своем педагогическом подходе к каждому. Учителя, которые уже имеют опыт работы по принципам инклюзивного образования, разработали следующие способы включения: Принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»; Включать их в те же активности, хотя ставить разные задачи; Вовлекать учеников в групповые формы работы и групповые решения задач; Использовать активные формы обучения – манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования [3].

В новых государственных стандартах общего образования предусмотрена реализация модели инклюзивного образования, в основу которого положена идеология, исключая любую дискриминацию детей [8]. Она обеспечивает равное отношение ко всем людям и создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. В связи со значительным количеством лиц, имеющих ОВЗ (в частности, в системе образования обучаются 44 684 ребенка с ОВЗ), появлением интегрированных и инклюзивных образовательных учреждений, от Министерства образования и науки Челябинской области формируется социальный заказ на высококвалифицированных специалистов в области дефектологического образования, в том числе готовых реализовывать модель интегрированного (инклюзивного) образования детей с ОВЗ, так как сегодня только 25,7 % специалистов имеют дефектологическое образование.

На базе нашего института гуманитарного образования при Магнитогорском государственном техническом университете им. Г. И. Носова разработана магистерская программа "Инклюзивное образование"[6]. Программа предназначена для подготовки педагогов-исследователей в области педагогической инноватики, компетентных в вопросах консультирования по проблемам повышения его качества, проектирования содержания, организации, сопровождения образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Важной особенностью программы является ее направленность на работу с лицами разного возраста, имеющими различные нарушения и разную степень их выраженности, в том числе с нарушениями эмо-



ционально-волевой сферы и поведения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, слуха, зрения. Выпускник, получивший степень магистра, готов к работе с лицами разного возраста, имеющими различные нарушения и разную степень их выраженности, в том числе с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, слуха, зрения, речи и др. в условиях интеграции. Уникальность выпускника состоит в том, что он, являясь широким специалистом, способен работать с различными категориями детей в условиях как специализированных образовательных учреждений, так и в условиях общеобразовательной школы, т.е. может совершенно профессионально сопровождать ребенка с ОВЗ и его семью в условиях образовательного учреждения для типично развивающихся детей, в том числе в инклюзивном учреждении. Очевидно, что такой специалист востребован на рынке труда, особенно в тех территориях Челябинской обл. и региона, где недостаточное количество или отсутствуют специалисты обозначенного профиля.

Областью профессиональной деятельности выпускника магистерской программы «Инклюзивное образование» является образование лиц (детей, подростков и взрослых) с ограниченными возможностями здоровья, реализуемое в условиях различных государственных и негосударственных образовательных, социальных структур и структур здравоохранения в различных институциональных условиях.

Программа предусматривает освоение шести обязательных дисциплин и девяти дисциплин по выбору, что позволяет студентам индивидуализировать программу обучения, а также освоить выбранную специализацию. Важной частью программы является проектная и практическая работа студентов [6]. В обучении используются симуляторы, интеллектуальные карты, облачные инструменты групповой проектной работы, анализ кейсов и исследовательские визиты. Студенты принимают участие в авторитетных конференциях и мероприятиях, организуемых МГТУ и партнерами университета. Наиболее интересные работы студентов публикуются в изданиях МГТУ, а также в рецензируемых научных изданиях.

Инклюзивное образовательное сообщество во многом изменяет роль учителя. Липски и Гартнер (Lipsky D.K., Gartner A.) считают, что учителя способствуют активизации потенциала учащихся, сотрудничая с другими преподавателями в междисциплинарной среде без искусственного разграничения между специальными и массовыми педагогами. Они вовлекаются в разнообразные виды общения с учениками, благодаря чему узнают каждого индивидуально. Кроме того, учителя участвуют в широких социальных контактах вне школы, в том числе с социальными ресурсами поддержки и родителями. Такая профессиональная позиция учителя позволяет ему преодолеть свои опасения и тревоги, выйти на совершенно новый уровень профессионального мастерства, понимая своих учеников и своё призвание [1, с. 84].



Процесс интеграции людей с ограниченными возможностями в общество займет долгие годы. Трудности могут быть минимизированы при создании комплексного подхода к разработке медицинского, психофизиологического, педагогического и социального сопровождения детей с ОВЗ, а грамотное психолого-педагогическое сопровождение таких детей и подростков в инклюзивном образовательном пространстве поможет нашему обществу встать на новый уровень развития и гуманизации.

### Библиографический список

1. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафона Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование № 1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. – М., 2011.
2. Кувшинова И. А. Здоровьесбережение в условиях педагогического эксперимента : учеб.-метод. пособие. – Магнитогорск : МаГУ, 2004. – 56 с.
3. Михальченко К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. — С. 77–79.
4. Мицан Е. Л. Подготовка специалистов в области дефектологии и адаптивной физкультуры как средство укрепления здоровья населения // Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного и общего образования. – Уфа, 2015. – С. 184–206.
5. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. – 2010. – № 1.
6. Самородова Н. А., Исаева Е. В. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного процесса // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – 2015. – Т. 3. – № 1. – С. 80–83.
7. Сергеева Г. И., Сугрובה Г. А., Савина Л. Н. Комплексный подход к адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Здоровье сберегающие технологии в образовании: научно-практический конгресс. ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет имени В. Г. Белинского», г. Пенза, 2013. URL: <http://lib.convdocs.org/docs/index-199526.html> .
8. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. /pro/fgos/noo/pr\_fgos\_2009\_of\_1n\_01.pdf

## СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА И ЕГО СЕМЬИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Н. И. Кузьменко  
О. С. Маметьева

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Магнитогорский государственный  
технический университет  
им Г. И. Носова, г. Магнитогорк, Россия*

---

**Summary.** The paper reveals the possibilities of realizing socio-educational aspects of professional activity in a preschool educational institution. The authors present their own vision of merging socio-educational activity into a regular practice of a preschool institution and offer a technique of realizing socio-educational activity in kindergarten. The technique is directed to the organization of constructive partner subject-to-subject interaction of the family and educational institution.

**Keywords:** social and pedagogical activity; family; social education.

---

Конкретное содержание социально-педагогической работы с семьей в каждом отдельном случае обусловлено ее социальным типом, а также индивидуальными особенностями данной семейной ситуации. Однако в целом технологии работы социального педагога с семьями имеют много общего. Прежде всего, их объединяет то, что в центре интересов социального педагога находится ребенок.

Под профессиональной социально-педагогической деятельностью традиционно понимают последовательную работу по социальному воспитанию детей и подростков в конкретном окружающем их микросоциуме (семье), направленную на их успешную адаптацию, индивидуализацию и интеграцию в нем. Соответственно объектом профессиональной социально-педагогической деятельности является ребенок, а предметом – процесс социального воспитания детей [2].

Реализация социально-педагогической деятельности с семьей в условиях дошкольной образовательной организации может осуществляться через:

- выявление общих и частных социальных проблем семьи и ребенка, имеющих место в образовательной организации;
- изучение и диагностику индивидуальных особенностей воспитанников;
- оказание помощи в работе воспитателя с воспитанником, группой детей, родителями;
- социальную защиту ребенка в связи с возникновением проблем, имеющих для него жизненно важное значение;
- выявление профессионально-педагогических возможностей педагога и оказание ему помощи в дальнейшем повышении педагогическо-

го мастерства, результативности педагогической деятельности, работы с детьми, родителями;

- социально-педагогическую оценку планируемых и проводимых воспитательных мероприятий в группах и дошкольной образовательной организации в целом;
- непосредственную подготовку и проведение совместных с детьми, педагогами и родителями социально-педагогических мероприятий;
- установление сотрудничества с органами социальной защиты, другими социальными учреждениями в интересах решения социальных проблем детей и др.

В данной статье мы попытаемся представить свое видение реализации социально-педагогических аспектов деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения.

В связи с негативными изменениями, происходящими в современном российском обществе, осложняется процесс воспитания и социализации личности. В связи с этим актуальным является требование общества к качеству воспитания личности ребенка и условиям ее социализации, т. е. к социальному воспитанию личности. Под социальным воспитанием здесь нами понимается система целенаправленного воздействия общества на ценности, отношения и смыслы жизни отдельного человека, социальных групп в интересах согласования трудовой и познавательной активности его членов, эмоционально-нравственных отношений, опыта практической деятельности с интересами и ценностями данного общества в направлении прогрессивного социально-экономического и духовно-культурного развития общества и человека [3].

В дошкольном возрасте социальное воспитание в основном протекает в условиях семьи и дошкольной образовательной организации. В связи с этим, для адекватной социализации личности ребенка необходима организация конструктивного партнерского субъект-субъектного взаимодействия данных социальных институтов [1].

Цель социально-педагогической деятельности в дошкольной образовательной организации мы видим в создании условий для успешного укрепления физического, психического и социального здоровья ребенка, его творческой самореализации и в дальнейшем – разумной организации собственной жизни.

Критериями в классификации педагогических условий для нас являются их преемственность и новизна. В необходимых условиях должна доминировать преемственность, а в достаточных – новизна.

В связи с этим, к необходимым условиям мы относим:

- 1) осуществление социально-педагогической деятельности во всех направлениях с учетом специфики образовательного учреждения;
- 2) взаимодействие дошкольной образовательной организации с другими социальными институтами, в первую очередь с семьей.

К достаточным условиям мы относим:

3) интеграцию социально-педагогических аспектов в деятельность дошкольного образовательного учреждения;

4) использование системы форм и методов, способствующих осуществлению социально-педагогической деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Главным критерием эффективности социально-педагогической деятельности мы считаем социальное благополучие детей.

Свое видение реализации технологии социально-педагогической деятельности в условиях дошкольной образовательной организации мы представили в таблице 1.

Таблица 1

**Технологические аспекты социально-педагогического сопровождения семьи ребенка в условиях дошкольной образовательной организации**

Направления деятельности	Специфика реализации	Формы	Методы приемы
Изучение социально-психологических ценностей личности, социально-педагогических влияний микросреды на ребенка	Сотрудничество с родителями, ближайшим окружением ребенка, педагогическим коллективом и др.	Групповая, коллективная и индивидуальная формы работы с родителями и педагогами. Использование нетрадиционных форм взаимодействия, таких как: «почтовый ящик»; индивидуальные блокноты и др.	Методы научного исследования семьи, такие как: наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, изучение документов, методы психологической диагностики.
Организация воспитательно-образовательного взаимодействия с личностью, нуждающейся в помощи.	Поддержка детей из семей группы социального риска, содействие в решении их проблем; сотрудничество с семьей; посредничество в личностной самореализации ребенка; поощрение личности к самоорганизации, самостоятельности и др.	Групповая, коллективная и индивидуальная формы работы с родителями и педагогами Реализация таких нетрадиционных форм работы как: семинары-практикумы; тренинги; мини-собрания; педагогический брифинг; педагогическая гостиная; педагогическая библиотека для родителей; исследовательско-проектные, ролевые, имитационные и	Метод ретроспективного анализа жизненного опыта; метод морфологического анализа ситуации; метод «мозгового штурма»; социально педагогические лектории для родителей; и др.

			деловые игры; консультативная помощь родителям и др.	
	Социально психологическая помощь и поддержка личности (ребенка, родителей, педагогов) в кризисных ситуациях.	Обсуждение путей решения возникших у личности проблем; помощь в организации выхода из кризисной ситуации; координация усилий ближайшего окружения личности; создание группы поддержки и др.	Групповая, коллективная, индивидуальная формы работы с детьми, семьей и педагогами. Реализация таких форм как: психолого-педагогические консультации; тренинги; патронаж и др.	«Мозговой штурм», методы настроя мышления, метод морфологического анализа ситуации, метод эмпатии, методы игротерапии, арттерапии; деловые игры, дискуссии и др.
	Коррекция отношений, способов социального действия, посредничество в творческом развитии личности ребенка и группы в целом	Моделирование ситуаций для нового опыта; моделирование сфер успешной деятельности; организация диалога и сотрудничества; создание и оценка ситуаций успеха» создание условий для творчества и др.	Групповая, коллективная, индивидуальные формы работы с детьми, родителями и педагогами. Реализация методов психодиагностики и коррекции личности и др.	Методы моделирования, метод «маленьких человечков», методы настроя мышления, методы игротерапии, арттерапии и др.

Как видим, во втором столбце таблицы представлены направления социально-педагогической деятельности:

- изучение социально-психологических ценностей личности, социально-педагогических влияний микросреды (семьи, в первую очередь) на ребенка;
- организация воспитательно-образовательных взаимодействий с личностью, нуждающейся в помощи;
- социально-психологическая помощь и поддержка личности (ребенка, родителей, педагогов) в кризисных ситуациях;
- коррекция отношений, способов социального действия, посредничество в творческом развитии личности ребенка и группы в целом.

В третьем столбце показана специфика реализации указанных направлений социально-педагогической деятельности.

В четвертом столбце указываются основные формы, в рамках которых реализуется то или иное направление социально-педагогической деятельности.

Пятый столбец раскрывает методы и приемы реализации социально-педагогической деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Так, например, изучение социально-психологических ценностей личности, социально-педагогических влияний микросреды на ребенка как направление социально-педагогической деятельности, предполагает сотрудничество с родителями, ближайшим окружением ребенка и педагогическим коллективом. В процессе взаимодействия с родителями и педагогами решаются различного рода проблемные ситуации, вопросы, задачи. Работа предполагает индивидуальную, коллективную и групповую формы, а также, нетрадиционные для дошкольной образовательной организации формы работы, такие как «почтовый ящик»; индивидуальные блокноты и др. В рамках данного направления используются такие методы и приемы, как наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, изучение документов, а также, методы психологической диагностики и др.

Как видим, социально-педагогические аспекты деятельности с семьей вполне органично вписываются в работу дошкольного образовательного учреждения и способствуют созданию условий для успешного укрепления физического, психического и социального здоровья ребенка, его творческой самореализации и в дальнейшем – разумной самоорганизации собственной жизни.

#### **Библиографический список**

1. Зверева О. Л., Кротова Т. В. Общение педагога с родителями в ДОУ. Методический аспект. – М. : Творческий центр «Сфера», 2005. – С. 89.
2. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. пос. для студентов высш. учеб. заведений / под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М. : Академия, 2002.
3. Шафоростова (Кузьменко) Н. И., Короваевич Л. А. Модель и методика реализации социально-педагогических аспектов деятельности в дошкольном образовательном учреждении // Детский сад от А до Я. – 2007. – № 2. – С. 114–121.



## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ ОТНОШЕНИЙ

Т. Ф. Орехова  
Т. В. Кружилина  
Т. Г. Неретина

*Доктор педагогических наук, профессор,  
доктор педагогических наук, профессор,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Магнитогорский государственный  
технический университет  
им. Г. И. Носова,  
Институт гуманитарного образования,  
г. Магнитогорск,  
Челябинская область, Россия*

---

**Summary.** The article deals with the concept of childhood as the most important period in a person's life, as well as the nature and importance of children and adults of interpersonal relations in the process of formation of the person of the growing person; revealed understanding of the essence of man as a biosocial, natural and cultural beings and the peculiarities of the growing identity of the person at different stages of development during childhood; It presents an analysis of the causes of the typical conflicts that arise in the relationship between adults and children, and on the basis of the author's conception of human nature offered reasonable and scientific evidence-effective ways of raising a child as a human being in the true sense of the word.

**Keywords:** childhood; growing people; education; child-adult relationships; nature and human culture.

---

Детство – это важнейший период в жизни человека. В этот период закладываются основы всей последующей жизни Человека. Это период становления его личности, его характера, жизненных программ и установок, которыми человек впоследствии будет руководствоваться при решении всех своих жизненных задач. Однако в этот же период образуются и те повреждения личности, которые затем печальным образом отражаются на судьбе человека и в том числе на его здоровье. Именно поэтому взрослым, как воспитателям растущего человека, важно понимать глубинные процессы зарождения, становления и последующего развития личности, чтобы предупредить формирование негативных качеств, которые препятствуют успешной реализации человеком программы своей жизни, заданной ему от природы при рождении. Факт наличия такой программы подтверждается тремя объективными аргументами: *во-первых*, одинаковым устройством организма всех абсолютно людей, независимо от цвета кожи, роста, веса, национальности, места проживания, профессиональной деятельности и т. д.; *во-вторых*, типическими формами проявления внутреннего мира человека, одинаково присущими всем и каждому; и, *в-третьих*, логикой природно-заданного протекания жизни каждого отдельного человека как единицы человеческого сообщества.

На разных этапах периода детства, который определяется границами физического созревания организма человека и длится (по разным теориям) от 21 до 24 лет, на растущего человека воздействуют разные взрослые: прежде всего, это родители или лица, заменяющие их в случае, когда ребенок по разным причинам остается без попечения родителей; во-вторых, это воспитатели дошкольных образовательных организаций, педагоги дошкольных гимназий и других типов образовательных учреждений, участвующие в воспитании детей дошкольного возраста; в-третьих, это школьные учителя, под руководством которых личность растущего человека формируется в течение 9 или 11 лет, и, наконец, это преподаватели различных профессиональных образовательных организаций среднего или высшего образования, при участии которых обучающиеся получают профессиональную подготовку. Следовательно, всем взрослым, причастным к развитию ребенка от младенчества до взрослости, и в первую очередь педагогам, необходимо понимать природу человека, особенности становления личности, чтобы иметь ясное представление об ответах на два вопроса: 1) какие результаты могут достигать взрослые, осуществляющие педагогическое воздействие на детей, в деле целенаправленного формирования личности детей, а что им недоступно; и 2) как взрослым (как профессиональным педагогам, так и всем, кто, так или иначе, влияет на становление личности растущего человека), следует организовывать свою педагогическую деятельность, чтобы гарантированно достигать желательных воспитательных результатов, и самим при этом сохранять свою целостность и полноценную работоспособность.

Разрешение данной проблемы требует разработки двух взаимосвязанных вопросов, а именно осмысления, *во-первых*, сущности человека как биосоциального, природно-культурного существа и, *во-вторых*, особенностей становления личности растущего человека на разных этапах развития в период детства.

Проблема человека, его бытия, внутреннего мира, межличностных отношений, а также зачастую противоречивого поведения, причины которого, по нашему мнению, лежат в конфликте между телом и душой человека, между его желаниями, потребностями и возможностями, между духовными устремлениями и реалиями жизни, является предметом изучения многих наук и многих ученых – философов, педагогов, психологов, писателей, врачей, которые задумывались над проблемой человека, его существования и давали свои ответы на вопрос о том, что есть в их представлении человек. Тайна природы и сущности человека раскрывается в Библии – одной из главных, по мнению многих ученых и мыслителей, книг человечества, в которой можно найти ответы практически на все вопросы, касающиеся как отдельного человека, так и человеческого сообщества в целом. Кроме того, в изучении человека достаточно эффективным является метод наблюдения, который в соотнесении с опытом человечества и лич-

ным опытом исследователей позволяет делать достаточно обоснованные и доказательные научные выводы.

Итак, представим результаты своих изысканий по проблеме человека, в том числе и растущего, и взаимоотношений взрослых и детей. В своих теоретических рассуждениях мы исходим из того, что тайна человека скрыта в его природе. Поясним сказанное, представив наши умозаключения.

**Первое.** Человек как биосоциальное, природно-культурное существо получает от природы при рождении **тело** (организм), **которое изначально ему не принадлежит**, так как он – человек – не является творцом своего тела. Для принятия неопровержимости данного утверждения не важна ни идеологическая платформа, на которой стоит человек, ни его социальное происхождение, ни его мировоззрение, так как неоспоримым является факт, что любое творение человека начинается с **его** (человека) замысла. Однако ни один человек «не замысливал» своё тело, а получил его при рождении для жизни таким, каково оно есть и при этом получил его бесплатно, в дар. Следовательно, силы, «сотворившие» тело человека, находятся за пределами его тела, и отсюда вытекает **первая и главная педагогическая задача**, которая встает перед взрослыми – воспитателями ребенка: **научить растущего человека владеть своим телом**, подчинять его своему разумному началу, которое, кстати говоря, также находится в теле человека.

Первоначально функция управления поведением растущего человека лежит на взрослых, но по мере взросления, когда детям становится доступно понимание своей природы и жизненного предназначения, эта функция постепенно перерастает в **функцию самоуправления**. Следовательно, задача взрослых создать такие условия, при которых это перерастание становится естественным и, самое главное, желаемым для самих детей.

Решение данной задачи зависит от того, насколько эффективно родители, воспитатели, учителя следуют нескольким правилам. Во-первых, это запрет на любые замечания в адрес тела ребенка на протяжении всего периода его детства – от 0 до 24 лет, ибо именно в этом возрасте заканчивается физическое созревание организма человека и начинается второй, по природе более длительный период жизни человека – старение. И длительность этого второго периода зависит от того, какие **установки сознания** по отношению к себе – своему телу, своей душе, своему разуму – воспринял человек в детстве как руководство к действию и каким из них он следует в своей разумной человеческой активности.

Главная же установка сознания – это признание того факта, что человек, как существо, по природе принадлежащее миру животных, может пребывать только в одном из **двух состояний** – в состоянии **человека** или в состоянии **животного**. Отличаются эти состояния только одним признаком – *активностью воли*. **Человек разумный** (homo sapiens) **способен управлять собой, своим поведением**, пользуясь тем инструментом, кото-

рый дан ему для очеловечивания при рождении, то есть **при помощи волевых усилий** на основе сознательного принятия норм и правил поведения, установленных в человеческом сообществе. **Поведение же животного подчиняется законам природы, которые закодированы в инстинктах** – врожденных программах поведения. У человека, так же как у животного, отмечается наличие всех таких же инстинктов, подтверждением чему являются различные неосознаваемые проявления его организменной активности. Однако инстинкты человека ослаблены благоприобретенными в социальной жизни новообразованиями, которые принято называть **культурными навыками** (имеется в виду речь и умение пользоваться орудиями труда в самом широком понимании этих категорий). Следовательно, формирование у детей способности к самоуправлению зависит от того, насколько им предоставляется свобода сделать выбор: *быть человеком* или *животным*: «Если ты человек, то подчиняй свои желания своей разумной, человеческой воле; если ты выбрал позицию животного, то твоей воли нет, и ты будешь вынужден против своей воли подчиняться воле того, кто тобой будет управлять». Опыт нашей педагогической деятельности показывает, что уже с 5-6-летнего возраста ребенок, который живет в режиме удовлетворения трех базовых сущностных человеческих потребностей (потребности в поиске смысла, потребности в другом человеке и потребности в сохранении достоинства) способен делать вполне осознанный выбор – **быть человеком**.

**Второе умозаключение** касается уровня зрелости новорожденного ребенка. Результаты наших исследований позволяют утверждать, что эффективность воспитательных воздействий на растущего человека зависит от безоговорочного принятия взрослыми тезиса о том, что человек рождается **недозрелым существом**, и 24 года детства даются ему по природе для созревания. Естественно, что разные органы и системы организма созревают в разное время, и с момента полового созревания, которое наступает у подростков в возрасте от 11 лет, человеческий организм способен к выполнению заданной ему природой миссии – рождению детей. Однако человек, – это не дикое животное, а культурное существо, которому опять же от природы дан сугубо человеческий ресурс – разум, проявляющийся в способности к сознанию, осознанию и сознательному, то есть волевому управлению своим телом, что собственно, и является показателем культуры личности. Следовательно, для эффективного решения воспитательных задач взрослым необходимо четко осознавать, что ребенок имеет право на детское поведение: он имеет право чего-то не уметь, поэтому его надо этому учить; он имеет право не знать, поэтому ему надо давать необходимую, соответствующую его возрастным возможностям информацию; он имеет право быть недостаточно способным владеть собой, поэтому взрослому надо или гасить детские неадекватные эмоциональные реакции (если это ребенок совсем маленький), переключая его внимание на другие вещи или

вступать с ребенком в диалог таким образом, чтобы он сам, добровольно и сознательно отказался от своих неразумных желаний.

Ребенок имеет право хотеть, потому что «хочу» и удовлетворение этого «хочу» в разумных для человека пределах есть единственно возможный способ развития воли человека. Для этого необходимо предоставлять ребенку все возможное многообразие выборов, раскрывать последствия каждого выбора и, самое главное, давать право выбора, а не говорить, как часто это делают взрослые: «Мало ли чего ты хочешь! Я тоже много хочу, но терплю». Контекстно в этой фразе взрослый как бы ставит себя в пример ребенку, но, как свидетельствует обширный педагогический опыт, пример действует только тогда, когда человек настроен следовать примеру. В ситуации же «хотения» разум первоначально «отключён», потому что отуманен страстью желания, поэтому его надо сначала «включить» всеми доступными педагогически целесообразными методами и приемами, и только потом предлагать ребенку примеры и образцы поведения.

Следовательно, необходимо выбирать такую форму высказываний (построения фраз) в общении с детьми, которые бы обеспечивали сохранность их достоинства и, образно говоря, «открывали уши детей и доступ к их сознанию». Например, «не мало ли чего ты хочешь, а «как я тебя понимаю: сам тоже часто хочу... Но я понимаю, что то, чего я хочу может повредить мне как человеку. Об этом мне говорит опыт других людей..., поэтому я **добровольно** и **сознательно** отказываюсь от своих намерений, желаний... (и т. д.) и делаю то, что позволит мне стать, быть и оставаться человеком». Или: «Если ты хочешь быть человеком, то я могу помочь тебе преодолеть свое неразумное, вредное для тела (или для души) желание...». Можно привести множество вариантов развития данной мысли, но главный тезис: **Я ТЕБЯ ПОНИМАЮ**, потому что **САМ ТАКОЙ**. Искусство воспитания – это искусство природосообразного и рационального развития волевой сферы личности, ибо именно воля является тем механизмом, тем инструментом, при помощи которого человек превращается в человека, «очеловечивается».

Согласно достижениям психологии, наиболее сенситивным периодом для целенаправленного развития волевых устремлений растущего человека является возраст двух-трех лет, когда ребенок начинает осознавать себя автономным существом, и в его речи появляется фраза «Я сам...». Именно в этот период важно учить детей самостоятельно реализовывать свои потребности и при этом преимущественно за счет своих собственных ресурсов. Безусловно, не все потребности детей являются для них полезными и безопасными, поэтому на взрослых лежит обязанность регулировать этот процесс: отвлекать внимание ребенка от желаний бесполезных для него, и помогать достигать полезных целей, то есть таких, которые способствуют формированию и развитию в детях истинно человеческих качеств.



Успешное решение данной задачи зависит от того, насколько умело взрослые создают условия для обеспечения детям возможности разумного выбора и, что самое главное, насколько искусно управляют этим процессом. Наш педагогический опыт, а также результаты наших многочисленных исследований показывают, что развитие воли обеспечивается при обязательном выполнении следующих требований: 1) прежде всего, ребенку необходимо представить все возможные варианты выборов; 2) показать все возможные (как положительные, так и отрицательные) последствия каждого из них; 3) предоставить право выбрать тот или иной вариант решения; 4) обязательно побеседовать с ребенком, чтобы он продумал свои действия на два шага вперед – что он будет делать, если получит положительный результат своего выбора, и что будет делать в случае отрицательного результата; 4) при этом самое главное – не настаивать на своем варианте, если ребенок сделал не тот выбор, на который рассчитывал взрослый. Такой подход к воспитанию воли дает возможность предупредить развитие комплексов, которые часто появляются в ситуации авторитарного воспитания. Однако от воспитателей это требует: *во-первых*, глубокой педагогической компетентности; *во-вторых*, готовности к невероятному терпению, чтобы многократно, в спокойном тоне и мирном расположении духа повторять одно и то же, причем желательно с установлением визуального и тактильного контакта, не допуская абсолютно бесполезной сентенции «сколько раз тебе можно повторять одно и то же»; *в-третьих*, признания за ребенком права на выбор; и, *в-четвертых*, готовности к безусловному принятию выбора ребенка.

**Третье умозаключение** связано с творческой природой человека, которая, с одной стороны, является движущей силой прогресса, а с другой стороны, причиной недоверия человека и особенно детей подросткового возраста к опыту человечества и, как следствие, их непослушания, нигилизма и самоволия. В народе говорят: умный учится на чужих ошибках, а дурак – на своих. Однако, как показывает жизнь и выводы многочисленных наук о человеке, опыт не передается, а приобретается каждым человеком лично. Таким образом, получается, что умных-то и нет. Объясняется данный факт двумя причинами: *во-первых*, безусловно признаваемой уникальностью каждого человека и, следовательно, уникальностью его опыта; и, *во-вторых*, невозвратностью, необратимостью процесса жизни, поэтому каждое, даже повторяемое человеком действие – это уже в чем-то другое действие, так как осуществляется уже в несколько другое время, на основе уже появившегося опыта выполнения данного действия, а также, может быть, в несколько другом его душевном или физическом состоянии и т. д. В связи с этим следует особо подчеркнуть, что именно этот факт – невозможности передачи опыта от одного человека к другому – является своеобразным препятствием для достижения гарантированного результата воспитания и препятствием для более или менее точного предсказания, пред-



ставления воспитательного результата, так как при постановке педагогических целей в принципе невозможно учесть все многообразие постоянно меняющихся внешних и внутренних условий существования человека в каждый данный момент жизни.

Творческая направленность человека движет его мысль, активизирует его познавательный интерес, стимулирует стремление попробовать все самому, проверить то, что говорят окружающие на себе, даже если опыт человечества показывает, что подобные действия не приводят к желаемому результату, у человека все равно в глубине души теплится надежда на благополучный исход своего замысла, таится мысль: «Это у них не получилось, а я другой, и у меня может получиться...». Следовательно, детям необходимо давать право на приобретение собственного опыта. Это тем более важно, потому что каждое новое поколение начинает свой жизненный старт с более высокой ступени на столько лет, на сколько старше предыдущее поколение. Доказательством данного факта является та скорость, с которой дети в отличие от взрослых осваивают технические средства и приспособления, созданные до их появления на свет. Они как будто рождаются с необходимым для этого знанием, которое дает им определенное преимущество перед взрослыми и одновременно создает основу для возникновения у детей недоверия к опыту взрослых, что негативно отражается на их межличностных отношениях в виде сложностей взаимопонимания. Обнаруживается удивительный парадокс: дети не имеют достаточного жизненного опыта и поэтому не верят взрослым, а взрослые, забывая, какими они были в таком же детском возрасте, воспринимают детей с высоты своего нынешнего понимания жизни. В результате – межличностные конфликты, взаимные упреки, претензии и обвинения, которые усиливают напряжение в отношениях между детьми и взрослыми.

Разрешению обозначенной проблемы способствует принятие взрослыми следующих конструктивных установок сознания: 1) дети во все времена одинаковые, так как закономерности роста и развития определяются типическими характеристиками, присущими человеку в процессе физического созревания в период детства; 2) отличие одного поколения от другого состоит в объеме и содержании информационного заполнения жизненного пространства в каждый период развития человечества; 3) дети, начиная свой жизненный путь на основе достигнутого человечеством уровня, являются своеобразной движущей силой развития взрослых и источником их жизненных сил. Формат данной работы не позволяет развить более подробно этот тезис, но факт большей энергичности организма детей по сравнению с организмом взрослых является очевидным и не требует специального доказательства.

## Библиографический список

1. Орехова Т. Ф. Межличностные отношения как педагогическая задача в системе здоровьесберегающего образования // *Universum: психология и образование*. – 2015. – № 8 (18). – С. 2–19.
2. Ciara Davey, *Children's participation in decision-making*. – England, 2010. – P. 16.
3. *Child Development* / ed. by N. J. Salkind. – New York : Macmillan Reference USA, 2002. – 487 p.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД КРИЗИСА ТРЕХ ЛЕТ

Л. Н. Санникова

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
Магнитогорский государственный  
технический университет  
им Г. И. Носова, г. Магнитогорск,  
Челябинская область, Россия*

---

**Summary.** The article raises the problem of the age of the crisis of the child of preschool age. The importance of psycho-pedagogical support of the child and his family in the crisis period of three years. Highlight events diagnostic, correctional and educational, awareness-raising on psycho-pedagogical support of the child and his family in the crisis period of three years.

**Keywords:** child preschool; age crisis; psycho-pedagogical support.

---

Современное нормативно-методическое обеспечение дошкольного образования предъявляет к детским садам высокие требования, в соответствии с которыми наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса.

Особого внимания заслуживает психолого-педагогическое сопровождение ребенка в дошкольном возрасте, переживающего возрастной кризис. В рамках нашего исследования остановимся на проблеме кризиса трех лет, а вернее на одном из возможных подходов к сопровождению ребенка в этот период.

Многие ученые сложность кризиса трех лет отмечают в значимости его новообразований, возникающих в этот период, которая очень важна для последующего развития ребенка. Этот период является критическим и относится к числу наиболее острых этапов развития.

Кризис трех лет – это тонкая грань между ранним и дошкольным детством и в то же время один из наиболее трудных моментов в жизни ребенка. Это разрушение устоявшейся системы социальных отношений, кризис выделения своего «Я». Возрастные перемены в этот период редко проходят незамеченными и чаще всего в лице ребенка, они вызывают раздражение и непонимание. Как отмечают исследователи, в случае «затягивания» возрастного кризиса и отсутствия помощи со стороны взрослых в его

проживании это приводит к проблемам в личностном и социальном плане в дальнейшем развитии [4].

Вопрос о существовании критических, периодов в развитии ребенка был поставлен в исследованиях Л. С. Выготского [1] по периодизации детства.

Для обеспечения благополучного «проживания» кризиса трех лет у дошкольников, нами были выделены направления психолого-педагогического сопровождения детей младшего дошкольного возраста.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в период кризиса трех лет в образовательном процессе детского сада, на наш взгляд, должно осуществляться по следующим направлениям: диагностическое; коррекционно-развивающее; просветительское.

Рассмотрим каждое из направлений психолого-педагогического сопровождения.

В задачи психодиагностики входит намерение получить информацию об индивидуальных психологических особенностях детей, которая позволит выстроить дальнейшую коррекционно-развивающую работу.

Для диагностики детей, переживающих кризис трех лет, может быть использован следующий инструментарий: психодиагностический комплект Семаго (материалы комплекта позволяют провести полное углубленное психологическое обследование ребенка, в том числе оценку сформированности базовых составляющих психического развития, что позволяет более эффективно поставить психологический диагноз и определить вероятностный прогноз дальнейшего развития ребенка); комплект материалов «Экспресс-диагностика в детском саду» (Н. Н. Павлова, Л. Г. Руденко); психологические рисуночные тесты, в частности проективные методики для выявления проблем личности «Моя семья», «Несуществующее животное».

Социальное развитие и коммуникативная сфера могут исследоваться с помощью таких методик как: методика «Формы общения» М. И. Лисиной; социометрическая проба «День рождения»; методика исследований межличностных отношений по Рене Жиллю, адаптированный вариант.

Проблемы в эмоциональной сфере (по запросу) выявляются посредством тестов на тревожность и страхи (тест «Тревожности» Р. Темпл, М. Дорли, Л. Амен; методика «Страхи в домиках» модификация М. А. Панфиловой), методика «Лесенка» В. Г. Щур).

Следует отметить, что реализация данных методик должна проводиться квалифицированными специалистами. Основными целями диагностики детей являются: выявление симптомов кризиса трех лет; выявление уровня адаптированности вновь поступивших детей; индивидуальная и групповая диагностика по запросам родителей, администрации и воспитателей; диагностика познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы младших дошкольников.

В результате диагностики выявляются дети с нарушениями в эмоциональной сфере, отклонениями в поведении и умственном развитии. В дет-

ском саду, отклонениям, проявляющимся в нарушении эмоциональных контактов со сверстниками и взрослыми, уделяется особое внимание, так как они могут способствовать возникновению у детей внутреннего дискомфорта, чувства неполноценности, что может в дальнейшем привести к серьезным искажениям в развитии. Также в процессе диагностики выявляются группы детей, у которых нарушения в эмоционально-поведенческой сфере особо значительны. Эти дети отмечаются нуждающимися чаще в индивидуальной коррекционной психологической помощи, обеспечивающей учет их индивидуальных особенностей, правильно-организованный подход, создание специальных условий для полноценного психического развития.

В процессе диагностики выявляются и дети, которые в период кризиса трех лет требуют длительной психотерапевтической работы. Это такие категории детей как: эмоционально-заторможенные (замкнутые, робкие, ранимые, избегающие общения); тревожные; гиперактивные; имеющие психологические травмы; нуждающиеся в коррекции фобий; с искажением психического развития.

Основными направлениями коррекционно-развивающей работы с детьми в период кризиса трех лет, являются: формирование у детей положительного отношения как к себе, так и к окружающим; развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций; формирование произвольной регуляции деятельности и поведения.

Проведение коррекционной работы предполагает использование таких форм работы, как занятия с использованием элементов игровой терапии; занятия с использованием арт-терапевтических элементов (рисунки, лепка, аппликация); занятия с использованием развивающих сказок и рассказов и др. [3].

Анализ показывает, что на положительную динамику коррекционных занятий оказывает большое влияние успешность и регулярность консультаций матерей детей находящихся в коррекционной работе, в связи с чем, мы обратились к еще одному направлению – как просветительская работа родителей. Просвещение родителей и педагогов занимает важное место в системе психологического сопровождения образовательного процесса. Как отмечает Л. Л. Лашкова, «именно в семье ребенок овладевает социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации в обществе. Современные родители переживают значительные трудности: личные проблемы, усталость, психическое и физическое перенапряжение, тревога в связи со снижением безопасности жизни, рост чувства одиночества, отсутствие понимания, событийные кризисы и др.» [2]. Как отмечает автор, в этих условиях семье необходима поддержка и сопровождение. Психолог детского сада обеспечивает родителей и педагогов своевременной информацией об актуальных состояниях ребенка, возможных пробле-

мах, которые могут возникнуть в период кризиса трех лет. В рамках данного направления возможно проведение таких мероприятий – как тренинг детско-родительских отношений – «Родительские позиции и стили взаимодействия с детьми», индивидуальные беседы с родителями по проблеме кризиса трех лет, целенаправленные занятия с родителями на тему «Межличностные отношения в семье»; «Гармонизация родительских отношений» и т. п.

Таким образом, в процессе использования комплекса мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению детей, переживающих кризис трех лет, могут реализовываться такие направления как диагностическая, коррекционно-развивающая, просветительская работа.

### Библиографический список

1. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – М. : Союз, 2006.
2. Лашкова Л. Л. Проблемы и перспективы развития системы дошкольного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № S6. – С. 21–25. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13556.htm>.
3. Левшина Н. И. Развитие языковой способности дошкольников. Дошкольная педагогика. – 2015. – № 3(108). – С. 10–12.
4. Степанова Н. А. Современные подходы к исследованию психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 46. – С. 31–34.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Г. В. Слепухина  
О. П. Степанова

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
кандидат психологических наук, доцент,  
Магнитогорский государственный  
технический университет  
им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск,  
Челябинская область, Россия*

---

**Summary.** Professional self-determination is a central new formation of high school age, it involves the selection and development of the profession. Professional orientation work with high school students to be effective in its system. Although the authority for high school students perform peer influence parents when choosing a profession remains significant.

**Keywords:** professional self-determination; vocational orientation work; valued attitude toward labour; professional motivation; choice of profession.

---

Центральным новообразованием в старшем школьном возрасте является профессиональное и личностное самоопределение, которое связано с потребностью старшеклассников занять внутреннюю позицию взрослого



человека, понять себя и свои возможности вместе с осознанием себя как члена общества, своего места и предназначения в жизни, формируется потребность в трудовой деятельности.

В настоящее время профессиональное самоопределение понимается и как конкретный выбор профессии учащимися старших классов, и как непрерывный процесс поиска смысла в выбираемой и осваиваемой профессиональной деятельности.

Неотъемлемой составляющей профессионального самоопределения является информированность старшеклассника о многообразии профессий и современной ситуации на рынке труда, об аспектах профессии (заработная плата, условия и особенности труда, учебные заведения, которые могут предоставить необходимое образование и пр.). Эти структурные элементы выступают связующим звеном между ценностными ориентирами и готовностью к реализации своего выбора.

Н. С. Пряжников считает, что профориентационная работа является ядром всего образовательного процесса. Именно профориентация, понимаемая как специально организованное сопровождение для профессионального и личностного самоопределения, должна помочь школьнику ответить на вопрос, какую цель он преследует во время обучения [1].

Для определения эффективности профориентационной работы нужно рассматривать профессиональное самоопределение учащихся в динамике, то есть, проследить какие изменения происходили у школьника. Так же необходимо пронаблюдать за тем, каким образом идет становление мотивов и целей, процесс формирования ценностей, развитие его интересов и способностей.

Согласно И. С. Кону, профессиональное самоопределение начинается в раннем детстве и заканчивается в юности, когда уже необходимо определиться с решением, которое повлияет на дальнейшую жизнь человека. Для данного изучения важно рассматривать процесс формирования профессионального самоопределения путем осуществления профориентационной работы на школьном этапе [4]. С учетом психологических и возрастных особенностей школьников можно выделить следующие этапы профориентационной работы в школе [2]:

- начальная школа (1–4 классы) – формирование у младших школьников представлений о мире профессий; ценностного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека; развитие интереса к учебно-познавательной деятельности, основанной на практической включенности в различные ее виды, в том числе социальную, трудовую, игровую, исследовательскую;

- первая ступень основной школы (5–7 классы) – развитие у школьников интереса к профессиональной деятельности; представления о собственных возможностях и способностях, связанных с выбором профессии; приобретение первоначального опыта в различных сферах социально-



профессиональной практики: технике, медицине, экономике, сельском хозяйстве и культуре;

- вторая ступень основной школы (8–9 классы) – формирование профессиональной мотивации, готовности к самоанализу основных способностей и склонностей; групповое и индивидуальное консультирование с целью выявления и формирования адекватного принятия решения о выборе профиля обучения; формирование образовательного запроса, соответствующего интересам, ценностным ориентациям;

- старшие классы (10–11 классы) – формирование ценностно-смысловой стороны самоопределения, определение профессиональных планов и намерений учащихся, развитие способностей через углубленное изучение отдельных предметов; обучение действиям по самоподготовке и саморазвитию, формирование профессиональных качеств в избранном виде труда, коррекция профессиональных планов, оценка готовности к избранной деятельности [3].

Недостаточная зрелость, бедность представлений, малый запас жизненного опыта старшеклассников, делающих свой профессиональный выбор, сказывается в отсутствии полноценного и всестороннего анализа соответствия желаемого и возможного, целей и ограничений в виде наличия способностей, ресурсов, необходимых для овладения специальностью и многолетней работы по выбранному профилю. Непропорциональное с возможностями желание обрести модную профессию порождает огромные конкурсы при поступлении в высшие учебные заведения.

Анализ факторов показал, что больше всего на выбор старшеклассников своей будущей профессии оказывают влияние родители (54 %). Для 29 % опрошенных учащихся важно, чтобы друзья выбрали подобную профессию. Оставшиеся 14 % опрошенных указали «другие причины». Среди «других причин» чаще всего имеют в виду склонности, интересы, собственный выбор, мечта детства, деньги. Для 3 % старшеклассников решающую роль играют случайные обстоятельства.

В связи с этим, можно сделать следующий вывод – несмотря на то, для старшеклассников авторитетом выступают сверстников, влияние родителей остается значительным. Возможно, это определяется тем, что старший школьный возраст – это время, когда учащиеся еще зависимы от родителей, как в материальном плане, так и в психологическом. Влияние родителей на профессиональный выбор старшеклассников конкретизируется двумя основными психологическими условиями: успешностью их профессионального самоопределения и качеством проявления индивидуально-психологических особенностей. Высокий уровень показателей успешности профессионального выбора родителями способствует повторению старшеклассниками родительского опыта выбора профессии и повышает их восприимчивость к родительским пожеланиям в сфере профессионального самоопределения. Среди индивидуальных особенностей родителей

наибольшее влияние на профессиональный выбор ребенка оказывают параметры их самоактуализации, смысложизненных ориентаций и стиля детско-родительских отношений.

#### **Библиографический список**

1. Артемова Л. К. Образовательно-профессиональный маршрут старшеклассников: проблемы, пути реализации // Профильная школа. – 2012. – № 6. – С. 47–54.
2. Никулина О. В. Профориентационная работа в школе // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 3. – С. 62–65.
3. Слепухина Г. В. Формирование ценностных ориентаций в юношеском возрасте // Актуальные психологические проблемы становления личности в современном мире: психолого-педагогические аспекты профессионального воспитания. – Магнитогорск : МаГУ, 2009. – 241 с. – С. 19–22.
4. Чахлова Г. А. Профессиональное самоопределение современного выпускника школы // Профильная школа. – 2009. – № 1. – С. 29–33.



## VI. THE SOCIAL SITUATION OF THE MODERN TEENAGER: PROBLEMS AND PROSPECTS



### К ПРОБЛЕМЕ СООТНОШЕНИЯ НЕОФИЦИАЛЬНЫХ ОЦЕНОК ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА

**В. К. Агарагимова**

**П. Г. Гасанова**

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
заслуженный учитель РД,  
магистр психологии, доцент факультета  
социальной педагогики и психологии*

*ДГПУ,*

**Е. И. Рубанова**

*старший преподаватель,  
Дагестанский государственный  
педагогический университет,  
г. Махачкала, Республика Дагестан,  
Россия*

---

**Summary.** The article describes the features of the organization study the problem of self-relation, expected evaluation and sociometric status at different stages of social development of the individual in the group. The authors reveal the position that the alleged relationship between the informal assessments of personality (self-assessment and evaluation of the expected) and sociometric status have varying degrees of communication, depending on age.

**Keywords:** life position, social environment, self-esteem, sociometric status.

---

Формирование нравственности, центральным компонентом которой представлена активная жизненная позиция личности является одним из важнейших направлений комплексного подхода к воспитанию. Важнейшим регулятором формирования активной жизненной позиции ученые называют нравственное сознание личности. На определенной ступени развития личности конкретным проявлением самосознания становится самооценка. Человек становится личностью только в обществе других людей. Группа, коллектив – это та социальная среда, где формируется личность и от того, какое положение занимает данная личность в группе зависит ее самочувствие и социальная активность [3].

Теоретическим обоснование проблемы является положение, разработанное Л. С. Выготским и в дальнейшем развитое отечественными психологами А. Н. Леонтьевым, Л. И. Запорожцем, А. В. Петровским и др. о том, что интрапсихические процессы (внутренние процессы человеческой психики) складываются на основе интрапсихических (социальных) процессов.

Проблема заключается в следующем: имеется ли связь между самооценкой (оценкой личностью самого себя, своих данных, возможностей), ожидаемой оценкой (т. е. как, по мнению данной личности, ее оценивают другие) и социометрическим статусом, т. е. реальным положением личности в группе сверстников, а также, если эта связь имеется, то каков ее характер, конкретное содержание, и меняется ли эта связь в зависимости от младшего к старшему школьным возрастам.

Проблема самооценки и положения личности в группе давно привлекает внимание исследователей [1; 2]. Изучались самые различные аспекты этих проблем на материале разных возрастных групп. Однако, проведенный анализ подтвердил недостаточность исследований, в которых бы затрагивалась проблема соотношения самооценки, ожидаемой оценки и социометрического статуса на разных этапах социального развития личности в группе, а это имеет значительный теоретический и практический интерес как для разных разделов психологии (общей, возрастной, педагогической, социальной), так и для педагогической науки, для практики воспитания.

Предметом исследования являются неофициальные оценки (самооценка и ожидаемая оценка), а также социометрический статус личности в группе, а объектом исследования – учащиеся 1–11 классов школы. Целью исследования является выявление зависимости между неофициальными оценками личности самооценкой и ожидаемой оценкой, а также социометрическим статусом личности у школьников младшего, среднего и старшего возрастов. Мы предполагаем, что существует взаимосвязь между тремя названными показателями личности: самооценкой, ожидаемой оценкой и социометрическим статусом. Все эти показатели являются отражением самочувствия личности в группе. Мы считаем, что в каждом из этих показателей в той или иной степени отражаются два других показателя. Так, самооценка связана с социометрическим статусом, так как она является результатом осознания личности самой себя в системе межличностных отношений в группе, своих данных, своей популярности. Кроме того, если иметь в виду генезис формирования самооценки, то она образуется, как известно, на основе оценок, даваемых другими людьми. Реальное положение личности в группе (социометрический статус) есть определенный объективный результат выражения оценок, мнения, отношения данной личности со стороны членов группы, в которую эта личность входит. Ожидаемая оценка, в свою очередь, также должна быть связана с социометрическим статусом, так как любой поступок человека предполагает ожидание реакции, оценки со стороны окружающих, в том числе и сверстников. Наконец, самооценка должна быть связана с ожидаемой оценкой, ибо оценивая себя, личность предполагает, прогнозирует определенную оценку своего поведения, своих данных со стороны окружающих.

Можно предположить, что связь между ожидаемой оценкой и социометрическим статусом будет сильнее, чем между самооценкой и со-

циометрическим статусом или между самооценкой и ожидаемой оценкой. Это следует из того, что если принять в системе «личность–группа» личность за субъект, а группу за объект, то самооценка будет иметь субъективную направленность, т. е. идущую от субъекта и направленную на субъект (личность), социометрический статус-объективную направленность, т. е. идущую от группы (объекта) и направленную на субъект (личность). Ожидаемая оценка будет занимать как бы промежуточное положение, то есть будет идти от субъекта (личности), а направлена на объект (группу). В свою очередь, и самооценка, и ожидаемая оценка идут от субъекта (личности), но имеют разную направленность: самооценка направлена на субъект (личность), а ожидаемая оценка – на объект (группу). Поэтому связь между ожидаемой оценкой и социометрическим статусом прямая, т. е. с повышением уровня социометрического статуса будет прослеживаться тенденция к повышению уровня ожидаемой оценки и наоборот. Между самооценкой и социометрическим статусом не предполагается такой однозначной зависимости, как между социометрическим статусом и ожидаемой оценкой, ибо, как это было показано выше, эти два параметра имеют разную направленность (субъективную и объективную). По этой же причине не будет наблюдаться прямой зависимости между самооценкой и ожидаемой оценкой. Однако уровень связи между самооценкой и ожидаемой оценкой будет выше, чем между самооценкой и социометрическим статусом, но степень связи между самооценкой и ожидаемой оценкой будет зависеть от уровня социометрического статуса в группе.

Предполагаемая зависимость между неофициальными оценками личности (самооценкой и ожидаемой оценкой) и социометрическим статусом будет, видимо, иметь различную степень связи в зависимости от возраста. Поскольку общей тенденцией социализации личности с возрастом является стабильность, адекватность и устойчивость ее связей, осознание самого себя и своего положения среди людей, то, видимо, и предполагаемая зависимость с возрастом будет более прочной и адекватной.

В качестве инструмента исследования использовались следующие методики: наблюдение, беседа, анкетирование, моделирование, социометрия.

Выявленные закономерности относительно независимости от возраста представляют собой не возрастное, а общеличностное явление. Как и предполагалось, ожидаемая оценка оказалась более связанной с социометрическим статусом, чем самооценка. При этом с повышением уровня социометрического статуса прослеживается тенденция к повышению уровня ожидаемой оценки. Самооценка менее связана с социометрическим статусом, чем ожидаемая оценка, уровень самооценки понижается от низкого социометрического статуса в сторону среднего социометрического статуса, а затем от среднего возрастает в сторону высокого уровня социометрического статуса. Необходимо отметить, что ученики, имеющие низкий уровень социометрического статуса, оценивают себя, как правило, выше,

чем ученики, имеющие средний уровень социометрического статуса. Это, очевидно, объясняется тем, что неблагополучное положение в группе как бы компенсируется в виде повышенной самооценки, т. е. вызванная низким социометрическим статусом напряженность и болезненность при оценке своих качеств, приводит к повышению уровня самооценки. Такое повышение уровня самооценки у учащихся с низким социометрическим статусом представляет для них определенный компенсаторный механизм, так как это несколько снимает психическую напряженность, вызванную неблагополучным положением в группе.

#### Библиографический список

1. Агарагимова В. К. Формирование коммуникативной культуры студентов в системе профессионального образования // Известия Южного федерального университета. – 2009. – № 3. – С. 101–107.
2. Агарагимова В. К. Социально-педагогическая проблема воспитания дагестанской молодежи // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 2 (25). – С. 20–22.
3. Даудова Д. М., Цахаева А. А., Гасанова П. Г. Методология интеграции психологии и информатики : монография. – Москва : НОУ ВПО «Московский институт государственного управления и права», 2016. – 138 с.

### ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**И. В. Гурьянова**

*Доцент,  
Магнитогорский государственный  
технический университет  
им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск,  
Россия*

---

**Summary.** The article is devoted to the prevention of aggressive behavior of teenagers in the educational organization.

**Keywords:** adolescent; aggression; aggressiveness; prevention; psychological and pedagogical activity.

---

Проявление агрессии и агрессивность детей является одной из наиболее актуальных проблем в жизнедеятельности детского коллектива. Она требует особого внимания и со стороны педагогов, и родителей. Те или иные формы агрессии характерны для большинства школьников. Агрессия проявляется во всех возрастных стратах, не только у подростков и взрослых, но и у детей младшего школьного и дошкольного возраста. Однако у определенной категории детей агрессия как устойчивая форма поведения не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в



устойчивое качество личности – агрессивность. В результате этого снижается продуктивный потенциал ребенка, сужаются возможности полноценного общения, деформируется его личностное развитие. Агрессивный ребенок является источником неприятностей, как для самого себя, так и для окружающих [2].

Среди наиболее существенных причин роста агрессивного поведения в подростковой среде выделяют следующие: устранение государства от социального регулирования в обществе; резкое падение культурного уровня в обществе; низкий уровень воспитательного воздействия родителей на детей; девальвация общечеловеческих ценностей и формирование потребительской установки; дезорганизация досуга молодежи. В связи с этим большую роль играет организация профилактической и коррекционной работ, которые успешно решаются в тесной связи коллективом школы, родительским собранием, культурно-спортивными и другими государственными органами [1].

Наиболее бурные аффективные реакции (бурно протекающее действие) возникают при попытке кого-либо из окружающих ущемить самолюбие подростка. Пик эмоциональной неустойчивости приходится у мальчиков на возраст 11–13 лет, у девочек – на 13–15 лет [5]. В этот период такие факторы как: изменение гормонального фона, неблагополучие в семье, плохая успеваемость, неумение общаться со сверстниками, домашние насилие, употребление психоактивных веществ могут спровоцировать агрессивные проявления.

Аффективные и агрессивные вспышки подростка могут быть направлены:

- 1) исключительно на близких людей. Нападкам подвергаются только члены семьи или кто-то один, с другими поведение обычное;
- 2) людей не из семейного круга – педагогов, одноклассников, врачей;
- 3) на самого себя – как на собственное тело, так и на личность. Это происходит в форме отказа от еды, нанесение увечий, грызение ногтей и прочее;
- 4) на животных, насекомых, птиц;
- 5) на неодушевленные физические объекты. В форме порчи имущества, съедания несъедобных предметов;
- 6) символические предметы – увлечение агрессивными компьютерными играми, коллекционирование оружия.

Агрессивный подросток может действовать один, если жертва заведомо беззащитная и слабая. В случае потенциальной способности объекта агрессии оказать какое-либо сопротивление используется групповое давление. В референтных группах «подросток – родители» и «подросток – учителя» конфликты следует рассматривать как следствие проблемной коммуникации несовершеннолетних с взрослыми. Агрессия

подростков в данном случае проявляется как протест против правил, установленных взрослыми, попытка жить по своим установкам.

А образовательный процесс построен так, что в нём нет времени для снятия напряжения, которое испытывают дети, и как следствие, вокруг них множатся ситуации риска, способствующие закреплению агрессивно-адаптивных форм взаимодействия с социальной средой [5]. Поэтому основное бремя профилактики и коррекции агрессии ложится на плечи психологов и социальных педагогов. Профилактика и предупреждение агрессивного поведения несовершеннолетних становится в их деятельности не только социально значимым, но и психологически необходимым, так как помимо окружения страдает и сам подросток.

Повышения эффективности ранней профилактики необходимо решать в следующих направлениях:

- 1) выявление неблагоприятных факторов и десоциализирующих воздействий со стороны ближайшего окружения, которые обуславливают отклонения в развитии личности несовершеннолетних и своевременная нейтрализация этих неблагоприятных дезадаптирующих воздействий;

- 2) диагностика асоциальных отклонений в поведении несовершеннолетних и осуществление дифференцированного подхода в выборе воспитательно-профилактических средств, психолого-педагогической коррекции отклоняющегося поведения.

И. Э. Кондракова все профилактические мероприятия условно делит на общие и специальные. К общим мероприятиям она относит: политические (направленные на борьбу за власть и влияние на людей) и социально-экономические (направленные на дальнейшее повышение благосостояния людей, улучшение их образования, труда и быта, прогресс науки, культуры и всего того, что способствует формированию нового человека, всестороннему развитию личности). Специальные мероприятия, базируясь на общих мероприятиях, тем не менее, имеют некоторые особенности при различных формах девиантного поведения [5].

Вся психолого-педагогическая деятельность, направленная на создание условий, нейтрализующих и корректирующих негативные воздействия среды, может включать следующие направления:

- 1) выявление распространённости различных типов и форм агрессивного поведения детей и подростков, провоцирующих их факторов, а также изучение потребностей учащихся и их родителей в образовании и воспитании;

- 2) анализ результатов изучения мнений учеников, родителей и разработка на их основе программы по коррекции отклонений в развитии личности и поведении учащихся с учётом выявленной специфики;

- 3) создание в школе психолого-педагогических условий, свободных от внешних факторов риска, отчасти может решаться посредством ряда компетентных управленческих решений, развития эффективного

взаимодействия с семьёй, ученика, учредителями дополнительного образования;

4) формирование личности школьников, их социальной компетентности, коррекцию их негативных поведенческих проявлений важно начинать с развития у них позитивного образа «Я», чувства самоуважения, развитие способности критически мыслить, умения ставить социально значимые цели и принимать ответственные решения. Для того, чтобы ребенок умел делать здоровый выбор, его следует обучить умению владеть эмоциями, справляться со стрессами, тревожностью, конфликтами, научить неагрессивным способам реагирования на критику, самозащиты, сопротивления давлению со стороны других людей, умению противостоять вредным привычкам, одновременно формируя у него ценности, позволяющие делать здоровый выбор и решать возникающие проблемы социально-позитивными средствами [4].

Мы провели сравнительный анализ опыта работы социального педагога и психолога по профилактике агрессивного поведения подростков в образовательных организациях в России и за рубежом. Если в России психолого-педагогическая деятельность осуществляется на территории школы, то в Германии и в Великобритании социальный работник и психолог выполняют свои обязанности в специальной службе социального обеспечения образования, закрепляясь за определенной образовательной организацией. Основной целью сотрудников данной службы является выявление детей, страдающих от домашнего насилия и жестокого обращения и оказание помощи жертвам-подросткам с привлечением различных специалистов.

Профилактическая деятельность за рубежом осуществляется через тренинговые упражнения, то есть занятия проводят в группе. Подростки учатся контролировать свои эмоции, проигрывают жизненные ситуации и стратегии поведения в них. Используются различные психологические техники для выработки эффективного поведения в конфликтных ситуациях.

Психолого-педагогическая деятельность в России осуществляет в рамках школы, но социальный педагог и психолог непосредственно сотрудничают с другими специалистами: медицинские работники, сотрудники полиции. Они руководствуется нормативно-правовой базой школы, распоряжениями и другими нормативными актами, федеральными законами.

Профилактическая деятельность в школе осуществляется с помощью родительских собраний, классных часов, бесед, консультирования, вовлечение подростков в трудовую деятельность на добровольной основе в летний период.

Таким образом, профилактическую деятельность необходимо проводить комплексно с учетом психологических особенностей

несовершеннолетних, индивидуально с подростком и с окружающей его средой. Профилактика направлена на предупреждение негативных последствий со стороны микросоциума. В профессиональной деятельности социальный педагог и психолог осуществляют индивидуальное консультирование подростка и его родителей (законных представителей), проводят индивидуальные и групповые тренинги с целью коррекции поведения и негативных ситуаций, используют методы игровой терапии и арттерапии. Используют основные методы для осуществления ранней диагностики – наблюдение, беседа, анкетирование, дискуссия. Кроме того, важная роль в предупреждении и коррекции агрессивности подростков принадлежит семье, родителям.

#### Библиографический список

1. Амосова А. В. Особенности девиантного поведения несовершеннолетних и его профилактика // СОТИС – социальные технологии, исследования. – 2012. – № 6. – С. 49–51.
2. Глебов В. В. Рязанцева М. В. Профилактика агрессивного поведения подростков // Профессиональное образование. – 2013. – № 5. – С. 16–17.
3. Кондракова И. Э. Агрессивное поведение подростков в современной школе: Педагогический взгляд на проблему // Дети группы риска: Материалы международного семинара. – СПб., 2012. – С. 120–127.
4. Панченко С. В. Предупреждение насилия в школе: формирование позитивного самоотношения // Воспитание школьников. – 2013. – № 4. – С. 15–20.
5. Токарь И. Е. Детская агрессия: истоки и способы предупреждения // Народное образование. – 2013. – № 5. – С. 219–224.

### АГРЕССИЯ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

**Н. В. Мартынова**

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
Магнитогорский государственный  
технический университет  
им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск,  
Россия*

---

**Summary.** In this article the author considers approaches to a concept of aggression. Analyzes foreign and domestic authors of this category. Differentiates the concepts "Aggression", "Aggression", "Hostility". Allocates factors of formation of aggressive behavior of the modern teenager.

**Keywords:** aggression; aggression; hostility; approaches to concept of aggression; personal qualities; types of aggression.

---

Проблема изучения агрессии как феномена – сравнительно молода. Несмотря на это, многие психологи (А. Бандура, Л. Берковиц, Р. Бэрн,

Н. Д. Левитов, Ю. Б. Можгинский, А. А. Налчаджян, А. А. Реан, Л. М. Семенюк, З. Фрейд, И. А. Фурманов и др.) раскрывали и раскрывают малоизвестные аспекты данного явления. Однако заметные различия между авторами, изучающими данный феномен, обнаруживаются уже на этапе определения содержания самого термина «агрессия». Наряду с определением агрессии как деструктивного поведения, наносящего вред путём физического или морального оскорбления, встречается иная трактовка данного понятия: агрессия как неконформность, активность, личности [1, с. 78].

Определение агрессии осуществляется посредством различных подходов. Основными из них являются:

1. Нормативный подход. Особое внимание уделяется противоправности действий и нарушению общепринятых норм. Агрессивным считается поведение, которое включает в себя 2 основных условия: имеют место губительные для жертвы последствия и при этом нарушены нормы поведения.

2. Глубинно-психологический подход. Утверждается инстинктивная природа агрессии. Она является неотъемлемой врождённой чертой поведения любого человека.

3. Целевой подход. Исследует враждебное поведение с точки зрения его целевого предназначения. Согласно данному направлению, агрессия – это инструмент самоутверждения, эволюции, адаптации и присвоения жизненно важных ресурсов и территорий.

4. Результативный подход. Акцентирует внимание на последствиях такого поведения.

5. Намерительный подход. Оценивает мотивации субъекта враждебности, подвигнувшие его на подобные действия.

6. Эмоциональный подход. Раскрывает психоэмоциональный аспект поведения и мотивации агрессора.

7. Многоаспектный подход включает в себя анализ всех факторов агрессии с глубоким изучением наиболее значимого, с точки зрения отдельного автора.

Большое количество подходов к определению данного психологического явления не даёт исчерпывающего его определения. Слишком обширным и многогранным является понятие «агрессия». Виды агрессии очень разнообразны. Но всё же следует разобраться и классифицировать их с целью более чёткого понимания причин и разработки способов борьбы с этой серьёзной проблемой современности [2, с. 56].

Общеизвестными определениями агрессии в психологической литературе можно считать следующие:

1) подчёркивающее в рассматриваемом феномене поведенческий аспект: Агрессия – деструктивное поведение, наносящее ущерб объекту нападения;



2) подчёркивающее в рассматриваемом феномене намерение: Агрессия – это мотивированное действие, имеющее своей целью нанести вред объекту нападения;

Важно обратить внимание на тот факт, что агрессия не всегда определяется только как поведение, или мотивированное действие (т. е. подчёркивается целенаправленность совершаемого деструктивного поступка), Н. Д. Левитов определяет данный феномен как психологическое явление, содержащее такие компоненты, как познавательный (осознание ситуации представляющей опасность), эмоциональный (проявление отрицательных чувств: злость, враждебность, ярость) и волевой (настойчивость, целеустремлённость в стремлении нанести вред обидчику) [3, с. 239].

Зарубежные авторы, наравне с отечественными, также не могут прийти к единой точке зрения на содержание понятия «агрессия». При анализе психологической литературы можно встретить несколько разнонаправленных теоретических перспектив, каждая из которых имеет своё представление о сущности рассматриваемого феномена. Так, представители теорий инстинкта (К. Лоренц, З. Фрейд) рассматривают агрессивные тенденции в поведении как свойство, присущее всем живым существам; Л. Берковиц, М. Зильман, Дж. Доллард и др. психологи, считающие, что источником агрессии является позыв причинить вред другим, вызываемый внешними факторами; в когнитивной (познавательной) теории важное значение придавали интерпретациям, на основании которых действовал когнитивно-аффективный механизм; теория социального научения А. Бандуры, рассматривающая агрессивное поведение как комплекс ранее приобретённых моделей поведения [4, с. 41].

Наряду с понятием «агрессия» можно встретить другое – «агрессивность», причём часто их не дифференцируют. Однако Т. Г. Румянцева подчёркивает, что важно различать агрессию как особенную форму поведения, и агрессивность как психическое свойство личности, которое проявляется в стабильной готовности совершить агрессивные действия. Разные люди имеют различные уровни агрессивности. Как указывает А. А. Налчаджян, агрессивность является результатом генерализации агрессивных действий, и может быть и приобретённой (посредством поощрения агрессивных действий), и прирождённой, где наследуется общая агрессивная тенденция, которая проявляется и связывается с объектом при его фрустрировании. Реагируя агрессивно на первые фрустрации, ещё будучи детьми некоторые приобретают такую агрессивную установку, которая превращается в предпочтительную форму самозащиты развивающейся личности. Затем недоверие, страх и агрессия обобщаются и распространяются на всех взрослых людей, которые воспринимаются как угнетатели и враги [5, с. 59].

Исследователи подчёркивают тесную взаимосвязь агрессии и враждебности, уточняя, что в основе агрессии всегда находится враждебность. Более того, отмечается пассивность враждебного состояния, в отличие от



активного действия, в котором проявляется агрессия. Другими словами, под агрессией понимается, в большей степени, внешняя реакция к конкретным лицам, а под враждебностью – скрытая реакция, содержащая негативную позицию по отношению ко всем окружающим (К. Изард) [6, с. 32].

Агрессия – это приобретённое в течение жизни свойство человека. Причём развивается она на фоне следующих факторов:

- неблагополучные семьи (частые ссоры между родителями, применение физического воздействия на детей, недостаток родительского внимания);
- ежедневный показ и пропаганда насилия на телевидении и в прочих СМИ.

Психологи также тесно связывают факторы агрессии человека с такими его личностными качествами:

- доминантный стиль поведения;
- повышенная тревожность;
- тенденция к выявлению враждебности действий других индивидуумов;
- повышенный или, наоборот, заниженный самоконтроль;
- пониженное самоуважение и частое ущемление собственного достоинства;
- полное отсутствие потенциала, в том числе творческого [7, с. 10].

Функции агрессии:

1. Агрессия как способ социального воздействия (любые формы выражения агрессивных тенденций в поведении, так или иначе, оказывают влияние на других людей).

2. Агрессия как закреплённая модель поведения, механизм формирования которой обусловлен частым положительным подкреплением агрессивных реакций.

3. Агрессия как ответ на фрустрацию. Э. Фромм говорил о том, что «филогенетически запрограммированная агрессия, как она существует и у животных, и у человека, является биологически адаптивной, защитной реакцией» [8, с. 58].

4. Агрессия как средство управления впечатлением (ссылаясь на результаты своих исследований, Ганс Тох, утверждал наличие положительных корреляционных отношений между уровнем агрессии и значимостью производимого на других людей впечатлений) [8, с. 69].

5. Агрессия как защитный механизм на субъективно или объективно существующую угрозу.

В случае угрозы своему «Я» (субъективно или объективно существующей) человек защищает свою «Я – концепцию», используя агрессивные формы поведения (Р. Фельсон). Ещё одним вариантом выражения данной функции агрессивных проявлений является демонстративная агрессия (нарочитое проявление всевозможных видов и форм агрессии с целью скрыть тревожность в ситуации возможного несоответствия ожида-

ниям значимых окружающих). Налчаджян А. отмечает, что в подобных ситуациях защита «Я-концепции» осуществляется параллельно с другими механизмами (не только с помощью агрессии): проекцией, атрибуцией, рационализацией и др. [9, с. 146].

Единую классификацию видов агрессии и её причин создать довольно сложно. Однако в мировой практике часто пользуются ее определением по методу американских психологов А. Басса и А. Дарки, которое включает пять составляющих:

1. Физическая агрессия – на другого индивидуума используется физическое воздействие.

2. Косвенная агрессия – происходит скрытым путём (недобрые подшучивания, создание сплетен) или не направлена на конкретного человека (беспричинные крики, топание ногами, другие проявления взрывов ярости).

3. Раздражение – повышенная возбудимость на внешние раздражители, которая зачастую приводит к всплеску отрицательных эмоций.

4. Вербальная агрессия – проявление негативных чувств через вербальные реакции (визг, крики, ругань, угрозы и т. д.).

5. Негативизм – оппозиционное поведение, которое может проявляться как в пассивной, так и в активной форме борьбы против установившихся законов и традиций [10, с. 49].

Проявление агрессии в вербальной форме согласно А. Бассу разделяется на три основных типа:

1. Отвержение – реакция, которая строится по типу «иди прочь» и более грубые формы.

2. Враждебные замечания – формируются по принципу «твое присутствие меня раздражает».

3. Критицизм – агрессия, направленная не конкретно на человека, а на его личные предметы, работу, одежду, прочее.

Психологи выделяют также другие формы враждебности. Так, согласно Х. Хекхаузену, существует инструментальная и враждебная агрессия. Враждебная является самоцелью и приносит непосредственный вред другому человеку. Инструментальная же – промежуточное явление в достижении какой-либо цели (например, вымогательство) [11, с. 45].

Исследователями предложены различные критерии классификации агрессивных форм поведения. Согласно А. Бассу, данное явление можно описать по трём шкалам:

- Физическая – вербальная

- Активная – пассивная

- Прямая – косвенная

Комбинируя эти шкалы, он получил различные категории возможных агрессивных действий.

Указанные выше критерии не являются исчерпывающими, т. к. основываются лишь на поведенческих особенностях проявления агрессии.

Позже, занимаясь разработкой диагностического инструментария для исследования агрессии и её форм, А. Басс вместе А. Дарки выделили следующие: физическая, косвенная, вербальная, подозрение, обида, раздражение [12, с. 112].

К. Мойер, беря в качестве критерия топографию реакций и раздражителей, вызывающих агрессию, выделяет следующие классы агрессивных действий:

1. Хищническая агрессия;
2. Агрессия, вызываемая раздражением (аффективная агрессия);
3. Территориальная;
4. Родительская;
5. Инструментальная

К. Мойер указывает, что каждая из выше перечисленных видов агрессии имеет различные физиологические субстраты. Важно отметить, что большинство (1–4) из этих видов имеет защитный характер, а инструментальная – может играть роль адаптивного механизма незащищённого типа (т. е. не обязательно связанного с преодолением фрустрации).

По признаку принадлежности агрессии виду и этносу выделяют следующие её разновидности:

1. Внутривидовую и межвидовую;
2. Внутриэтническую и межэтническую.

По мотивам совершения агрессия подразделяется на следующие виды:

1. Агрессия как самоцель (эмоциональная) – характеризуется специфической целью: причинить ущерб и боль другому человеку; специфической мотивацией: силой враждебности, ненавистью, гневом, подталкивающими человека на агрессивные действия; специфическим временным параметром: эмоциональная агрессия может наступить сразу после возникновения мотива и выбора цели (т. е. импульсивно и несдержанно) или же с опозданием.

2. Инструментальная агрессия (функциональная) – является инструментом в деле достижения определённых целей. При данном виде агрессии, как указывает Налчаджян, у субъектов агрессии бывают иерархии целей, лишь в простейших случаях состоящие из одной главной неагрессивной цели и вторичной агрессивной цели. При подавлении и отсрочки инструментальной агрессии психосоматические нарушения не так значительны, но происходит активизация познавательных процессов потенциальных агрессоров [13, с. 117].

3. Агрессия смешанного вида (эмоционально – инструментальная) - в таком случае наблюдается несколько равносильных мотивов. Эмоциональная цель может сочетаться с некоторыми важными инструментальными целями. Используя модель поведения, содержащую агрессивные тенденции, для достижения личных целей, человек одновременно выражает свой гнев и получает наслаждение.

Анализируя виды и формы агрессии, необходимо дать характеристику и такой форме агрессии, как альтруистическая (эксперименты, проведённые по методу А. Басса). В данной ситуации речь идёт о сложном феномене с двойственной мотивацией-альтруистической и агрессивной. В итоге таких действий «жертва» получает пользу, значительно превосходящую тот вред, который был ей нанесён этими же действиями как агрессивными.

В этой связи интересна классификация, изначально предложенная Э. Фроммом (он предложил посмотреть на агрессию с точки зрения положительного и отрицательного детерминирования, тем самым разделив её на «злокачественную» и «доброкачественную»), что послужило в последствии основой для дифференцирования агрессии на конструктивную и деструктивную. Первый вариант разновидности агрессии детерминирует успешную социально-психологическую адаптацию в силу того, что она представляет собой врождённый механизм, обеспечивающий «выживание», и стремление к победе в конкуренции с особями того же вида; это активная энергия, позволяющая защищать своё «Я», отстаивать свою позицию. Во втором случае – агрессия направляется мотивами разрушения, что только усиливает вероятность возникновения дезадаптации личности [14, с. 59].

Таким образом, можно отметить неугасающий интерес в изучении многогранного феномена агрессии исследователями разного профиля во все времена. Особое место изучению агрессивных тенденций отведено наукам психологического сектора. Неоднозначность и многоплановость феномена агрессии определило появление широкого спектра теорий, предлагающих каждая по-своему увидеть природу агрессивных явлений, что, безусловно, отразилось на качестве знаний о феномене: по сей день наука не располагает базовым определением рассматриваемого термина, критерии классификации видов и форм агрессии перекликаются и накладываются друг на друга, при чём, как было уже указано, нет чёткого дифференцирования форм и видов агрессивных проявлений.

#### **Библиографический список**

1. Гонеев А. Д., Годовникова Л. В. Работа учителя с трудными подростками: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2008. – 240 с.
2. Воробьева К. А. Влияние СМИ на формирование агрессивных установок подростка // Воспитание школьников. – 2011. – № 6. – С. 55–58.
3. Данилова Т. П. Проблемы социальной диагностики агрессивного поведения подростков // Социальная политика и социология. – 2010. – № 8. – С. 236–241.
4. Каширский Д. В., Каркавин Д. В. Особенности агрессивного поведения подростков с деформациями потребностно-мотивационной сферы // Психология и школа. – 2009. – № 3. – С. 39–50.
5. Воробьева К. Профилактика агрессивности в подростковой среде // Воспитание школьников. – 2008. – № 6. – С. 55–61.

6. Годовникова Л. Модель коррекционно-развивающей работы школьного психолога с учащимися группы риска // *Коррекционно-развивающее образование*. – 2014. – № 1. – С. 30–33.
7. Луговская Т. В. Социальное проектирование как модель психопрофилактики отклоняющегося поведения подростков // *Психология обучения*. – 2009. – № 4. – С. 4–14.
8. Пятницкая И. Н., Шаталов А. И. Трудные дети – трудные взрослые. – М. : КноРус, 2011. – 119 с.
9. Гликман И. З. Коррекция или перевоспитание, или Что делать с трудными школьниками // *Инновации в образовании*. – 2014. – № 12. – С. 145–162.
10. Лукьянова М. Научение подростков неагрессивному поведению // *Учитель*. – 2008. – № 5. – С. 48–52.
11. Рудзинская Т. Ф. Проблемы самоактуализации подростков-девиантов // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. – 2011. – № 2-3. – С. 44–46.
12. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник для студ. вузов, обуч. на гуманит. фак. 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2011. – 797 с.
13. Особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте : учеб.-метод. пособие для студ., обуч. по спец. 050716 «Специальная психология» / авт.-сост. О. В. Кобзева. – Мурманск : МГПУ, 2010. – 136 с.
14. Пятаков Е. О. Подростковая агрессия: «лечение» через осознание // *Социальная педагогика*. – 2010. – № 6. – С. 57–72.

## ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ КУЛЬТУРЕ

**В. А. Чернобровкин**

*Кандидат философских наук, доцент,  
Магнитогорский государственный  
технический университет  
им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск,  
Россия*

---

**Summary.** The article discusses the nature and status of ethno-cultural identity in the perspective of psycho-social orientation of the youth environment; identify the causes of its lack of expression; defines the ways and prospects of its positive youth development in the modern socio-cultural space.

**Keywords:** psychosocial identity; ethnocultural identity; interiorization; the identity of the young man; intercultural communication.

---

В современных условиях активизации подвижности и коммерциализации социокультурных процессов, конкуренции в ракурсе массового сознания, приведших к смене социальных ориентиров, переоценке традиционных ценностей, одной из ведущих потребностей человека становится необходимость в межкультурных связях человека с окружающим миром, которые реализуется путём самореализации, самоотождествления человека. Осознание своего места и роли в новых социально-экономических условиях, ориентация на карьерное продвижение и в то же время нарастающая социальная неадаптивность – всё это обусловило особый характер

культурной самореализации и самоотождествления личности. В связи с этим, в современном социокультурном пространстве особую актуальную значимость обретают проблемы принадлежности, самоотождествления человека с той или иной культурой. Необходимость осознания упорядоченности своей жизненной позиции, понимания своего жизненного «я» и жизнедеятельности в целом, определяется понятием «идентичность».

Понятие «идентичность» (от позднелат. *identifico* – отождествляю) сегодня активно используется в этнологии, социологии, психологии, межкультурных коммуникациях, культурной антропологии и других социогуманитарных науках. Введение этого термина в научный оборот произошло во второй половине 20 века, благодаря работам американского психолога Эрика Эриксона. Сформулировав концепцию идентичности, среди круга основных проблем, Э. Эриксон выделил понятие «психосоциальной идентичности» как формы и продукта взаимодействия между обществом и индивидом [3].

Среди видов идентичности – профессиональной, гражданской, этнической, религиозной, личной – наибольшую практическую значимость в современном мире представляет культурная идентичность. В самом общем толковании её можно трактовать как разумное принятие им соответствующих культурных норм, традиций, правил поведения, ценностных ориентаций, языка в ракурсе тех культурных составляющих, которые общепризнаны в конкретном этносе [1].

Интенсивные изменения в современном обществе, сопровождающиеся как сближением, так и разобщением народов и культур, делают актуальным в аспекте культурной идентичности вопрос этнической идентичности, в особенности в молодежной среде. Особенности этнической идентичности молодежи составляют этносоциальные представления, разделяемые представителями этнической общности молодого поколения. Эти представления могут складываться в рамках таких процессов, которые определяются понятиями инкультурация (внутренняя социализация) и аккультурация (внешнекультурные взаимодействия с культурами внешних народов). Сущность этнической идентичности определяется не только принятием определённых представлений общности, но и психологической готовностью к сходному образу мыслей и разделяемым этническим чувствам. Для индивида, в особенности подрастающего поколения, этническая идентичность выражается в осознании им своего отношения к определённой этнической общности. Этническая идентичность даёт молодому человеку широкие возможности в его самореализации. В формировании и проявлении этнокультурной идентичности молодежи особое значение имеет процесс так называемой интериоризации (от лат. – *interior* – внутренний), то есть своеобразного перехода извне – во внутрь, где происходит усвоение и осознание индивидом воздействий межкультурного общения, имеющих психолого-социальную окрашенность.



В связи с этим, следует заметить, что для отечественной молодёжной культуры конца 20 – начала 21 вв. характерно недостаточное проявление, либо вообще отсутствие полноценной этнокультурной идентичности. Данную тенденцию можно объяснить не только вестернизацией массового молодёжного сознания, но и характером гуманитарной социализации в её институциональных формах. Интериоризация норм и ценностей современной молодёжной культуры основывается чаще всего на западной модели воспитания, внациональной, поэтому интериоризация этнокультурного аспекта либо слабо проявлена, либо вовсе отсутствует. Тенденции привнесения этнокультурного содержания в процесс социализации в большинстве случаев, как правило, могут ограничиваться приобщением к религии, в частности к русскому православию, в то время как народные традиции, обряды, фольклор, народное творчество, не должны ограничиваться только ценностями религиозной направленности.

Таким образом, недостаточная проявленность в молодёжной культуре этнокультурной идентичности приводит, с одной стороны, к более лёгкому проникновению в психологию молодёжного сознания вестернизированных ценностей, с другой – к возможным проявлениям идей так называемого этатического (державного) национализма. Между тем, именно этническая культура, в особенности людей подрастающего поколения, должна составлять основу и базис в таком явлении, как социокультурная трансмиссия, а этническая самоидентификация состоит, прежде всего, в формировании принятия и одобрения своей истории, искусства, фольклора, традиций своего народа, то есть того, что принято определять в понятиях «любовь к Родине, Отечеству» и т. д., таком важном на сегодняшний день явлении в обществе, как патриотизм.

Кризисное положение института семьи и семейного воспитания в современном обществе порой не способствуют развитию индивидуальности, что приводит, с одной стороны, к социальному и культурному инфантилизму, а с другой – к прагматизму и социальной неадаптированности, а в отдельных ситуациях – и к проявлениям противоправного и экстремистского характера. Очевидность этих особенностей проявляется при встрече с представителями других культур.

В обобщении, психосоциальная направленность личной идентичности наиболее полно раскрывается в общих чертах и характеристиках человека, вне зависимости от его культурной и этнической принадлежности. В частности, в единстве ряда психологических и физиологических характеристик – строении человеческого организма, наличии эмоционально-чувственного восприятия человеком окружающего мира, способности к отражению внешней и внутренней среды с помощью человеческих ощущений, восприятия, памяти, мышления, внимания, эмоций, чувств и т. д.

Следует так же отметить, что наиболее значимым для человека так же является «эстетическое и художественно-эстетическое развитие в

ракурсе формирования, обогащения, совершенствования особого отношения явлений действительности, в том числе, художественного плана, в аспекте воспитания» [4]. Человек, по сути, одинаков, потому, что решает одни и те же проблемы своего существования. Однако, жизненный опыт каждого человека неповторим и уникален, а, следовательно, имеет субъективную реакцию на окружающий мир. Таким образом, идентичность молодого человека формируется в результате его отношения к соответствующей социокультурной общности, членом которой он является. Человек обладает комплексом идентичностей, где отражается его пол, национальность, религиозная принадлежность, идеологическая направленность, профессиональные особенности и другие стороны его жизни. Эти признаки выступают связующим звеном во взаимоотношениях людей, но в то же время сознание и уникальный опыт каждого индивида делают неповторимым, а также необходимым наличие личной идентичности. «Общество, в котором интеллектуальные достижения стремительно набирают темп, вполне может называться обществом устойчивого развития, стабильно открывающихся перспектив, широких возможностей» [2].

#### Библиографический список

1. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] - URL: <http://www.studmed.ru/docs/document35846/cc1> (дата обращения 10.10.2016).
2. Плотникова Е. Б., Царан А. А., Чернобровкин В. А. Об организованной интеллектуальной социализации личности в преодолении кризиса интеллектуальной культуры общества // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=25057> (дата обращения: 10.10.2016)
3. Психосоциальная концепция развития личности Э. Эриксон. URL: [http://studme.org/200802155620/psihologiya/psihosotsialnaya\\_kontseptsiya\\_razvitiya\\_lic\\_hnosti\\_erikson](http://studme.org/200802155620/psihologiya/psihosotsialnaya_kontseptsiya_razvitiya_lic_hnosti_erikson) (дата обращения 10.10.2016).
4. Чернобровкин В. А. Художественно-эстетическое развитие в системе дошкольного образования // Международный научно-исследовательский журнал INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL. – № 9 (51). – 2016. Часть 4. – С.103–104.



## VII. AKMEOLOGY: PERSONALITY, PROFESSIONAL ACTIVITY, FAMILY



### CORRELATION THE VARIABLES OF SOCIABILITY WITH INDICATORS OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

**A. R. Akimova**

*Candidate of Psychological Sciences,  
assistant professor,*

*Nosov Magnitogorck State Technical  
University, Magnitogorsk, Russia*

**N. S. Popushoi**

*Student of faculty of economics  
and management,*

*Czech University of Life Sciences Prague,  
Prague, Czech Republic*

---

**Summary.** The article is devoted to the study of sociability in the system of personal determinants of development and stability of the adaptation process. The investigation made at Czech University of Life Sciences Prague embraced 47 students from Russia, Ukraine and Kazakhstan. Peculiarities of students' sociability on different stages of socio-psychological adaptation in university are analyzed. The results of the comparative and correlational analysis of sociability and adaptation of students are presented.

**Keywords:** sociability; person's system-related property; socio-psychological adaptation; foreign students.

---

#### **The urgency of the problem**

Modern political and cultural situation calls for a new generation of young people, active, self reliant and assertive. In this regard we need to develop in them personal qualities and characteristics which will enable them not only to adapt to the university environment but also create their personal and professional success in various spheres of life.

Among these properties the most important ones are sociability as a readiness and aspiration of the subjects to interpersonal interoperability and their capacity to build dialogue and realize the communicative abilities. However, there are a lot of white spots in this field of psychological science; there still remains much to be done in connection of how to develop personal sociability as a factor of a people's ability to realize their communicative capability [1].

Numerous systemic-functional approach researches have made it possible to see that display of sociability clearly depends on age and gender: Senior school children's speech is more spontaneous and emotional while university students choose their partners in dialogue more thoroughly and the dialogue itself becomes more intelligent and purposeful. Gender research shows that dialogue of young men is directed on self-realization, and marked by frequent us-

age of clichés. Girls' speech is more variable, they resort to a wider arsenal of communication means.

### **Materials and methods of research**

The investigation made at Czech University of Life Sciences Prague embraced 47 students from Russia, Ukraine and Kazakhstan of the first, second, and third courses. To test the students' ability to communicate A. I. Krupnov's methodology "Sociability" was used. Their social and psychological adaptation capabilities were tested by means of K. Rodgers' and R. Diamond's methodology.

In our attempts to solve the problem we made use of A. I. Krupnov's concept of multivariate structure of a person's individuality and properties. A. I. Krupnov considers sociability as a system property of a person in unity of their aspirational, motivational, cognitive, productive, dynamic, emotional, regulating and reflexive components [2].

The attitude component defines aspiration and is connected with the main goals and plans of a person in both public and private communication. The motivational component defines a choice of social or egocentric motives of the dialogue focused on group or personal problem solving. The cognitive component characterizes depth of understandings or absence of knowledge on the role of sociability in the life of a person. The productive component reflects productivity of dialogue in productive area (professional or educational activity) or in personal area (self-development and formation of a life position).

The dynamic component defines power and stability of sociability display or inability to or restrain from dialogue. The emotional component reflects scale of the positive or negative experiences accompanying the processes of dialogue. The regulating component defines domination of an internal or external control in dialogue. The reflexive components show the counteraction of the wish to communicate and the arising operational difficulties (lack of communication means) or personal emotional difficulties (negative feelings).

### **Research results and their interpretation**

The comparative analysis (T-Student test) revealed the differences in the dialogue of students depending on the year of study.

First year students' communication is marked by social aspirations (Socially significant goal – 31.8, Acceptance of other people – 69.8), high evaluation of personal achievements (Egocentric motive – 37.7), however, it lacks means and ways of communication (Operational difficulties – 19.5, Personal difficulties – 26.1). Second year students are apt to communicate more on the subjects of study thus getting new information and improving their academic performance (Objectification – 35.1). With the third year students social motives predominate (Sociocentric motive – 30.1), communication becomes more conscious (Comprehension – 32.4) and self – regulated (Internal control – 32.3), though less active or intensive with narrowing circle of communicators (Anergy – 29.2). In the most cases among respondents high adaptivity (78.1) and accept themselves (82.3). And herewith they feel emotional comfort (63.1), their inter-

nal check (70.1). Of them are rather inclined to dominate in the relationship with other people (55.1)

The correlative analysis of sociability and adaptation indicators made it possible to identify several factors. First peculiarities of switching on some of the structural elements and passive functioning of others also total restructuring of those and other sociability items depending on the stage of the students' adaptation at the university.

In first-year students it is the lowest level of self-acceptance and adaptation directly related to the imperfection of the way dynamic regulating components of sociability function, as well as emotional and personal problems: anxiety, fear and excitement. In second year students it is low levels of emotional comfort, of accepting others, the high level of avoiding problems directly related to operational difficulties (lack of necessary skills and means of communication). Third year students show high levels of self-acceptance, emotional comfort and adaptability which are directly related to the positive dynamics of cognitive change, productivity, emotional components of sociability and regulatory components of sociability.

### **Conclusion**

In general, the results confirmed our hypothesis that the characteristics of sociability of students from the first to the third year due to quality changes of individual traits of sociability are formed in the process of study and appear in the social and psychological adjustment in college.

Developed in the study of best practices they can significantly optimize the psychological support of students, designed to maintain and strengthen their physical and mental well-being, helping to solve problems of personal sphere and interpersonal interaction, increase adaptive capacity and stress in the educational and socio-cultural space of the university [2].

### **Bibliography**

1. Banks J. A., Banks C. A. Multicultural education: Issues and perspectives (8th Ed.). – New York : Wiley & Sons Ltd, 2015. 360 p.
2. Krupnov A. I. The system-dispositional approach to studying the personality and its properties. Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series Psychology and Pedagogics, no. 1 (2006): 63–73.

# ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

С. М. Хапачева  
В. Дзеверук

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
студентка,  
Адыгейский государственный  
университет,  
г. Майкоп,  
Республика Адыгея, Россия*

---

**Summary.** The family – one of the main instruments ensuring the interaction of the individual and society, integration and prioritization of their needs and interests. In this regard, a great social importance of targeted communication with the family is that steered on the desired channel parental influence on children, the teacher affects the restructuring of family relations, personality contributes to the improvement of the parents themselves, thus increasing the level of general culture of the population. The article discusses the possibility of establishing contacts with the parents of pupils with his family as the primary task in the work of the teacher.

**Keywords:** family; parent-teacher interaction; personality; scientific and pedagogical education; pedagogical self-education; pedagogical tact.

---

Переходный период, в котором находится российское общество, характеризуется поиском и выработкой стратегической концепции развития и воспитания учащихся, новых нравственных ценностей и ориентиров в нем. Именно в это время возрастает ответственность школы и семьи в нравственном воспитании детей и восстановлении гуманистических начал общечеловеческой культуры.

Роль семьи в воспитании детей отражена в трудах отечественных классиков педагогики – П. П. Блонского, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского. Современные ученые также рассматривают различные аспекты семейного воспитания и его роль в формировании гуманистических качеств личности ребенка.

Семья – основной инструмент, который обеспечивает взаимосвязь личности и общества, объединение и определение первенства их интересов и потребностей. Она предоставляет личности знания о жизненных целях и ценностях, а также и то, что необходимо знать и как нужно себя вести. Значимость семьи как института воспитания определена тем, что ребенок находится в ней в наиболее важный период своей жизни, и по силе и продолжительности своего влияния на личность ни один из институтов воспитания не в силах сравниться с семьей [1, с. 423].

В. А. Сухомлинский утверждал, что семья является сказочной морской пеной, из которой появляется красота, и если нет таинственных



сил, рождающих эту человеческую красоту, задача школы всегда будет направлена к перевоспитанию» [1, с. 3].

Целью воспитания в семье является формирование определенных качеств личности, которые помогут безболезненно приспособиться по достоинству к взрослой жизни, достойно преодолеть препятствия и преграды, которые появляются в жизни.

Задачами семейного воспитания выступают:

- Создание благоприятных условий для формирования и развития ребенка;
- Передача опыта создания и сохранения семьи, воспитания в ней подрастающего поколения и отношения к старшим;
- Привитие ребенку полезных навыков и умений, которые направлены на самообслуживание и помощь родным;
- Воспитание чувства собственной значимости

Принципы воспитания в семье:

- гуманистичность и сострадание к подрастающему ребенку;
- привлечение ребенка в жизненный процесс семьи как равноправного участника;
- открытость и доверие в семье;
- оптимальность взаимоотношений внутри семьи;
- последовательность старших в собственных требованиях;
- проявление по мере возможности помощи ребенку, желание давать ответы на вопросы.

Помимо этих принципов, выделяются частные правила, которые имеют большое значение в процессе воспитания в семье: запрет физических наказаний; не морализировать, не требовать немедленного послушания.

Семейное воспитание включает в себя следующие направления: умственное, физическое, трудовое, эстетическое, экономическое и др.

Следовательно, современная семья при всех присущих ей, заботах, хлопотах, определенных огорчениях обязана дарить человеку любовь и положительные эмоции в ходе общения.

Целостность воспитательной работы школы, семьи и общественности организуется определенной постоянной работой школы, которая отвечает новым стандартам, которые предъявляются к образовательному учреждению, творческий поиск, ответственность и заинтересованность в итогах семейного воспитания, целенаправленность и планомерность развития педагогической культуры родителей [5, с. 201].

Школа как образовательное учреждение выполняет главную часть воспитательной работы: на нее возлагаются основные задачи развития гармоничной личности. Школа развивает воспитательные возможности семьи, проводя педагогическое просвещение, наблюдает и формирует

семейное воспитание, организует и направляет деятельность общественных и других организаций на активное участие, помощь семье и школе, регулирует их действия [4, с. 202].

В ходе работы учителя по установлению контактов с семьей, необходимо принимать во внимание определенные правила:

1. В основе деятельности школы и классного руководителя с семьей и общественностью должны быть действия и мероприятия, которые направлены на усиление и повышение авторитетности родителей.

2. Повышение педагогической культуры родителей в воспитании. Психологически родители готовы принять требования, дела и начинания школы.

3. Педагогический такт, невозможность неправильного вступления в жизнь семьи.

4. Жизнеутверждающий, мажорный настрой в решении проблем воспитания, опора на положительные качества ребенка, на сильные стороны семейного воспитания, ориентация на благоприятное формирование ребенка.

Налаживание контактов с родителями, с семьей обучающихся – главная задача в работе учителя. Одной из форм налаживания контактов с семьей – это посещение семьи школьника. Посещение семьи осуществляется по приглашению.

Деятельность педагогических коллективов школ с родителями определяется в двух направлениях: с коллективом родителей и индивидуально. Родители привлекаются к участию в организации учебно-воспитательного процесса: руководство кружками, выступления перед родителями и детьми, организация и участие в проведении внеклассной и внешкольной работы с учащимися, хозяйственная помощь и т. д. [3, с. 64].

Успех осуществления задач, которые ставит перед собой школа, во многом зависит от характера тех взаимоотношений, которые складываются между учителем и родителями. Основой этих взаимоотношений должны стать взаимно доверительные контакты [2, с. 112].

В работе с родителями следует учитывать, что большинство родителей имеют представление о своих обязанностях, стремятся их выполнить, но не всегда умеют сделать это так как это необходимо. Обязанность школы – оказать помощь им в этом.

Большая социальная значимость целенаправленного общения с семьей определяется в том, что, направляя по нужному руслу влияния родителей на детей, учитель влияет и на перестроение внутрисемейных отношений, способствует усовершенствованию личности самих родителей, тем самым усиливает уровень общей культуры населения [4, с. 40].

Главными направлениями работы школы по повышению педагогической культуры родителей выделяются: научно-педагогическое

просвещение; педагогическая деятельность; педагогическое самообразование [5, с. 187].

Распространенной массовой формой работы, по развитию педагогической культуры родителей, являются общешкольные и классные родительские собрания [6, с. 121].

С целью изучения характера взаимодействия семьи и школы в процессе формирования младшего школьника был проведен эксперимент в 2 «А» классе средней образовательной школы № 2.

В эксперименте участвовали учащиеся данного класса в составе 22 человек. Была использована методика кинестетический рисунок семьи.

Идея использования рисунка семьи для диагностики внутрисемейных отношений возникла у ряда исследователей, среди которых упоминают работы В. Хьюлса, А. И. Захарова, Л. Кормана и др.

Цель методики: выявление особенностей внутрисемейных отношений.

Задачи: на основе выполнения изображения, ответов на вопросы оценить особенности восприятия и переживаний ребенком отношений в семье.

Детям предлагалось задание «Нарисовать свою семью». При этом не объяснялось, что означает слово «семья». При возникновении вопросов «что нарисовать?» еще раз повторялось задание. При выполнении теста время ограничивалось в пределах 30 минут.

После выполнения задания дополнительная информация получалась вербальным путем. Задавались вопросы:

1. Скажите, кто тут нарисован?
2. Где они находятся?
3. Что они делают? Кто это придумал?
4. Им весело и скучно? Почему?
5. Кто их нарисованных людей самый счастливый? Почему?
6. Кто их них самый несчастливый? Почему?

Последние два вопроса провоцировали ребенка на открытое обсуждение чувств, что не каждый ребенок склонен был делать. Поэтому, если он не отвечал на них или отвечал формально, настаивание на ответ не наблюдалось.

При опросе выяснился смысл нарисованного ребенком чувств к отдельным членам семьи, почему ребенок не нарисовал кого-нибудь из членов семьи. Избегались прямые вопросы, не настаивалось на ответе, так как это могло вызвать тревогу, защитные реакции.

В результате эксперимента 6 детей отразили всех членов семьи, но фигуры очень маленького размера, причем расположены в нижней части листа. Это свидетельствовало о депрессивности ребенка, о его чувстве неполноценности в семейной ситуации.

Два ребенка нарисовали всех членов семьи, причем дольше всех рисовали и разукрашивали фигуры своего самого любимого члена семьи.

Трое ребят нарисовали не всех членов семьи, что говорит об отрицательном отношении ребенка к отсутствующему лицу.

Одиннадцать ребят отразили - всех членов семьи относительно в центре места, на небольшом расстоянии фигур друг от друга, причем вся семья занята общим делом. Это важный показатель психологической близости между разными членами семьи.

В результате проведенная экспериментальная работа показала, что многие семьи нуждаются в помощи учителя в плане психолого-педагогического просвещения. Учителям необходимо более активно привлекать семью, чтобы у родителей вызвать заинтересованность проблемами детей.

Опираясь на опыт педагогов В. И. Сухомлинского и А. С. Макаренко, на методические рекомендации В. М. Коротовой «О работе классного руководителя», выделяют следующие направления работы классного воспитателя с родителями:

- Установление и поддержание постоянной связи с родителями.
- Выработка единства требований семьи и школы к воспитанию личности ребенка.
- Привлечение родителей к организации работы с классом.
- Педагогическое просвещение родителей, повышение уровня их педагогической культуры.
- Ведение документации по работе с родителями учащихся с целью изучения и совершенствования воспитательной активности семьи.

Среди документов, которые значительно помогают в работе классному воспитателю, наиболее успешными являются «тетради доверия». В них полностью фиксируются различные проявления школьника в разных сферах деятельности – учебной, досуговой, коммуникативной, здоровьесберегающей и т. д. Определяется отношение родителей к школе, и ставятся совместные цели и задачи.

В работе с родителями в школе используются разные способы: работа с семейным архивом; изучается семейная династия; исследование своей родословной и в итоге составление генеалогического древа; проведение семейных игр, вечеров, фестивалей, праздников.

Тематические консультации. Примерные темы:

- Ребенок не хочет учиться.
- Талантливый ребенок.
- Ребенок неусидчив, не умеет сосредоточиться, у него плохая память.
- Родительские чтения.

Этапы проведения родительских чтений следующие:

- на собрании родители определяют интересующие их проблемы;
- учитель анализирует информацию;
- составляет список литературы; родители изучают литературу;

- на чтениях излагается собственное понимание вопроса.

Родительские вечера направлены на сплочение родительского коллектива. Проводятся два-три раза в год без присутствия детей. Темы родительских вечеров могут быть самыми различными. Например:

1. Первый год ребенка в школе. Успехи и проблемы.
2. Каким видят родители будущее своего ребенка.
3. Семейные праздники.

Результатом совместной работы классного воспитателя и родителей является творческий отчет. В нем представлены и успехи класса в учебе, и творческие коллективные дела, и психологические исследования, и конкурсы и т. д.

Воспитание учащихся в школе и воспитание в семье - это единый целостный процесс. Помочь семье в воспитании детей и одновременно повысить ее ответственность за воспитание подрастающего поколения имеет место быть только в результате систематической, последовательно-организуемой работы по формированию и развитию у родителей педагогических умений и навыков.

#### **Библиографический список**

1. Лаптева И. Деловые люди // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 9. – С. 18.
2. Захарова О. Д. Демографический кризис в России. // Социологические исследования. – 2005. – № 9. – 21 с.
3. Никитин Б. П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры. – 3-е изд., доп. – М. : Просвещение, 2011. – 160 с.
4. Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя. – М., 2003.
5. Коллектив и личность : сб. научных трудов. – М., 1995.
6. Коломинский Я. А. Психология общения. – М., 2004. – 408 с.



## VIII. TOPICAL ISSUES OF ELDERLY AGE



### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ БОЛЬНОГО САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ

**Н. Г. Баженова**  
**В. В. Чурилов**

*Кандидат педагогических наук, доцент,  
магистрант,  
Магнитогорский государственный  
университет им Г. И. Носова,  
г. Магнитогорск, Россия*

---

**Summary.** Every year growing numbers of persons with diabetes. In connection with this statistics is increasing scientific interest in the study of their psychological characteristics. The study is relevant for further work in the direction of correction of the mental state and their relationship to disease. Based on the data of psychological diagnostics, it is expected to further optimize the professional activities of people with considered a psychosomatic diseases.

**Keywords:** psychological characteristics; social and psychological factors; the identity of the patient; somatic disease.

---

Внимание исследователей давно привлекало выяснение роли психогенного фактора в возникновении и течении частого в современном обществе заболевания – сахарный диабет (СД), а также решение проблемы взаимодействия: личность – болезнь [4]. Это тяжелое хроническое соматическое заболевание кардинально изменяет всю социальную ситуацию развития человека. Часто наблюдается вялость, апатичность, нарушения целенаправленной деятельности со снижением работоспособности, снижение волевой активности, обеднение и оскудение всего психического облика. Психологическая составляющая болезни, в свою очередь, значительно влияет на течение болезни. Наблюдается взаимный переход психогении в соматогению, и, наоборот. Оказать помощь больному выйти из этого «порочного круга» можно только при условии полного или частичного изменения отношения больного к своему заболеванию, к себе и окружающей среде [1; 5].

Основными факторами риска для развития сахарного диабета, предрасполагающими к его возникновению, являются: генетическая предрасположенность; избыточный вес; артериальная гипертензия; аномальный уровень холестерина в крови.

В классификации Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) сахарный диабет подразделяется на 2 типа. 1 тип напрямую связан с дефицитом инсулина, и, как следствие его название инсулинозависимый тип (ИЗСД).



СД типа 1 страдают до 0,5 % людей в возрасте до 20 лет, причем более 50 % из них – дети. Данная форма СД также обозначается как юношеский СД, или инсулинзависимый СД. К этому типу относятся все нарушения углеводного обмена, развитие которых обусловлено разрушением  $\beta$ -клеток островков поджелудочной железы, приводящей к абсолютному дефициту инсулина, и с склонностью к кетоацидозу. Различают аутоиммунный (обусловленный иммунным или аутоиммунным процессом) и идиопатический сахарный диабет типа 1 (этиология и патогенез которого неизвестны). 2 тип (ИНСД) диабета называется инсулиннезависимым (ИНСД), так как при нем вырабатывается достаточное количество инсулина, иногда даже в больших количествах, но он может быть совершенно бесполезен из-за теряющей чувствительность к нему тканей. Этот диагноз ставится больным обычно старше 30 лет. СД типа 2 является наиболее распространенной формой СД, так как развивается на фоне генетической предрасположенности и особенностей образа жизни [3].

Все изменения в психике пациента страдающего сахарным диабетом обусловлены следующими факторами: кислородное голодание головного мозга при поражении церебральных сосудов; гипогликемия; интоксикация вследствие поражения печени и почек; непосредственное поражение тканей мозга; социально-психологические факторы. Безусловно, для возникновения многочисленных психических расстройств у больных СД имеют значение особенности личности, в частности: тип ВНД, степень тяжести и длительность течения болезни, наличие церебральных сосудистых изменений [2; 3]. Таким образом, сахарный диабет – это заболевание, обусловленное абсолютной или относительной недостаточностью инсулина и характеризующееся частыми нарушениями обмена углеводов с повышением количества глюкозы в крови и моче, а также другими нарушениями обмена веществ. Сахарный диабет оказывает влияние и на поведение и личность больных.

Рассмотрев и проанализировав множество исследований, можно резюмировать, что психологические особенности больных сахарным диабетом вызваны не только собственно эндокринными расстройствами, возникающими в связи с ними изменениями в нервной системе, но и реакцией человека на свое заболевание – на изменения внешности и строения тела, изменение социального статуса. Изменения поведения, настроения и отношения к окружающему наблюдаются более, чем у 50 % больных сахарным диабетом. Повышенная эмоциональность способствует конфликтности из-за чрезмерной обидчивости, ранимости. Основные нарушения психики выражаются в повышенной раздражительности и быстрой утомляемости. У лиц, страдающих сахарным диабетом в течение многих лет, наблюдается снижение концентрации внимания, стремление к уединению. Иногда отмечается ослабление памяти, забывчивость.

В проведенном нами исследовании по данной тематике, выборка состояла из двух групп (1-ая группа мужчин, 2-ая группа женщин) в возрасте от 25 до 45 лет. Все люди экспериментальных групп были выбраны из пациентов, больных сахарным диабетом 2 типа не менее 2 лет. Важным условием отбора было равномерное половозрастное представительство.

В ходе проведения исследования по опроснику FPI были получены результаты, которые наглядно отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты опросника FPI (среднее значение)**

Шкалы	Группы		t-критерий Стьюдента
	мужчины	женщины	
Невротичность	5,72	6,91	1,91
Спонтанная агрессивность	6,21	3,91	3,82**
Депрессивность	4,75	6,92	2,08
Раздражительность	6,94	5,41	2,43
Общительность	4,83	6,34	5,25**
Уравновешенность	5,95	7,32	1,99
Реактивная агрессивность	3,50	2,74	1,94
Застенчивость	4,00	4,44	0,29
Открытость	5,73	6,83	1,86
Экстраверсия–интроверсия	5,04	5,23	0,08
Эмоциональная лабильность	5,93	7,73	3,20**
Маскулинизм–феминизм	5,93	4,91	1,09
** $t_{0,01} = 2.84$			

t-критерий Стьюдента показал, что между мужчинами и женщинами существуют статистически значимые различия по таким шкалам, как: спонтанная; депрессивность; раздражительность; общительность; эмоциональная лабильность.

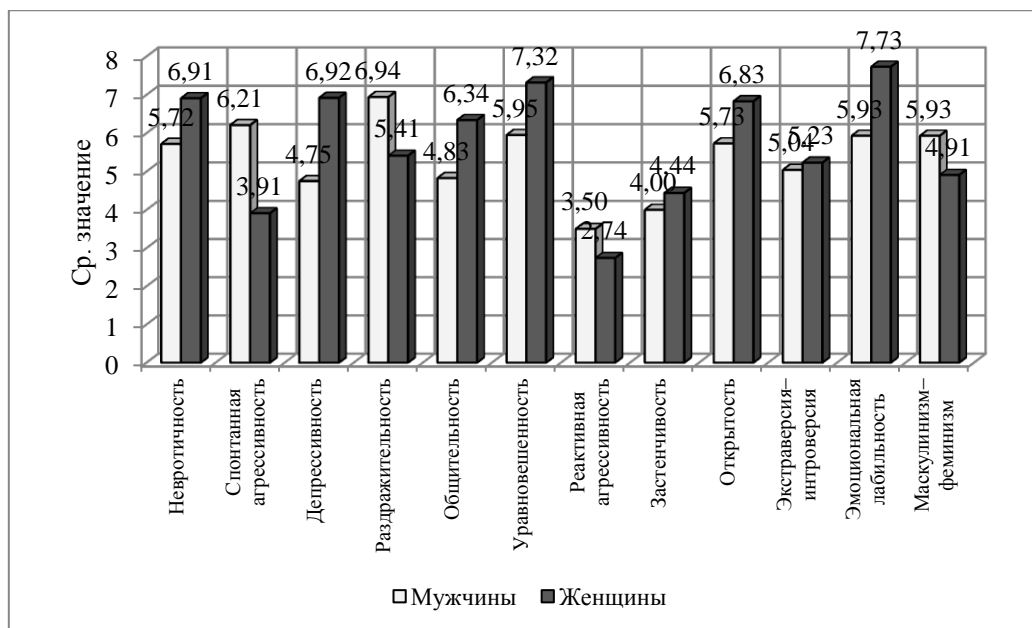


Рисунок 1 – Гистограмма значимых различий по результатам опросника FPI

У мужчин результаты выше по шкалам: спонтанная агрессивность и раздражительность, т. е. испытуемые мужчины обладают большей спонтанной агрессивностью, чаще, чем испытуемые женщины, подвержены импульсивности. Средние оценки выше средних величин по шкале «спонтанная агрессивность» свидетельствуют о недостаточной социальной конформности, умеренном самоконтроле и импульсивности. Вероятно, это связано с недостаточной социализацией влечений, неумением или нежеланием сдерживать или отсрочивать удовлетворение своих желаний. У мужчин больше, чем у испытуемых женщин, выражено влечение к острым эмоциональным переживаниям (так называемый, «адреналин»), при отсутствии которых возникает чувство скуки. У мужчин сильнее, чем у женщин, потребность в усилении и возбуждающих ситуациях, и в свою очередь, хуже переносится ожидание и задержка таких ситуаций. Мужчины чаще, чем женщины, стремятся удовлетворить свои желания в непосредственном поведении, реже, чем женщины задумываются о последствиях своих поступков, чаще, чем женщины, действуют непредсказуемо и непродуманно. Поэтому испытуемые мужчины чаще, чем женщин, не извлекают пользы из своего негативного опыта, у них многократно возникают затруднения одного и того же характера.

По шкале «раздражительность» у мужчин также выше результаты. Т.е., они в большей степени, чем испытуемые женщины подвержены раздражению, склонны к аффективному реагированию. У испытуемых мужчин слабее саморегуляция психических состояний, чем у испытуемых женщин. Мужчины чаще, чем женщины, не способны к работе, требующей известного напряжения, более высокого уровня контроля за действиями, волевых усилий, концентрации, собранности. Ситуации с высокой степе-

нью неопределенности переносят мужчинами хуже, чем женщинами, поскольку мужчины расценивают их (неопределенности) как трудно преодолимые. Мужчины острее, чем женщины, переживают свой неуспех, могут наряду с самообвинительными реакциями демонстрировать враждебность по отношению к окружающим лицам. Конфликтное поведение, как правило, у мужчин является наиболее часто избираемой формой защиты от травмирующей личностью переживаний. Демонстративность может сочетаться со стремлением уединиться, снизить круг социальных контактов. Женщины же в своем поведении чаще руководствуются чувством долга, строго соблюдают этические стандарты, всегда стремятся к выполнению социальных требований. У женщин результаты выше по шкалам: депрессивность, общительность и эмоциональная лабильность. Причем у женщин по этим шкалам еще и высокие оценки (выше 7 баллов или приближены к 7 баллам). Высокие оценки по шкале «депрессивность» у испытуемых женщин свидетельствуют о том, что они чаще, чем мужчины, подвержены снижению настроения, чаще погружаются в собственные переживания. При этом, в делах женщин чаще, чем мужчин, характеризует добросовестность, старательность и обязательность. И у женщин это также чаще, чем у мужчин, сочетается с конформностью и нерешительностью, с неспособностью принять решение без колебаний и неуверенности. Любая деятельность для женщин тяжелее, и неприятнее, чем для мужчин, протекает с чувством чрезмерного психического напряжения, быстро утомляет, вызывает ощущение полного бессилия и истощения. Женщины реже способны к длительному волевому усилию, чем мужчины, они легко теряются, падают в отчаяние. В сделанном видят только промахи и ошибки, а в предстоящем – непреодолимые трудности. Женщины особенно болезненно переживают реальные неприятности, не могут выбросить их из головы, часто снова и снова винят себя. Независимо от их действительного содержания, события жизни вызывают угрызения совести, гнетущее предчувствие бед и несчастий. Т. е., испытуемые женщины, как и мужчины, часто занимаются «самокопанием» и самообвинением, но в поведении это выражается по-разному: мужчины становятся более раздражительными и враждебными к окружающим, женщины «впадают в депрессию», при этом сохраняют «внешние приличия» и остаются старательными и добросовестными, что, скорее всего, усиливает психическое напряжение.

У женщин высокие оценки и по шкале «общительность», характеризующие как потенциальные возможности, так и реальные проявления социальной активности. Высокие оценки позволяют говорить о наличии выраженной потребности в общении и постоянной готовности к удовлетворению этой потребности. Т. е., женщины более общительны, чем мужчины, имеют много близких друзей, а в дружбе более заботливы, отзывчивы, теплы в отношениях, чаще чем мужчины, проявляют живое участие в судьбе близких и друзей, знают об их переживаниях, радостях и заботах.

Испытуемые женщины чаще, чем мужчины, переживают и радуются вместе с близкими и друзьями, принимают горячее участие в их личной жизни, активно помогают окружающим. Скорее всего, это противоречие: стремление к общению и быстрая утомляемость от него – добавляет эмоциональную нагрузку и психическое напряжение.

Высокие оценки по шкале «эмоциональная лабильность» указывают на неустойчивость эмоционального состояния, проявляющуюся в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции. Т. е. у женщин чаще, чем у испытуемых мужчин, наблюдается колебание настроения и спонтанная возбудимость.

По остальным шкалам по t-критерию Стьюдента не было выявлено статистически значимых различий. У мужчин оценки средние, некоторые находятся на границе средних и высоких. У женщин же высокие оценки по таким шкалам, как общительность, уравновешенность и эмоциональная лабильность. Высокие оценки по шкале уравновешенность свидетельствуют о хорошей защищенности к воздействию стресс-факторов обычных жизненных ситуаций, т.е., женщины более стрессоустойчивее, чем мужчины.

#### **Библиографический список**

1. Баженова Н. Г. Формирование рефлексивной готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности. автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Магнитогорск, 2006.
2. Изменения в поведении у больных сахарным диабетом [электронный ресурс] / Информационный медицинский портал. URL: <http://www.dreamsmedic.com/>
3. Сахарный диабет [электронный ресурс] – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
4. Степанова О. П. Факторы суицидогенеза у пациентов с ассоциированными формами алкоголизма / Н. А. Бохан, Е. Н. Кривулин, И. Ю. Бочкарева, О. П. Степанова, Н. Ю. Юркина, Э. В. Галажинский, И. Э. Анкудинова // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2014. – № 2 (83). – С. 40–45.
5. Тренинги личностного и профессионального роста : сборник методических материалов / Н. Г. Баженова, Л. Г. Бузунова, Т. Т. Зимарева, М. В. Костюченко, Е. М. Разумова, О. П. Степанова. – Магнитогорск, 2010.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Н. Г. Супрун

*Кандидат философских наук,  
доцент,  
Магнитогорский государственный  
технический университет  
им Г. И. Носова,  
г. Магнитогорск,  
Челябинская область, Россия*

---

**Summary.** Considers the problem of improving the quality of life of trainees of the "third age" means professional education through life. In terms demographic aging particularly important is the possibility to acquire education continuously, throughout life.

**Keywords:** quality of life; professional education; older people.

---

Одним из последствий протекающих перемен в нашем обществе является старение трудового потенциала, т. е. неравенство рабочих возрастных групп, которое меняется в пользу старших. При сегодняшних темпах развития общества, знания, умения и навыки, полученные во время учебы в молодом возрасте, непременно устаревают с очень высокой скоростью, поэтому увеличивается количество носителей устаревших знаний. Устранить это расхождение невозможно, необходимо искать какие-то гибкие формы его решения. Возможно, это должна быть регулярная, универсальная и широкодоступная система обновления или получения знаний, рассчитанная также на людей пожилого возраста. Развитие такой системы получения знаний становится одной из важнейших задач современного образования.

В современном обществе время обучения и образования становятся более продолжительным, и сегодня мы можем говорить об образовании в течение всей жизни. Сегодня человек постоянно сталкивается с новыми ситуациями, не имеющими опыта в прошлом. Таким образом, возникает необходимость получения образования в зрелом возрасте для сохранения профессиональной пригодности в старости.

По опыту профессионального образования в течение всей жизни в Швеции пожилые люди имеют возможность заниматься на разных курсах: иностранного языка, литературы, посещают компьютерные классы, пожилые одинокие мужчины охотно овладевают кулинарным искусством. Значительное повышение мобильности трудовых кадров неразрывно связано с необходимостью смены рода деятельности и вида занятий. Это подразумевает гибкую систему переподготовки и/или повышения квалификации пожилых людей.

Система образования нашей страны пока не очень активно включает пожилое население. Образование на протяжении всей жизни человека в



нашей стране явно проявляются четкие возрастные границы, до шестидесяти лет.

В то же время проблемой образования представителей старшего поколения зарубежные исследователи занимаются уже несколько десятилетий. Как показывают эти исследования, способность людей к учебе к шестидесяти годам только повышается. Основным фактором при этом является большой опыт во всех областях жизни, который порождает структуры, позволяющие немолодым людям охватывать и перерабатывать новую информацию.

Задачей нашего общества является помочь пожилому населению приобрести актуальное знание, т. е. создать условия для реализации образовательного процесса и определиться с тем, в каком направлении совершенствовать свои знания, чтобы в последующем повысить качество своей жизни [3].

Наличие образованных людей, в том числе пожилых – это больше возможностей и для экономического положения, так как в условиях демографического старения люди солидного возраста с качественным уровнем образования и мотивации занятости представляют собой фактор устойчивого экономического развития и общества и самореализации личности. В связи с этим, требует более сосредоточенного внимания подготовка программы профессионального образования и повышения квалификации пожилых людей.

Образование в пожилом возрасте может быть представлено не только как процесс адаптации и компенсации потерь в связи с возрастными особенностями, но и как процесс формирования нового облика старости – продуктивного, компетентного, деятельного, наполненного жизненной энергией, опытом [1].

Проблема образования престарелых людей имеет и другую направленность, гуманистическую, выражением которой может стать успешная воссоединение пожилого человека с обществом и семьей.

В «Гамбургской декларации об обучении взрослых» один из пунктов звучит так: «Сейчас доля пожилого населения в мире по отношению к общему населению нашей планеты выше, чем когда бы то ни было, и она неуклонно растет. Пожилым людям предстоит внести значительный вклад в развитие общества. В связи с этим важно, чтобы они имели возможность учиться на равных условиях и соответствующим образом. Следует признать, по достоинству оценить и использовать их навыки и способности» [2].

Одним из примеров профессионального образования через всю жизнь является реализованная программа «Университета третьего возраста» в Магнитогорском государственном техническом университете в 2015–2016 гг. В составе этого университета функционировали направления подготовки – освоения компьютерной техники, здоровья, права, культуры. Программа Университет третьего возраста предназначена для повышения

уровня и качества жизни людей пожилого возраста; создания благоприятных условий для самообразования и самосовершенствования пожилых людей; создания условий для продолжения активного образа жизни пожилых людей, их полноценного участия в разных сферах жизни общества; обучения людей пожилого возраста новым знаниям, умениям и навыкам; содействия улучшению здоровья и физической активности пожилых людей, формирование и развитие среды общения для людей пожилого возраста.

Главной целью программы «Университет третьего возраста» является повышение качества жизни пожилых людей за счет организации соответствующей системы образования, создания условий для адаптации пожилых граждан в современном обществе и обеспечения связи поколений.

Программные мероприятия были систематизированы по следующим направлениям: обучение основам компьютерной грамотности, обучение английскому языку, овладение основами семейной психологии, обучение основам и методологии личной гигиены и лечебной физкультуры, история родного края» и «Рукоделие» и др. В университет третьего возраста принимались все желающие граждане пенсионного возраста. Занятия проводились три раза в неделю в вечернее время. Для чтения лекций были приглашены ведущие заведующие кафедрами, профессора и доценты специальных дисциплин, которые готовили информацию специально для лиц старшего возраста.

И как следствие, благодаря проведению этой программы люди солидного возраста, вышедшие на пенсию, продолжают активный образ жизни, приобретают новые знания и навыки, развивают свою компьютерную грамотность, то есть проходят успешную социальную адаптацию в посттрудовой период.

Повышение качества жизни россиян было объявлено правительством одним из главных стратегических направлений социального развития общества в ближайшие годы. Поддержка качества жизни пожилых людей в системе профессионального образования через всю жизнь способна внести заметный вклад в решение этой задачи.

#### **Библиографический список**

1. Гурьянова И. В. психологическое благополучие в пожилом и старческом возрасте // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. № 46. – С. 168–171.
2. Документы по проблемам образования взрослых [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.znanie.org/AEdocs/AEdocs.htm>, свободный. – Проверено 28.09.2009.
3. Супрун Н. Г. Качество жизни пожилых людей как социальная проблема // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 46. – С. 171–173.



**ПЛАН МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ, ПРОВОДИМЫХ ВУЗАМИ  
РОССИИ, АЗЕРБАЙДЖАНА, АРМЕНИИ, БОЛГАРИИ, БЕЛОРУССИИ,  
КАЗАХСТАНА, УЗБЕКИСТАНА И ЧЕХИИ НА БАЗЕ  
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»  
В 2016–2017 ГОДАХ**

<b>Дата</b>	<b>Название</b>
5–6 ноября 2016 г.	Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы
7–8 ноября 2016 г.	Классическая и современная литература: преемственность и перспективы обновления
10–11 ноября 2016 г.	Формирование культуры самостоятельного мышления в образовательном процессе
15–16 ноября 2016 г.	Проблемы развития личности: многообразие подходов
20–21 ноября 2016 г.	Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования
25–26 ноября 2016 г.	История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему
1–2 декабря 2016 г.	Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях
3–4 декабря 2016 г.	Проблемы и перспективы развития экономики и управления
5–6 декабря 2016 г.	Безопасность человека и общества как проблема социально-гуманитарных наук
15–16 января 2017 г.	Информатизация общества: социально-экономические, социокультурные и международные аспекты
17–18 января 2017 г.	Развитие творческого потенциала личности и общества
20–21 января 2017 г.	Литература и искусство нового века: процесс трансформации и преемственность традиций
25–26 января 2017 г.	Региональные социогуманитарные исследования: история и современность
5–6 февраля 2017 г.	Актуальные социально-экономические проблемы развития трудовых отношений
10–11 февраля 2017 г.	Педагогические, психологические и социологические вопросы профессионализации личности
15–16 февраля 2017 г.	Психология XXI века: теория, практика, перспективы
16–17 февраля 2017 г.	Общество, культура, личность в современном мире
20–21 февраля 2017 г.	Инновации и современные педагогические технологии в системе образования
25–26 февраля 2017 г.	Экологическое образование и экологическая культура населения
1–2 марта 2017 г.	Национальные культуры в социальном пространстве и времени
3–4 марта 2017	Современные философские парадигмы: взаимодействие традиций и инновационные подходы
5–6 марта 2017 г.	Символическое и архетипическое в культуре и социальных отношениях
13–14 марта 2017 г.	Актуальные проблемы современных общественно-политических феноменов: теоретико-методологические и прикладные аспекты
15–16 марта 2017 г.	Социально-экономическое развитие и качество жизни: история и современность
20–21 марта 2017 г.	Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика
25–26 марта 2017 г.	Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований
29–30 марта 2017 г.	Развитие личности: психологические основы и социальные условия
5–6 апреля 2017 г.	Народы Евразии: история, культура и проблемы взаимодействия
7–8 апреля 2017 г.	Миграционная политика и социально-демографическое развитие стран мира
10–11 апреля 2017 г.	Проблемы и перспективы развития профессионального образования в XXI веке
15–16 апреля 2017 г.	Информационно-коммуникационное пространство и человек
20–21 апреля 2017 г.	Здоровье человека как проблема медицинских и социально-гуманитарных наук
22–23 апреля 2017 г.	Социально-культурные институты в современном мире
25–26 апреля 2017 г.	Детство, отрочество и юность в контексте научного знания

28–29 апреля 2017 г.	Культура, цивилизация, общество: парадигмы исследования и тенденции взаимодействия
2–3 мая 2017 г.	Современные технологии в системе дополнительного и профессионального образования
5–6 мая 2017 г.	Теория и практика гендерных исследований в мировой науке
7–8 мая 2017 г.	Социосфера в современном мире: актуальные проблемы и аспекты гуманитарного осмысления
10–11 мая 2017 г.	Риски и безопасность в интенсивно меняющемся мире
13–14 мая 2017 г.	Культура толерантности в контексте процессов глобализации: методология исследования, реалии и перспективы
15–16 мая 2017 г.	Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия
20–21 мая 2017 г.	Текст. Произведение. Читатель
25–26 мая 2017 г.	Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества
1–2 июня 2017 г.	Социально-экономические проблемы современного общества
5–6 июня 2017 г.	Могучая Россия: от славной истории к великому будущему
10–11 сентября 2017 г.	Проблемы современного образования
15–16 сентября 2017 г.	Новые подходы в экономике и управлении
20–21 сентября 2017 г.	Традиционная и современная культура: история, актуальное положение и перспективы
25–26 сентября 2017 г.	Проблемы становления профессионала: теоретические принципы анализа и практические решения
28–29 сентября 2017 г.	Этнокультурная идентичность – фактор самосознания общества в условиях глобализации
1–2 октября 2017 г.	Иностранный язык в системе среднего и высшего образования
5–6 октября 2017 г.	Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований
12–13 октября 2017 г.	Информатизация высшего образования: современное состояние и перспективы развития
13–14 октября 2017 г.	Цели, задачи и ценности воспитания в современных условиях
15–16 октября 2017 г.	Личность, общество, государство, право: проблемы соотношения и взаимодействия
17–18 октября 2017 г.	Тенденции развития современной лингвистики в эпоху глобализации
20–21 октября 2017 г.	Современная возрастная психология: основные направления и перспективы исследования
25–26 октября 2017 г.	Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов
28–29 октября 2017 г.	Наука, техника и технология в условиях глобализации: парадигмальные свойства и проблемы интеграции
1–2 ноября 2017 г.	Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия
3–4 ноября 2017 г.	Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования.
5–6 ноября 2017 г.	Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы
7–8 ноября 2017 г.	Классическая и современная литература: преемственность и перспективы обновления
10–11 ноября 2017 г.	Формирование культуры самостоятельного мышления в образовательном процессе
15–16 ноября 2017 г.	Проблемы развития личности: многообразие подходов
20–21 ноября 2017 г.	Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования
25–26 ноября 2017 г.	История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему
1–2 декабря 2017 г.	Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях
3–4 декабря 2017 г.	Проблемы и перспективы развития экономики и управления
5–6 декабря 2017 г.	Безопасность человека и общества как проблема социально-гуманитарных наук

## ИНФОРМАЦИЯ О НАУЧНЫХ ЖУРНАЛАХ

Название	Профиль	Периодичность	Наукометрические базы	Импакт-фактор за 2015 г.
Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера»	Социально-гуманитарный	Март, июнь, сентябрь, декабрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• РИНЦ (Россия),</li> <li>• Directory of open access journals (Швеция),</li> <li>• Open Academic Journal Index (Россия),</li> <li>• Research Bible (Китай),</li> <li>• Global Impact factor (Австралия),</li> <li>• Scientific Indexing Services (США),</li> <li>• Cite Factor (Канада),</li> <li>• International Society for Research Activity Journal Impact Factor (Индия),</li> <li>• General Impact Factor (Индия),</li> <li>• Scientific Journal Impact Factor (Индия),</li> <li>• Universal Impact Factor,</li> <li>• Infobase Index (Индия)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Global Impact Factor – 1,041,</li> <li>• Scientific Indexing Services – 1,09,</li> <li>• General Impact Factor – 2,1825,</li> <li>• Scientific Journal Impact Factor – 4,22,</li> <li>• Research Bible – 0,781,</li> <li>• Infobase Index – 2,06,</li> <li>• РИНЦ – 0,119</li> </ul>
Чешский научный журнал «Paradigmata poznání»	Мультидисциплинарный	Февраль, май, август, ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• РИНЦ (Россия),</li> <li>• Research Bible (Китай),</li> <li>• Scientific Indexing Services (США),</li> <li>• Cite Factor (Канада),</li> <li>• General Impact Factor (Индия),</li> <li>• Scientific Journal Impact Factor (Индия)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• General Impact Factor за 2015 г. – 1,5947,</li> <li>• Scientific Journal Impact Factor за 2015 г. – 4,061.</li> </ul>
Чешский научный журнал «Ekonomické trendy»	Экономический	Март, июнь, сентябрь, декабрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• РИНЦ (Россия)</li> <li>• Research Bible (Китай)</li> </ul>	
Чешский научный журнал «Aktuální pedagogika»	Педагогический	Февраль, май, август, ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• РИНЦ (Россия)</li> <li>• Research Bible (Китай)</li> </ul>	
Чешский научный журнал «Akademická psychologie»	Психологический	Март, июнь, сентябрь, декабрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• РИНЦ (Россия)</li> <li>• Research Bible (Китай)</li> </ul>	
Чешский научный и практический журнал «Sociologie člověka»	Социологический	Февраль, май, август, ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• РИНЦ (Россия)</li> <li>• Research Bible (Китай)</li> </ul>	
Чешский научный и аналитический журнал «Filologické vědomosti»	Филологический	Февраль, май, август, ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• РИНЦ (Россия)</li> <li>• Research Bible (Китай)</li> </ul>	

**ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» –  
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»**

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.

Книги могут быть изданы в Чехии  
(в выходных данных издания будет значиться –  
*Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»*)  
или в России  
(в выходных данных издания будет значиться –  
*Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»*)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- Редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок).
- Изготовление оригинал-макета.
- Дизайн обложки.
- Печать тиража в типографии.

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 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

**Другие варианты** будут рассмотрены в индивидуальном порядке.



**PUBLISHING SERVICES**  
**OF THE SCIENCE PUBLISHING CENTRE «SOCIOSPHERE» –**  
**VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»**

The science publishing centre «Sociosphere» offers co-operation to everybody in preparing and publishing books and brochures of any kind:

- ✓ training manuals;
- ✓ autoabstracts;
- ✓ dissertations;
- ✓ monographs;
- ✓ books of poetry and prose, etc.

Books may be published in the Czech Republic  
(in the output of the publication will be registered  
*Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»*)  
or in Russia

(in the output of the publication will be registered  
*Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»*)

We carry out the following activities:

- Editing and proofreading of the text (correct spelling, punctuation and stylistic errors).
- Making an artwork.
- Cover design.
- Print circulation in typography is by arrangement.

These types of work can be carried out individually or in a complex.

«Premium» package includes:

- editing and proofreading of the text;
- production of an artwork;
- cover design;
- printing coloured flexicover;
- printing copies in printing office;
- ISBN assignment;
- delivery of required copies to the Russian Central Institute of Bibliography or leading libraries of Czech Republic;
- sending books to the author by the post.

Other options will be considered on an individual basis. For questions and requests you can contact us by e-mail [sociosphere@yandex.ru](mailto:sociosphere@yandex.ru).

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»  
Institute of Pedagogy, Psychology and Social Work,  
Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov  
University of Southern Santa Catarina (Brazil)

## **MODERN DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY: MAIN TRENDS AND PROSPECTS OF RESEARCH**

Materials of the II international scientific conference  
on October 20–21, 2016

Articles are published in author's edition.  
The original layout – I. G. Balashova

Do sazby 28.10.2016  
Formát 60x84/16  
Papír bílý standardní  
Počet tiskových archů 10.  
Tiráž 100 ks

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:  
Identifikační číslo 29133947 (29.11.2012)  
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky, Česká republika.  
Tel. +420608343967,  
web site: <http://sociosfera.com>,  
e-mail: [sociosfera@seznam.cz](mailto:sociosfera@seznam.cz)